APRENDIZAGEM *VERSUS* ENSINO: FALSA OPOSIÇÃO OU UMA NOVA DIDÁTICA PRÉ-ESCOLAR?

Eliza Maria Barbosa[1]
Janaina Cassiano Silva[2]

Resumo: O presente artigo é um estudo teórico-bibliográfico que busca caracterizar as principais vertentes orientadoras da função, diretrizes e práticas na educação infantil brasileira. Apresentamos alguns pressupostos da chamada Pedagogia da Infância e da Psicologia Histórico-Cultural. Suas divergências animam as principais discussões no campo acadêmico e estendem-se para âmbitos mais formais, tais como os textos das legislações vigentes, das propostas pedagógicas, diretrizes curriculares, etc., com predomínio e hegemonia das ideias que fundamentam a defesa da Pedagogia da Infância. Herdeira de tradições filosóficas e educacionais como a pedagogia da existência e escolanovismo em sua vertente pragmática, para a Pedagogia da Infância a função principal a ser desenvolvidas pelas instituições educativas infantis é acompanhar o interesse das crianças pelos objetos e fenômenos do mundo, tomando como referência os sentidos e significados que emergem de suas próprias experiências espontâneas e orientadas pelas suas próprias hipóteses. Por outro lado, demonstramos que os processos dirigidos sistematicamente para a produção de conhecimentos novos são, segundo os autores da Psicologia Histórico-Cultural, tão somente a via exclusiva de humanização das crianças e sua consolidação como ser genérico. Ademais, estes autores afirmam o papel intencional do trabalho educativo, ou seja, o educador assume a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura, transmitindo assim, a esta os resultados do desenvolvimento histórico. Nossa defesa apoia-se nas contribuições desses autores, especialmente por reconhecerem o professor como agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança.
Palavras-Chave: Pedagogia; educação infantil; aprendizagem; ensino.

APRENDIZAJE *VERSUS* ENSEÑANZA: FALSA OPOSICIÓN U UNA NUEVA DIDÁCTICA PREESCOLAR

Resumen: Este artículo es un estudio teórico y bibliográfico cuyo objetivo fue caracterizar las principales vertientes orientadoras de la función, directrices y prácticas en la educación infantil brasileña. Presentamos algunos presupuestos de la llamada Pedagogía de la Infancia y de la Psicología Histórico-Cultural. Sus divergencias animan las principales discusiones en el ámbito académico y se extenden a las áreas más formales, como los textos de las disposiciones legales vigentes, las propuestas pedagógicas, directrices curriculares, etc, con predominio y hegemonía de las ideas que fundamentan la defensa de la Pedagogía de la Infancia. Heredera de las tradiciones filosóficas y educativas como la pedagogía de la existencia y el escolanovismo en su vertiente pragmática, para la Pedagogía de la Infancia la principal función a ser desarrollada en las instituciones educativas infantiles es acompañar los intereses de los niños por los objetos y fenómenos del mundo, tomando por referencia los significados que surgen de sus propias

[1] Professora Assistente do Departamento de Psicologia da Educação – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: eliza@fclar.unesp.br

[2] Professora Adjunta no Curso de Psicologia na Universidade Federal de Goiás/ Campus Catalão. E-mail: janacassiano@ufg.br

experiencias espontáneas y orientados por sus propias hipótesis. Por otra parte, hemos demostrado que los procesos dirigidos sistemáticamente a la generación de nuevos conocimientos son, según los autores de la Psicología Histórico-Cultural, el medio exclusivo para humanizar los niños y para su consolidación como ser genérico. Además, estos autores afirman el papel intencional de la labor educativa, o sea, el educador asume la función de explicitar al niño los rasgos de la actividad humana sostenida por los objetos de la cultura, transmitiendole así los resultados de este desarrollo histórico. Nuestra defensa se basa en las aportaciones de estos autores, en especial mediante el reconocimiento del profesor como un agente activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño.
P***alabras clave****:* Pedagogía; Educación Infantil; Aprendizaje; Enseñanza.

LEARNING *VERSUS* TEACHING: FALSE OPPOSITION OR A NEW PRE-SCHOOL DIDACTICS?

Abstract: This article is a theoretical study in which we aimed at characterizing the main aspects of function, guidelines and practices in Brazilian early childhood education. We present some assumptions of Childhood Pedagogy and Cultural-Historical Psychology. Their differences animate the main discussions in academic field and extend to more formal areas such as texts of laws, pedagogical proposals, curriculum, etc., with a predominance and hegemony of ideas that underlie the defense of Childhood Pedagogy. It inherited philosophical and educational traditions as the pedagogy of the existence and "escolanovismo" (New School) in its pragmatic aspect. Thus, to the Childhood Pedagogy the main function to be performed by early childhood institutions is to monitor children's interest for objects and phenomena in the world, having as references the meanings that emerge from their own spontaneous experiences and guided by their own hypotheses. On the other hand, we demonstrate that the processes systematically addressed to the production of new knowledge, according to the authors of Cultural-Historical Psychology, are but the the exclusive way of children's humanization and their consolidation as a generic being. Moreover, these authors state that the intentional role of educational practices, that is, the educator assumes the role of explicating to the child the traces of human activity sustained in objects of culture, transmitting to the children the results of historical development. Our point relies on the contributions of these authors, especially because they recognize the teacher as an active agent in teaching-learning process of child.
Keyword*:* Pedagogy; early childhood education; learning; teaching.

O objetivo deste artigo é a caracterização das principais vertentes orientadoras da função, diretrizes e práticas na educação infantil brasileira. Por um lado a vertente apoiada nos estudos da Psicologia Histórico-Cultural que toma como objeto a relação entre ensino e aprendizagem e a reprodução de conceitos formais com as crianças por meio das mediações, realizadas pelos professores. Esse caráter mediático dos processos de aprendizagem encontra-se amplamente descrito nas proposições daqueles estudos que assinalam a materialidade da constituição do psiquismo humano. Por outro indicamos a presença de uma concepção que se configura numa direção distinta desta anunciada, gerando práticas com pouca ou nenhuma intervenção por parte dos educadores, pois considera que o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento das crianças e não respeitam suas especificidades. Esta concepção constitui a defesa dos autores da chamada Pedagogia da Infância.

Herdeira de tradições filosóficas e educacionais como a pedagogia da existência (SUCHODOLSKI, 1984) e do escolanovismo em sua vertente pragmática, a corrente autodenominada Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), revela-se no contexto brasileiro como concepção hegemônica a respeito da função educativa que devem assumir as creches e pré-escolas. Essa concepção é também marcada, teoricamente, pelas ideias construídas em países europeus, especialmente a proposta que rege as escolas de Reggio Emília na Itália, bem como pelos estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001) que dão visibilidade a criança, como sujeito e ator de seus processos de constituição.

Para aquela corrente, a função principal a ser desenvolvidas pelas instituições educativas infantis é acompanhar o interesse das crianças pelos objetos e fenômenos do mundo, tomando como referência os sentidos e significados que emergem de suas próprias experiências espontâneas e orientadas pelas suas próprias hipóteses. Diante dessa assertiva, as práticas educativas devem evitar ao máximo, situações de intervenções diretas e diretivas sob os processos de aprendizagem infantil, por entender que a educação em seu sentido lato seja algo estranho ao desenvolvimento ontogenético, algo que se justaponha (DUARTE, 2003).

A educação que temos caracterizada historicamente é entendida nesta vertente da Pedagogia da Infância como uma tentativa da sociedade de imprimir às crianças uma visão adultocêntrica da realidade, intervindo assim em sua formação, excedendo e ao mesmo tempo desrespeitando as especificidades da infância e em última instância, imprimindo-lhe pela via da atividade de ensino, um modo racional, e quase sempre inadequado de aprendizagem, por se tratar de processos dirigidos sistematicamente para a produção de conhecimentos novos, que,

contraditoriamente para os autores da Psicologia Histórico-Cultural, é a via exclusiva de humanização das crianças e sua consolidação como ser humano genérico.

A emergência da corrente da Pedagogia da Infância, no final dos anos de 1990, figura concomitantemente com a presença do construtivismo pedagógico no cenário da educação brasileira, sendo que este movimento já fora identificado por Saviani (2007) como expressão dos princípios fundamentais do escolanovismo, razão pela qual as proposições presentes na Pedagogia da Infância encontram um terreno fértil para expandir-se, tornando-se referência para a formulação das políticas públicas para a educação das crianças menores de seis anos, para as diretrizes curriculares seja em âmbito nacional, nos estados ou municípios, bem como para a orientação dos currículos de formação de pedagogos.

Por sua vez, nas proposições dos autores soviéticos representantes da Teoria Histórico-Cultural, a apropriação humana realiza-se sempre de forma mediada pelas relações com outros indivíduos. Neste sentido, é inconcebível para esta teoria a possibilidade de uma criança apropriar-se da realidade por meio de um processo espontâneo, não diretivo e sem limites claros entre os princípios que distinguem de modo radical a aprendizagem de conceitos cotidianos dos não cotidianos. Para Vygostsky (2004) os conceitos não cotidianos originam-se da atividade científica dos diversos campos do conhecimento que, quando convertidos em conhecimento escolar, exigem um tipo específico de sistematização não natural, intencional e tautológico.

Discutimos a seguir as concepções que fundam essas duas correntes buscando caracterizar, especialmente, a Pedagogia da Infância como concepção hegemônica, opondo-a aos princípios do materialismo do psiquismo como defendido por Vygotsky (2004) e outros. Esperamos que a discussão anime o leitor a ampliar o debate acadêmico em torno da função da educação infantil, evitando assim a composição de um soneto de uma só nota. Ademais, buscamos contribuir para o processo de consolidação da Educação Infantil como segmento educacional promotor do desenvolvimento humano em suas máximas potencialidades para todos os indivíduos, desde a infância.

A Educação Infantil precisa de uma didática específica?

A Educação Infantil, em especial a educação pré-escolar, é, sem dúvida, a etapa da escolaridade que contabiliza os maiores avanços em termos legais no cenário brasileiro. Desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que estabelece esta etapa como a primeira da Educação Básica, dever do estado e direito da criança e suas famílias, seguiram-se amplas conquistas legais no sentido de regulamentar, instituir e assegurar o acesso

e universalização de atendimento com qualidade às crianças de zero a seis anos de idade, sob o consenso de que os primeiros anos de escolarização da criança repercutem favoravelmente em toda sua perspectiva escolar futura. Este período, que compreende as duas últimas décadas do século vinte e a primeira do século vinte um, é também cenário de muitos avanços no campo das ideias, caracterizando especialmente um embate entre autores que compreendem distintamente as funções e práticas que devem ser asseguradas pelas instituições de atendimento à infância.

Neste contexto, localizamos a defesa dos autores da Pedagogia da Infância, cuja base teórica fundamenta-se nas contribuições de Froebel, Montessori, Dewey e Piaget (ARCE, 2004), além de uma expressiva influência da abordagem de Reggio Emilia, portanto de Loris Malaguzzi, pedagogo italiano idealizador desta abordagem.

A Pedagogia da Infância é uma denominação estabelecida por Rocha (1999), resultante de seu estudo sobre o estado da arte da pesquisa em educação infantil no Brasil entre os anos de 1990-1996. Do resultado e discussão ali proclamados emerge a proposta de construção de uma pedagogia específica para a educação da infância, alegando que há uma especificidade psicológica, sociológica, antropológica na criança, que requer, consequentemente, uma didática também específica para a etapa da educação infantil. Segundo Rocha (2001, p.27), trata-se de uma reflexão no campo da Pedagogia que deverá consolidar-se em procedimentos e conceituações próprias, tentando pagar uma dívida histórica deste campo com a Educação Infantil por não ter "contemplado suficientemente a especificidade da educação da criança pequena em instituições não-escolares, tais como creches e pré-escolas".

Reafirmando sua herança com precursores europeus, cujas ideias integram-se no que Suchodolski (1984) denomina amplamente de Pedagogia da existência, estruturada sob princípio geral de que educação das crianças não se ocupe em prepará-la para a vida, mas ao contrário, ocupe-se de acompanhar a própria vida, Rocha (2001) afirma que autores como Froebel, Montessori e Decroly, já haviam anunciado, em seu tempo, a necessidade de uma didática pré-escolar. Esta ideia de uma didática pré-escolar pressupõe que a Pedagogia da Infância se constitua como uma ciência da prática, cujo ato educativo, ao extrapolar os limites do ensino, permita diferenciar elementos que caracterizam especificamente a educação de zero a seis anos em instituições de educação e cuidado, diferenciando-se essencialmente da escola, acerca das funções que assumem.

Entre esses elementos, Rocha (2001) destaca que enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições infantis se põem como finalidade, a complementaridade da educação da família. Isso significa que a escola tem

como sujeito o aluno e como objeto fundamental o ensino. Já as creches e pré-escolas têm como objeto as relações educativas que se produzem num espaço de convívio coletivo e, como sujeito, a criança de zero a seis anos de idade. Segundo a autora, essas constatações acima corroboram para a insuficiência de uma didática geral (resultante de uma educação pedagógica geral e processos de ensino-aprendizagem particular) ao analisar os espaços pedagógicos não escolares, gerando consequentemente a necessidade de uma pedagogia, ou melhor, uma didática que reconheça nas relações que as crianças estabelecem com seu meio natural e social e relações múltiplas entre si mesmas e diferentes adultos, o princípio educativo básico de promoção de uma Pedagogia da Infância e a real função a ser desempenhada pelas instituições educativas.

Esta nova didática, que se configura na Pedagogia da Infância, tem como objeto de preocupação a própria criança, seus processos de constituição em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Rocha (2001, p.32) justifica que a substituição do termo ensinar por educar se dá no bojo dessa proposição, pois este primeiro refere-se "mais diretamente ao processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar". Para a autora, essa substituição permite construir uma cultura de oposição à tradição de concentrar esforços no aspecto cognitivo, normalmente privilegiado no trabalho com o conteúdo escolar. Em outras palavras, para a Pedagogia da Infância, os conteúdos escolares não são objetivos da educação infantil, mas devem-se colocar somente como parte e consequência "numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: expressão, afeto, sexualidade, socialização, brincar, linguagem, movimento, fantasia, imaginário, [...] as suas cem linguagens" (ROCHA, 1999, p. 70).

Por sua vez, no capítulo: "Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação", Oliveira-Formosinho (2007), recupera os princípios descritos acima, buscando formular sinteticamente elementos de uma pedagogia da participação em oposição à tradição da pedagogia da transmissão. O capítulo compõe a obra: "Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro consistente", organizada em capítulos produzidos por importantes intelectuais brasileiros, empenhados na sistematização deste campo da Pedagogia da Infância a partir das contribuições de diversos e plurais estudiosos da segunda metade do século XIX e do XX. Os contributos vêm da história da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da educação, das ciências sociais, especialmente da sociologia da infância, revistando autores como: Dewey, Freinet, Malaguzzi, Montessori, Piaget, Bruner e Vygotsky. Segundo Oliveira-Formosinho (2007), alguns desses pedagogos, especialmente os três primeiros, já haviam procurado modos alternativos de fazer pedagogia, descontruindo o modo

tradicional e reafirmando a criança como ativa e competente, devendo ser respeitada no seu direito de participação e recriação da cultura e não somente a reprodução dela por meio da transmissão.

Esboçando as diferenças entre uma pedagogia da participação, correspondente aos objetivos de consolidação de uma didática para a educação infantil e a tradicional pedagogia da transmissão, Oliveira-Formosinho (2007, p.15) destaca alguns elementos que se configuram no processo educativo desses dois "modos pedagógicos", sendo eles: objetivos, conteúdos, métodos e materiais, processo de ensino-aprendizagem, relação pedagógica e papel dos diversos atores educativos. Apresenta ainda as fontes teóricas e autores de referência para cada uma das pedagogias ou modos pedagógicos, bem como os modelos pedagógicos aos quais se vinculam. Destacaremos a seguir alguns elementos por ela apresentados, privilegiando aqueles que se articulam para demonstrar que há, em sua proposição e dos demais autores da Pedagogia da Infância, uma orientação explícita de substituição do conteúdo do currículo pelo conteúdo da própria experiência da criança, pois este primeiro apresenta uma realidade certa, estática, organizado com base na certeza do conhecimento, que impediria a criança de dar significado às experiências, algo essencial para que construa conhecimento e aprenda a aprender. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), para a pedagogia da transmissão, esboçada a partir da perspectiva tradicional e comportamentalista, os objetivos da educação infantil são promover capacidades pré-acadêmicas, acelerar as aprendizagens e compensar déficits nas crianças. Por sua vez, a pedagogia da participação, vinculada aos modelos de Reggio Emília (Itália), High Scope (Estados Unidos), Freinet (Brasil) entre outros, tem como objetivo, promover o desenvolvimento, estruturar as experiências infantis, criar-lhes possibilidades de envolverem-se no processo de aprendizagem e construí-las, dar significado às suas próprias experiências e atuar com confiança. Desta forma, os conteúdos a serem trabalhados pela pedagogia da transmissão são os que se voltam para capacidades pré-acadêmica e aquisição de uma linguagem adulta, enquanto, desenvolver esquemas internos mentais, conhecimentos físico, matemático e social, metacognição e instrumentos culturais seriam os conteúdos para a pedagogia da participação.

Nesta mesma direção, o processo de aprendizagem[3] resulta, na pedagogia da transmissão, numa mudança comportamental observável, realizada através do ensino e na pedagogia da participação, este processo resulta de jogos livres e atividades espontâneas, jogo

[3] Nota-se que não há menção ao termo ensino, justamente para dar primazia ao processo de aprendizagem.

educacional e construção ativa da realidade física e social. Coerentemente com essa definição, enquanto nesta primeira o método é centrado no professor, na transmissão e nos produtos, na segunda, ele centra-se em promover a aprendizagem por descoberta, resolução de problemas e investigação. Também o papel da criança e do professor é concebido de modo radicalmente distinto entre esses modos pedagógicos.

Na pedagogia da transmissão a criança restringe suas ações em discriminar estímulos externos, evitar erros, corrigi-los e assumir função respondente, enquanto o professor realiza diagnóstico, prescreve objetivos e tarefas, dá informação, molda, reforça e avalia os produtos. Por outro lado, as ações das crianças expandem-se segundo o modelo de participação, pois questionam, planejam, experimentam e confirmam suas hipóteses, investigam, cooperam e resolvem problemas. O professor deve estruturar o ambiente, escutar, observar, avaliar, formular perguntas, investigar e estender os interesses e conhecimentos da criança em direção à cultura. Por esta lógica, enquanto no modelo transmissivo a interação professor-aluno é alta e a interação criança-criança e criança-material é baixa, no modelo participativo, todas essas interações devem ser altas.

Como se pode notar há princípios claramente filiados a diversas teorias e teóricos, com destaque para os que se originam de uma vertente pragmática, tal como evidenciada nas contribuições de autores como Dewey (1964) e Piaget (1974). É com o próprio Dewey que Oliveira-Formosinho discute no referido texto, demonstrando vir de seu pensamento, boa parte da inspiração para suas considerações. Ela nos lembra que, para Dewey (*apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007), as diferenças entre ensinar e aprender se fundam numa relação de conflito e contradição entre eles, criando assim um hiato de qualidade, por exemplo entre a experiência da criança e os conteúdos que formam a sequência do currículo. Para Oliveira-Formosinho (2007), entretanto, trata-se de preconizar no âmbito de uma Pedagogia da Infância:

> A instituição de um cotidiano educativo que conceitualize a criança como uma pessoa com agência, não à espera de ser pessoa, que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola e da sociedade. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 27)

Esta marca contemporânea expressa pelo legado da Pedagogia da Infância possui filiações que merecem ser explicitada. Neste sentido, cabe-nos perguntar. Por que se fortalece no debate acadêmico e nas práticas educativas o princípio de se tomar a criança como sujeito fundamental de suas aprendizagens, objeto e função das instituições educativas? O que tem levado muitos professores da educação infantil a orientar-se por essa concepção, adequando-se

a uma rotina que pouco ou quase nenhum conhecimento é ensinado às crianças, mantendo-as isoladas e incapazes de progredir em seu processo de humanização? O que tem produzido a ausência de intervenção pedagógica intencionalmente mediadora da relação entre a criança e os bens materiais e simbólicos, disponibilizados pela cultura humana?

O início do século XIX protagoniza uma mudança de objeto observada no campo das ideias psicológicas, pois, no século anterior havia uma preocupação exclusiva com a descoberta de uma subjetividade, com a natureza da relação entre corpo e mente. Aqui terá enorme importância o pensamento evolucionista e o desenvolvimento das ideias funcionalistas em oposição a uma tendência estruturalista, com forte influência sobre alguns psicólogos norte-americanos e europeus entre eles, W. James, Ed. Claparède e também Jean Piaget. De um modo geral, as ideias destes autores articulam-se em torno de alguns princípios que ilustram os elementos tomados pela análise genético-funcional de Piaget para explicar o desenvolvimento do indivíduo, implicando no processo progressivo de socialização e de construção de suas estruturas psico-intelectuais.

Essa matriz funcional preocupa-se com o estudo da adaptação concebendo o meio social não apenas como regulador, mas também como finalidade de adaptação. A adaptação psicológica por sua vez, visa ajustar a sociedade a si própria, através do manejo dos indivíduos, especialmente os desadaptados. Assim a psicologia funcional conduz à concepção instrumental do ser humano operada por normas sociais, mas que também admite as diferenças de adaptação proclamando assim as diferenças individuais. Este modelo adaptativo fundamenta a teoria da inteligência de John Dewey (1859-1952), segundo a qual nossa consciência é ativa em situações-problema dos quais nossos hábitos e instintos não dão conta. Nossa consciência seria ativada mediante novos problemas, atuando na seleção de respostas, visando adaptar os organismos e produzir novos hábitos. O modelo propõe uma metodologia baseada nessa aprendizagem inteligente e na cooperação entre os indivíduos, já que, segundo esta orientação funcionalista, as formas democráticas de vida permitem a realização de forma completa das nossas funções adaptativas naturais (FERREIRA; GUTMAN, 2007).

Carvalho (2002) demonstra, pela análise do pensamento de Dewey, que se estabelece um princípio também equacionador de todas as demais ideias do pragmatismo, entendendo a criança como um ser vivo, com funções ativas em contínuo processo de interação com o meio, que necessita se adaptar às condições oferecidas e neste sentido, a escola, ou melhor, o processo de ensino cumpriria o papel de selecionar as experiências úteis realizadas pela humanidade para serem vividas pelas crianças. Destes princípios extraímos a evidência de uma relação determinante entre experiência ativa e necessidade de adaptação, compreensão que também

localizamos no pensamento de Claparède (*apud* CARVALHO, 2002), que afirmava que a inteligência é um instrumento de adaptação que entra em jogo quando outros mecanismos como o hábito ou o instinto falham.

Seguindo a trajetória destes autores, Carvalho (2002) afirma que em Claparède encontra-se a primeira tentativa de diferenciação entre inteligência e pensamento, indicando uma pertinência entre o pensamento e a teoria do conhecimento, razão pela qual o autor indica que a escola deveria ensinar para desenvolver as características da inteligência, subordinando como se pode perceber, o ensino e o saber ao desenvolvimento da inteligência. Neste contexto, legitimam-se as valiosas contribuições de Jean Piaget (1896-1980) tendo se dedicado prioritariamente às questões epistemológicas, mas contribuindo teoricamente para a reflexão de questões educacionais.

Do preceito psicogenético, com inspiração funcionalista, a Pedagogia da Infância, e neste ponto semelhante a preceitos do construtivismo pedagógico, herda a compreensão de que a aprendizagem da criança é um processo que se dá numa lógica de construção e negociação de significados, constituindo-se por sua vez, no processo fundamental e o ensino vem em segundo plano complementando-a, pois segundo Malaguzzi (*apud* EDWARDS, 1999, p.94) "a criança aprende não sendo ensinada, mas interagindo com o ambiente, com outras crianças, com os adultos, procurando resolver situações problemas que lhe são apresentadas, [...] o que a levaria a adquirir a capacidade de aprender a aprender".

Nesse sentido, considerando um dos preceitos básicos da Pedagogia da Infância de que a criança possui em si todas as virtudes e forças necessárias ao seu processo de constituição, Oliveira-Formosinho (2007) afirma que os documentos expressam um fazer:

> caleidoscópico, centrado em mundos complexos de interações e interdependências, promovendo interfaces e interações. Esse modo de fazer pedagógico configura a ambiguidade, a emergência, o imprevisto como critério do fazer e do pensar, produzindo possibilidades múltiplas que definem uma pedagogia transformativa. (FORMOSINHO, 2007; p.19)

Diante desse esboço, reiteramos que os processos de aprendizagem realizam-se, segundo uma metodologia dialética de produção do conhecimento, pela via das mediações realizadas pelas professoras, sejam elas verbais, objetais e simbólicas (VASCONCELLOS, 2005). Esta perspectiva dialética de ensino relaciona-se com a perspectiva de aprendizagem descrita nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo dialético. 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.

Este princípio da mediação revela que os processos presentes no recém-nascido, herdados de sua condição biológica, não lhe capacitam às ações que lhes são impostas, nem mesmo aquelas ligadas à sobrevivência orgânica do ser. O aspecto instrumental presente no processo de apropriação se explicita na afirmação de que a relação do homem com a natureza não é direta, mas mediada por instrumentos, produzidos e aperfeiçoados nas relações humanas (LURIA, 1992). À luz da Teoria Histórico-Cultural, 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.

Por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazer as suas necessidades. E, é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se complexificam, originando o que Vigotski (1984, p. 61) denominou *funções psicológicas superiores*[4]. Esse autor assevera que o aparato que se dispõe no nascimento do indivíduo assegura apenas as funções psicológicas primárias, contudo, num processo extremamente rápido, o indivíduo vai apropriando-se de novas atividades e novas formas de relações com o mundo pelas quais desenvolve modelos culturais de comportamento. Portanto, segundo Vigotski (1984), às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência das apropriações do patrimônio material e intelectual historicamente construído. Deste modo, a produção das referidas funções encontra-se na mais absoluta dependência das condições objetivas da vida e das aprendizagens (MARTINS, 2007, p. 126).

Nesse sentido, a criança necessita do adulto no processo de humanização, conforme afirma Arce (2006, p.107):

> A criança não se desenvolve espontaneamente: sua inserção como membro do gênero humano, ou seja, seu processo de humanização ocorre a partir da interferência intencional dos adultos, e só ocorre mediado por eles. Apenas o adulto é capaz de viver com plenitude a vida cotidiana; a criança encontra-se no processo de apropriação dessa vida. Assim, como ela poderia ressignificar a vida humana se ainda não a domina, está engatinhando no mundo tal como o encontra?

[4] Segundo Vigotski (1984) as funções psicológicas superiores referem-se a processos voluntários, ações conscientes, mecanismos intencionais, sem esquecermos que estas dependem de processos de aprendizagem.

O desenvolvimento psíquico das crianças acontece no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento e lhe transmitindo a experiência social acumulada pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Segundo Elkonin (1969), através dos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades elaboradas socialmente e as formas de conduta que se têm criado na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades.

Com relação à aquisição de conhecimento, Elkonin (1969) enfatiza que não é de qualquer maneira que se adquirirem os conhecimentos que desenvolvem as capacidades intelectuais e a atividade intelectual, ou seja, não é toda observação das regras de conduta que atesta o desenvolvimento da criança das características correspondentes da personalidade. Com frequência, os conhecimentos, que se assimilam de um modo formal, não servem de guia para a ação, não se utilizam com a prática e não tem suficiente influência no desenvolvimento intelectual das crianças. As regras de conduta se cumprem muitas vezes somente de forma externa e quando sobre condições exatamente determinadas. O desenvolvimento da psique não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. Os efeitos dos agentes externos, a influência da educação e do ensino, dependem de como se realiza estas influências e do terreno formado já anteriormente sobre o qual recaem.

Segundo Elkonin (1969), ao aprender a ler e escrever, a criança adquire algumas habilidades novas, desenvolvendo ao mesmo tempo o ouvido fonemático, a faculdade de orientar-se nos materiais sonoros e de dirigir voluntariamente o aparato vocal. O autor ressalta que no estudo da gramática a criança também desenvolve a capacidade para o pensamento abstrato, além de assimilar regras e leis determinadas do idioma. Ao assimilar sob a direção dos adultos, normas determinadas de conduta com as demais pessoas, a criança aprende a comportar-se segundo regras determinadas, de acordo com normas morais de sua sociedade. Sobre esta base, desenvolve-se uma capacidade mais geral para reger seus modos de proceder e se forma a conduta voluntária. O caráter, como combinação constante de determinadas normas de conduta com respeito aos demais, a suas atividades e a si mesmo, é resultado também do aprendizado.

O ingresso na escola muda de modo radical a situação da criança na sociedade, transforma fundamentalmente todo seu sistema de relações mútuas com os adultos e com outras crianças. A criança começa uma atividade séria, de significação social. Nesse momento, ela deve assimilar um conjunto determinado de conhecimentos e hábitos e tem que aprender de

uma maneira sistemática, quando isto lhe foi exigido. De acordo com Elkonin (1969), a criança começa a apresentar relações sérias com o mestre e com o conjunto de estudantes de sua classe e, em parte com toda a escola. A forma como o escolar realiza suas obrigações determina sua situação na escola, no conjunto da classe, na família e também suas relações mútuas com as demais crianças e adultos. Suas relações concretas com os que lhe rodeiam começam a estar determinadas pelos resultados de sua atividade, pela maneira como cumpre suas obrigações escolares, de membro do conjunto de sua classe e de membro da família.

Elkonin (1969) afirma que considerar as particularidades da idade das crianças não deve consistir em que o pedagogo se oriente somente pelo nível de desenvolvimento já alcançado e típico para esta idade. Isto significaria deter-se artificialmente ao desenvolvimento da criança. A função do pedagogo é fazer 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, este deve orientar-se para as perspectivas do desenvolvimento, sobretudo para as mais próximas, e, regendo-se por estas, dirigir todo o desenvolvimento da criança. Somente ao conhecer bem o que é próprio das crianças de uma idade determinada e o que pode a estas 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.

Ainda neste âmbito, Davidov (1988) apresenta 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 também 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.

O papel do 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 da Pedagogia da Infância.

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).

Bozhovich (1976) ressalta que Vigotski foi um dos primeiros, na ex-URSS, a formular claramente o conceito de que a preparação para a aprendizagem escolar, no aspecto do desenvolvimento intelectual da criança, consiste não tanto na bagagem quantitativa de ideias como no nível de desenvolvimento dos processos intelectuais; quer dizer, nas particularidades qualitativas do pensamento infantil. Partindo deste ponto de vista, estar preparado para a escola significa ter alcançado um determinado nível de desenvolvimento dos processos de pensamento. A criança deve saber distinguir o essencial nos fenômenos da realidade circundante, compará-los, ver as semelhanças e diferenças; deve aprender a raciocinar, a encontrar as causas dos fenômenos, a fazer conclusões. A criança que não é capaz de seguir o raciocínio do professor e conjuntamente chegar a conclusões simples, não está preparada, todavia, para o aprendizado na escola. Estar preparado para Vigotski significa, antes de tudo, saber generalizar e diferenciar nas diversas categorias os objetos e os fenômenos do mundo circundante. A assimilação de qualquer disciplina pressupõe a presença na criança da capacidade de distinguir e de fazer objeto de sua consciência aqueles fenômenos da realidade cujo conhecimento deve assimilar. Isto exige determinado nível de generalização.

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) ainda pontua 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 ideias 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.

Segundo Elkonin (1987), é de importância fundamental a ideia de Vigotski de que o ensino realiza seu papel principal no desenvolvimento mental, antes de tudo, através do conteúdo dos conhecimentos assimilados. Davidov (1988) acrescenta que o caráter da atividade de estudo como atividade principal na idade escolar está vinculado com o eixo de que seu conteúdo são os conhecimentos teóricos.

A atividade de estudo dos escolares estrutura-se, de acordo com 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.

Davidov (1988) pontua algumas questões que surgem no exame do processo de formação, nos escolares de menor idade, da atividade de estudo, a saber: 1) a especificidade de seus componentes estruturais, quer dizer, de suas necessidades, motivos, tarefas, ações e operações; 2) o surgimento de sua realização individual a partir das formas coletivas de trabalho escolar; 3) a dinâmica de inter-relação de seus componentes, quando, por exemplo, a finalidade de estudo pode converter-se no motivo e a ação de estudo pode transformar-se em operação; 4) as etapas de seu desenvolvimento no curso da infância escolar; 5) sua inter-relação com outros tipos de atividade infantil.

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.

Uma das hipóteses fundamentais da investigação de Davidov (1988) foi supor que as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos escolares de menor idade durante a assimilação dos conhecimentos e atitudes no processo de atividade de estudo. A verificação experimental desta hipótese atestaria a importância que tem para o desenvolvimento a atividade de estudo na idade escolar inicial.

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.

Por uma educação infantil que ensina

Começamos o subtítulo anterior, com uma pergunta: será necessária uma didática específica para a pré-escola? Nossa resposta é negativa. Não precisamos de uma didática específica, pois acreditamos que o desenvolvimento do psiquismo infantil tal como concebido pela Psicologia Histórico-Cultural indica-nos um processo que é moldado pelas experiências formais de apropriação da cultura em seu âmbito mais desenvolvido. Isso significa que aos professores, especialmente os da Educação Infantil, precisam considerar que ensinar, corresponde a selecionar os conteúdos que serão ensinados, convertê-los em conhecimento escolar, eleger os recursos metodológicos que serão utilizados (tipos de mediação) e fazer valer o princípio de que converter a criança abstrata descrita nos manuais de Psicologia do Desenvolvimento, em uma criança concreta, implica em perguntar-se o que a escola que a educa pode acrescentar ao seu desenvolvimento. Em outras palavras, para escapar da armadilha de reduzir as experiências de aprendizagem das crianças àquilo que elas mesmas engendram, é preciso acreditar que somente práticas educativas intencionais e claramente sistematizadas promovem um acréscimo real em seu desenvolvimento.

Ao ingressar na escola, a criança não é uma tábula rasa que possa ser moldada pelo professor segundo a forma que este preferir. Ela encontra-se 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).

À guisa de conclusão, queremos defender que o educador infantil assuma a função de explicitar à criança os traços da atividade humana sustentados nos objetos da cultura, transmitindo-lhe os resultados do desenvolvimento histórico. Deste modo, o papel do professor, enquanto agente ativo do processo de ensino-aprendizagem da criança é crucial, pois, este, diferentemente do discurso referendado pela Pedagogia da Infância, não é um mero mediador no processo de aprendizagem da criança pequena. Por sua vez, a perspectiva de ensino e desenvolvimento infantil pensada pelos soviéticos, assinala os aspectos históricos e sociais da criança e não somente os biológicos, ressaltando o desenvolvimento como um processo histórico-dialético (VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1978; ELKONIN, 1987). Ou seja, destacamos "[...] a importância da escola para o desenvolvimento psicológico dos alunos, considerando o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem para além dos paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais" (FACCI, 2007, p.137).

Ao utilizarmos os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, poderemos contribuir para a formação integral das crianças, respeitando a faixa etária e as características peculiares da infância. A natureza mediadora dos processos de ensino-aprendizagem revela-nos, como exposto anteriormente, a necessidade de observar a relação já demonstrada por Vigotski, Luria e Leontiev (2001) entre as aprendizagens que se realizam independentemente pelas crianças e aquelas que se tornam possíveis pelas mediações viabilizadas pelas interações com os adultos.

Referências

ARCE, A. Pedagogia da Infância ou fetichismo da Infância? In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 146-168.

_____. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A; DUARTE, N. (Org.) **Brincadeira de Papéis Sociais na Educação Infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. Campinas: Xamã , 2006. p. 99-116.

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.

CARVALHO, D. C. **A Psicologia frente a educação e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo. n.1, v.7, p.1-13, 2002.

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

DEWEY, J. **Experiencia y educación.** Buenos Aires: Losada, 1964.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos e m filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

EDWARDS, C. (Org.). **As cem linguagens da criança:** a abordagem Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre, Artmed, 1999.

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

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 104-124.

FACCI, M. G. D. "Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil?": reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana. In: In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.135-156.

FERREIRA, A. A.L e GUTMAN, G. O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In: JACÓ-VILELA, A. M; FERREIRA, A. A. L. e PORTUGAL, F. T. (Orgs.) **História da Psicologia: rumos e percurso**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2007, p. 121-140.

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

_____. 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.

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

_____. A psicología 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. Algumas reflexões sobre o desenvolvimento omnilateral dos educandos. In: MEIRA, M. E; FACCI, M. G. D. (Org.). **Psicologia Histórico-Cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p.117-134.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. O. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA- FORMOSINHO, J. O; KISHIMOTO, T. M; PINAZZA, M. A. (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 14-36.

PIAGET, J. **Aprendizagem e conhecimento**. Traduzido pela equipe da livraria Freitas Bastos. Rio de Janeiro, 1974.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. A pedagogia e a educação infantil. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 16, abr. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 29 jul. 2013.

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

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p.07-31, marc. 2001.

SUCHODOLSKI, B. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Liliana Rombert Soeiro. Belo Horizonte: Livros Horizonte, 1984.

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

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras Escogidas**. Madri: Visor, 1995. Tomo III.

_____. **Psicologia Pedagógica**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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 Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: antologia. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 228-249.

Recebido em 09-12-2013
Aprovado em 10-02-2014