

## **FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: ENTRE O CONSTITUÍDO E O DESEJADO<sup>1</sup>**

**Elieuzza Aparecida de LIMA<sup>2</sup>**

Professora Adjunta da FACED/UFU

**Amanda VALIENGO<sup>3</sup>**

Doutoranda/UNESP – Marília (SP.)

Este texto apresenta uma discussão decorrente dos estudos realizados em pesquisas de doutoramento (LIMA, 2005) e de mestrado (VALIENGO, 2008), centradas na educação das crianças de três a seis/sete anos e na formação de professores dedicados à infância. Partimos de embasamento teórico de Vigotski e colaboradores e outros estudiosos que se esforçam permanente e continuamente na constituição de uma Pedagogia *da e para a* Infância. Um dos objetivos deste trabalho é refletir sobre o papel da educação infantil na formação cultural das crianças, com a pretensão de discutir a formação inicial e continuada de professores que se dedicam à educação na infância.

Nas pesquisas realizadas, dentre as discussões teóricas desenvolvidas, um dos eixos temáticos das reflexões foram revisões sobre os conceitos de criança e de infância a partir de resgate de entendimentos acerca do que seja a criança nas relações educativas vivenciadas na escola, com tentativas de estabelecer relações entre teoria e prática à medida que se repensa a formação inicial e continuada das professoras investigadas (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008), com a pretensão de apontar as implicações pedagógicas emanadas do Enfoque Histórico-Cultural (BEATÓN, 2005).

Além dos pressupostos teóricos estudados, foram realizadas observações da prática pedagógica de escolas públicas de educação básica, focando especialmente experiências educativas organizadas e concretizadas para a faixa etária entre três e seis/sete anos de idade. A partir de observações, traduzidas em situações educativas para fins de apresentação e análise dos dados coletados, as reflexões centraram-se em categorias de análise tendo como elementos centrais: conceitos de criança, de infância, de professor, de atividade, de desenvolvimento, de aprendizagem e de educação.

Neste texto, de modo particular, as discussões apresentadas são denotativas do olhar dirigido aos conceitos de criança e de infância e as implicações pedagógicas decorrentes dessas conceituações, como um dos

fundamentos para pensar a formação docente para a educação básica.

### **Fundamentos Teóricos Constituídos e Práticas Pedagógicas Desejadas**

No mesmo tempo histórico em que uma ciência se constrói com foco na criança e na infância, no mundo tecnológico e globalizado surgem novas expectativas sobre a mão-de-obra trabalhadora, dirigidas à qualificação da mão-de-obra e à competitividade por uma vaga no mercado de trabalho, marcos contextuais contemporâneos (SARMENTO, 2001). Neste contexto, a expectativa dos pais e de professores/as sobre quem é a criança e a sua educação também muda (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988). Uma de suas expectativas se dirige à preparação das crianças, desde muito pequenas, para disputar, num futuro próximo, uma vaga no mundo do trabalho. Com esta expectativa, a escola de educação infantil assume, também, um caráter propedêutico. Nela, a criança aprende, cada vez mais cedo, normas e conhecimentos considerados fundamentais ao seu sucesso na vida e em diferentes níveis da escolaridade.

Ao considerar que tais expectativas dirigem modos de se conceber a criança, a infância e a educação infantil, questiona-se: que sentidos de infância e de criança orientarão realizações pedagógicas humanizadoras nos ambientes escolares dedicados às crianças?

Dentre as considerações possíveis de serem depreendidas dos trabalhos teóricos e práticos orientadores desta reflexão, verificou-se uma dicotomia entre o que se anuncia acerca de novas concepções de criança e de infância e o que se realmente concretiza na prática educativa. Se, por um lado, defende-se a idéia da criança ativa, sujeito historicamente constituído, capaz de realizar aprendizagens propulsoras de desenvolvimento, por outro lado, na prática pedagógica (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008), outras idéias norteiam as experiências educativas propostas e vivenciadas por adultos e crianças.

Essa constatação vai ao encontro dos estudos empreendidos por diferentes autores (GARCIA; LEITE FILHO, 2001; SARMENTO, 2001), segundo os quais, na sociedade contemporânea vivemos, pelo menos, duas visões antagônicas de infância: por um lado, entende-se a criança do ponto de vista do mundo dos adultos (a criança pensada em comparação ao adulto, o que caracteriza a fragilidade, incapacidade e incompetência infantis, o que condiciona uma atitude de superproteção em relação a ela, de

tal forma que a mesma não pode se arriscar a agir de modo cada vez mais independente). Por outro, emerge outra visão da criança: como sujeito que precisa ser desafiado a conhecer o mundo, numa defesa à garantia dos direitos da infância e a atenção às suas necessidades e interesses desde que nasce (VYGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988; LIMA, 2005; VALIENGO, 2008).

Esse paradoxo ficou visível nas pesquisas referidas (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008). Diferentes significações sobre a infância e a criança mesclam-se nos fundamentos da prática pedagógica observada, revelados pelos modos como professores/as e outros/as profissionais tratam a criança e se relacionam com ela, condicionando as possibilidades de aprendizagem que lhe dão. Ao mesmo tempo esse paradoxo é denotativo de questões fundamentais (urgentes e emergentes) acerca da formação inicial e continuada desses profissionais, sobre as quais diferentes pesquisadores se debruçam (NÓVOA, 1992; BUENO, CATANI, SOUZA, 2003).

Uma dessas questões se refere aos fundamentos teóricos representativos da constituição docente nos cursos de formação inicial de professores e nas situações de formação continuada realizada na escola onde os/as professores/as trabalham ou em cursos de especialização e pós-graduação. O conhecimento das regularidades do desenvolvimento infantil, o que envolve a idéia de quem é a criança, aparece como elemento essencial nesses fundamentos emergenciais na constituição da identidade docente.

Os estudos advindos do Enfoque Histórico-Cultural surgem como propulsores de novos olhares, escutas e ações docentes (RINALDI, 1999; LIMA, 2001; 2005; VALIENGO, 2008). Nas primeiras décadas do século XX, Vigotskii, Luria e Leontiev (1988) já haviam apontado que a criança, desde bem pequenininha, é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que percebe e se apropria de significados e atribui sentido a eles.

Para Vygotski (1995), os primeiros anos de vida marcam o intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e morais na criança e, em consequência disso, ela vai tornando-se humana. Com base nos aprendizados que realiza, a criança amplia suas possibilidades de atividade prática e intelectual, apropriando-se, nesse processo, de novas necessidades de conhecimento. Nesta exposição, essas idéias assumem um valor central para pensarmos planejamentos e

estratégias educativas, bem como a própria constituição docente.

As condições concretas de vida e de educação movem o desenvolvimento humano. Não se trata de um desenvolvimento espontâneo ou tipicamente herdado: a natureza do homem é, ao mesmo tempo, biológica e social. Biológica porque a evolução da espécie possibilitou ao homem o substrato orgânico – seu corpo, seu cérebro – base essencial ao desenvolvimento cultural humano. Social porque, na relação com o outro e com a cultura acumulada, por intermédio de sua atividade, o homem aprende as qualidades que o humanizam. Cada sujeito traz, ao nascer, uma única capacidade, a de criar novas habilidades, capacidades e aptidões humanas (LIMA, 2001).

O impacto dessas considerações para a formação docente é ímpar: embora as professoras investigadas tivessem concluído a graduação em Pedagogia, suas práticas pedagógicas demonstraram-se distantes de fundamentos teóricos capazes de embasar ações e atitudes docentes promotoras de acesso da criança à cultura elaborada e, por meio disso, constituir uma cultura da infância – mediante seus modos de pensar, agir e objetivar seus conhecimentos (LIMA, 2001; 2005; VALIENGO, 2008).

Entendemos, com base nisso, que a formação inicial de professores merece um olhar mais atento, sobretudo, no que se refere aos fundamentos teóricos sólidos para orientação e significação de uma prática transformadora e potencializadora (BEATÓN, 2005). Trata-se de possibilitar articulações, reflexões e unicidade entre a teoria e a prática, nos cursos de formação docente, a partir da inserção ativa dos estudantes em formação de maneira que permanentemente atribuam de sentidos ao que lêem, estudam, observam, escutam e fazem (LIMA, 2005).

O processo de desenvolvimento cultural dos/as professores/as (nos cursos de formação docente inicial e continuada) resulta das aprendizagens realizadas por cada indivíduo, a começar pelas relações vividas com os outros e dos significados sociais incorporados por ele. A atividade adequada com os objetos da cultura orientada socialmente possibilita a apropriação das capacidades humanas acumuladas nesses objetos. Ao internalizar essas capacidades, cada professor tem a possibilidade de humanizar-se dos pontos de vista pessoal e profissional (LIMA, 2005).

Nesse processo de formação, um dos temas de reflexão é o

conceito de criança. Conforme afirmam Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), a criança é um ser ativo que só se desenvolve amplamente a partir da sua própria atividade mediante os relacionamentos humanos, as parcerias que se formam nas relações entre adultos e crianças, a atividade mediada e as condições adequadas de vida e de educação (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988).

A aprendizagem é mola propulsora de desenvolvimento humano, por tornar-se condição sem a qual as qualidades humanas não se formam. Considerando o que a criança já sabe, o/a professor/a a ajuda nas tarefas que ela não pode realizar sozinha, buscando incidir o novo conhecimento na zona de desenvolvimento próximo caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Desta perspectiva, é possível redimensionar a própria idéia do que seja a criança: um sujeito capaz de relacionar-se, de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode deflagrar, neste sentido, o desenvolvimento cultural do homem, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008).

O ensino intencional na infância com vistas a ampliar e enriquecer as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas requer, então, que o/a professor/a atue como agente mediador consciente.

Diante destes pressupostos, a infância constitui-se como um direito da criança. Época tão importante quanto outras épocas da vida, isto é, trata-se de fenômeno condicionado socialmente, descartando a idéia de uma infância universal e de uma criança natural e programada (LIMA, 2005; VALIENGO, 2008).

No contexto atual, a discussão de concepções de criança embasadoras da prática educativa torna-se necessária, embora, muitas vezes, tais idéias não sejam conscientes para o/a professor/a. Entendemos que a prática educativa demonstra as concepções de criança e de infância assumidas pelo/a professor/a e demais educadores. Em decorrência disso, se o/a professor/a considera a criança incapaz, um ser incompleto e frágil e a compara com um adulto, ele acaba por pensar e fazer por ela, até que se torne adulta e “capaz” como as pessoas adultas. Se, ao contrário disso, o/a

professor/a escuta a criança, percebe-a pela sua capacidade de fazer, como um sujeito ativo e com voz, atribui-se outro sentido ao que é ser criança e são estabelecidas com ela ações ativas de parceria, companheirismo e empatia, todas baseadas na intencionalidade.

Esta concepção de criança defendida pelo Enfoque Histórico Cultural é decorrente da tese defendida por Marx (1989): o ser humano se desenvolve a partir das condições concretas de vida. Ele não nasce com as características humanas, mas aprende nas relações ao longo da vida. O indivíduo, ao nascer, possui somente uma capacidade: a de aprender novas capacidades.

A oferta das melhores condições de vida na infância possibilita um aprendizado significativo, pois, como afirma Leontiev (2001, p. 59), “a infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela”.

As concepções de criança e infância se modificam ao longo da história. Vale destacar que a criança sempre existiu, mas a infância é socialmente construída. Segundo Sarmiento (2001, p.13-14):

A verdade é que se houve sempre crianças, não houve sempre infância. A consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, é muito recente, é mesmo um projecto inacabado da modernidade.

A concepção de criança e infância se afirma em vários campos de estudo como a sociologia, psicologia, pedagogia. Nos dias atuais, com maior ênfase devido às descobertas de que nesse momento, o desenvolvimento humano é acentuado bem como as tentativas de desvelar essa etapa e buscar sua compreensão e conseqüentemente uma atuação significativa do adulto. Ainda hoje, vivemos um momento de dúvidas e problemas sobre essa concepção (VALIENGO, 2008).

A Convenção dos Direitos da Criança, por exemplo, considera o ser criança até atingir a plenitude dos direitos cívicos. Alguns contextos sociais consideram a puberdade um marco divisor entre o ser criança e o ser adulto (PINTO; SARMENTO, 1997). O Estatuto da Criança e do Adolescente propõe a faixa etária para criança até doze anos e para o adolescente até dezoito.

Segundo Sarmiento (2007), a partir do século XVII, a idéia de

infância passa a se constituir como uma fase própria do desenvolvimento humano, mas ainda assim não corresponde a uma única idéia de infância. As concepções de infância são fundadas em algumas variáveis: classe social, etnia, religião, nível de instrução da população.

Esse autor sustenta a tese de que a criação de muitas representações das crianças produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Apresenta um período chamado de “criança pré-sociológica”.

Nesse período a criança é considerada “como uma entidade singular, abstracta, analisada não apenas sem recurso à idéia da infância como categoria social de pertença, mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica” (SARMENTO, 2007, p. 29). Para Sarmento (2007), nesse período, a criança como reprodutora de conhecimento, identidade, cultura; a criança como inocente; a criança como ser biológico. Segundo o autor, todas as concepções citadas possuem traços de negatividade. A criança considerada como não-adulto, até na própria etimologia da palavra *Infans* – o que não fala.

Contraopondo a essas concepções, o Enfoque Histórico-Cultural considera a criança e a infância como um momento único da vida em que o desenvolvimento das funções psíquicas<sup>4</sup> ocorrem de maneira rápida, e quanto melhores forem as condições de vida mais o sujeito se desenvolve. Para tanto a criança é encarada como sujeito histórico, social e necessariamente ativo.

Pela atitude ativa de quem aprende e de quem ensina, a escola passa a ser lugar para transmissão e mediação do sentido do conhecimento científico, onde se educa para a liberdade, autonomia e humanização. Um exemplo dessa proposta é a educação organizada na região de Reggio-Emília, Norte da Itália (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 1999). Nesse lugar, instituiu-se a denominada “pedagogia da escuta”, na qual crianças, professores e pais são protagonistas das relações educativas e todos os envolvidos são capazes de falar, ouvir, opinar, pensar, expressar-se mediante relações de reciprocidade. Esse entendimento da educação envolve observação, reflexão, diálogo, investigação e registro/documentação alicerçados numa compreensão da criança como seres pensantes e que aprendem em suas diferentes culturas e contradições.

Essa experiência de Reggio Emilia, utilizada como exemplo, vai ao encontro do Enfoque Histórico - Cultural defendido neste trabalho, sobretudo, por se fundamentar nas infinitas potencialidades de aprendizagem da criança, ao mesmo considerar como vértice essencial a aprendizagem nas interações com o outro. Por trás dessas idéias, está a proposição de que vivências diferenciadas com os objetos da cultura, mediadas por outras pessoas, fazem da criança um sujeito que, ao aprender, se desenvolve e, por conseguinte, cada vez mais, aprende a realizar o que antes não sabia (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988).

O enfoque aqui defendido vislumbra uma criança com direito a uma infância orientada por afazeres intencionais. Como afirma Lima (2005, p.7):

Em virtude dos sentidos diversos que são atribuídos à criança, à infância e à sua educação, o movimento político-pedagógico a que nos unimos procura conceber a criança e a infância de modo a garantir sua atividade, seus direitos e necessidades de conhecimento. Ao fazê-lo, a tentativa é a de contribuir na luta para que esses direitos sejam efetivados. Essa luta decorre das mudanças sociais, políticas e dos princípios psicológicos e pedagógicos que vêm subsidiando novos olhares sobre o papel das aprendizagens e experiências infantis no desenvolvimento pleno do homem.

Decorre dessas idéias que, para proporcionarmos uma prática potencializadora, possibilitadora de aprendizados capazes de desenvolver a inteligência e a personalidade intencionalmente, uma opção é o trabalho com as rotinas educativas que organizam espaços, tempos, relacionamentos e materiais, que podem incluir a documentação pedagógica (“como um recurso didático-pedagógico propulsor de reflexões acerca *da* e *para* a prática educativa potencializadora”). Dessa maneira, a documentação se torna síntese dos sentidos, resultados e processos registrados das atividades vivenciadas por adultos e crianças. Ela fornece informações de reflexão sobre e para a prática educativa. Nesse processo educativo de formação de adultos e crianças, há possibilidade de ampliação, revisões e modificações nas quais se incluem as vozes das crianças e dos educadores.

Para um desenvolvimento pleno das crianças, o adulto deve proporcionar a elas o conhecimento do mundo circundante desenvolvendo a percepção, o pensamento por imagens, a imaginação, a personalidade, a memória, a atenção, a comunicação. Na infância, estão em desenvolvimento as bases formadoras da inteligência, da personalidade e do domínio



paulatino da conduta.

Os adultos (educadores de crianças) são os principais responsáveis pelo desenvolvimento infantil. Há dois níveis de desenvolvimento: a zona de desenvolvimento efetiva e a zona de desenvolvimento potencial. A primeira é caracterizada por tudo que o indivíduo sabe fazer sozinho; já a segunda é constituída por aquilo que o indivíduo é capaz de fazer quando o outro lhe ensina com ajuda. Os adultos devem atuar sempre na zona de desenvolvimento potencial para que a criança aprenda e se desenvolva (VYGOTSKII, 2001).

Pelo apresentado, há muitos sentidos a serem atribuídos à infância e à criança concretizando formas de cuidado e educação (VYGOTSKI, 1995). A partir das concepções de criança como ser natural, como ser inocente, como reprodutora de conhecimentos e identidade, como fator de suprimento do mercado de trabalho, a educação constitui-se por um conjunto de ações ou que a equipam para o que há de vir ou para deixá-la desabrochar “naturalmente”. Nesta perspectiva, ela caracteriza-se como sujeito sem recursos, limitada e sem direitos. Por outro lado, numa visão da criança tratada como ativa, forte e capaz, ela é concebida mediante sua capacidade de relacionar-se, de expressar-se, de questionar e de interpretar as situações vividas, num processo em que amplia conhecimentos e experiências por meio de uma educação organizada intencionalmente para isso. Desse modo, a educação coletiva é pensada para a sua atividade. A rotina de atividades organiza-se para provocar relacionamentos, respeitar as diferenças, contribuir para o acesso ao conjunto da cultura e às múltiplas formas de expressão, buscando, com isso, a formação da criança dentro das máximas possibilidades humanas.

Por meio dessa concepção, no plano pedagógico, as discussões ganham força e orientam estudos dirigidos a refletir sobre os relacionamentos entre as crianças e entre elas e os adultos, sobre o papel do/a professor/a que educa e humaniza; não uma pedagogia voltada para a preparação da criança para a vida futura (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999).

Entendida como fenômeno de natureza social e histórica, cuja existência é recente, a infância nasce das exigências sociais e dos movimentos históricos da humanidade diferenciando-se de sociedade para sociedade. Não dá para falar em um conceito, mas de conceitos de infância,

os quais efetivam as atitudes que cada comunidade e seus sujeitos têm em relação à criança, aos papéis que lhe designam, às possibilidades de atividade e de acesso à cultura que lhe dão.

As práticas educativas pautadas num conceito restrito de infância concretizam uma infância cada vez mais curta, mais empobrecida e esvaziada, porque se dirigem à antecipação da escolaridade formal (GARCIA; LEITE FILHO, 2001; VALIENGO, 2008).

Quando a infância é concebida como momento essencial no processo de humanização, os adultos têm um papel fundamental na educação da criança. Eles medeiam os seus processos de aprendizagem e organizam de maneira intencional as suas experiências. Neste sentido, tornam-se portadores e mediadores dos conhecimentos culturalmente construídos.

Com esse entendimento, o processo de educação na infância é condicionado, dentre outros, pelos conhecimentos que o/a professor/a tem das regularidades específicas do desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantis. Ainda que só o conhecimento dessas regularidades não determine o desenvolvimento máximo de cada criança, esse conhecimento pode subsidiar sua atividade cada vez mais consciente seja no que se refere à própria compreensão do papel da educação infantil no processo de humanização, seja no que se relacione à garantia das possibilidades e direitos da infância mediante a atuação docente (LIMA, 2005).

### **Considerações Finais**

Ao longo desta exposição, procuramos, em síntese, refletir sobre os conceitos de infância culturalmente construídos e, sobretudo, sobre a necessidade de revê-los do ponto de vista teórico e prático, uma vez que a infância organizada e garantida retrata o modo como se entende a criança e seus primeiros anos de vida e, também, o papel que a professora assume na educação infantil.

É recente a reflexão sobre os direitos e especificidades da criança pequena, bem como sobre a cultura que ela produz e tal compreensão permite um novo entendimento sobre o papel da educadora no processo educativo. Surgem, desta reflexão, uma nova concepção de

criança (sujeito capaz de aprender de maneira ativa nas relações e interações das quais participa) e, também, um conceito mais amplo de infância, como momento único e fundamental da vida humana em que o mundo se abre para a criança. Decorre destes entendimentos, a idéia de uma educação infantil intencionalmente dirigida para satisfazer os interesses cognitivos das crianças e para criar novas necessidades de conhecimento nelas, num processo pedagógico por meio do qual a professora exerce a função essencial de estabelecer relações conscientes entre as crianças e os bens culturais.

Uma vez que a criança seja compreendida e tratada como sujeito capaz de fazer de modo independente ou com a parceria de um outro sujeito mais experiente, o lugar que ela passa a ocupar nas relações sociais das quais participa lhe possibilita agir ativamente no mundo de objetos e pessoas e, dessa atividade, decorrem aprendizagens de diferentes capacidades que a tornam cada vez mais humana. A infância passa a ser assim um momento de vivências e aprendizagens intencionalmente organizadas de modo a dar à criança possibilidades de agir, pensar, vivenciar, se relacionar e, assim, constituir qualidades especificamente humanas. Essa é a infância da criança e das suas possibilidades, da garantia dos seus direitos como sujeito historicamente situado.

Pelo exposto, reflexões acerca das implicações pedagógicas do enfoque Histórico-Cultural para a educação infantil podem fomentar discussões para repensar a formação inicial e continuada de professores cujo foco seja a apropriação de sólida fundamentação teórica, para que a prática educativa seja expressão das escolhas e decisões político-pedagógicas capazes de elevar o desenvolvimento da inteligência e da personalidade de todas as crianças, desde que nascem, para torná-las humanas e capazes de agir e participar ativamente do mundo, transformando-o e sendo transformadas por ele. Nesse processo de ressignificações são essenciais reflexões sobre os sentidos atribuídos à criança, sua infância e sua educação, sobretudo, sobre a formação de profissionais dedicados à infância.

### **Referências**

BEATÓN. A. G. *La persona no enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Linear B, 2005.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. de. *A vida e o ofício dos professores*. Formação contínua autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.

EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Tradução de Deyse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola)

LIMA, E.A. de. *Reconceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da escola de Vigotski*. 2001.159f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

\_\_\_\_\_. *Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática*. 2005, Tese (Doutorado em Ensino na Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2005.

MARX, K. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Traduzido do inglês por Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

NÓVOA, A. *Vida de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (Orgs.). *As crianças contextos e identidades*. Braga, Portugal: Abel António Bezerra, 1997.

RINALDI, C. *A escuta visível*. Tradução do texto publicado no Boletim Reggio Children elaborada pela Dra. Suely Amaral Mello. Boletim Réggio Children, 1999.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O sentido da escola). p. 13-28.

\_\_\_\_\_. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R; SARMENTO, M. J. (orgs.). *Infância (in) visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

VALIENGO, A. *Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade*. 2008.162f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Brasileira) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. Problemas del desarrollo de la psique. *Obras Escogidas*, Vol. III. Madrid: Visor, 1995.

---

<sup>1</sup> Esta discussão é oriunda das pesquisas realizadas junto Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília – UNESP: “Infância e Teoria Histórico-Cultural: (Des) Encontros da Teoria e da Prática, de doutoramento, de autoria de Elieuzza A. de Lima, concluída no ano de 2005, sob a orientação da Dr<sup>a</sup>. Suely A. Mello – Financiada pela CAPES; e “Educação Infantil e Ensino Fundamental: bases orientadoras à aquisição da leitura e da escrita e o problema da antecipação da escolaridade”, de mestrado, defendida em 2008, de autoria de Amanda Valiengo e orientação de Cyntia G. G. S. Giroto.

<sup>2</sup> Líder do Grupo de Pesquisa “Implicações da Perspectiva Histórico-Cultural para o Ensino da Leitura e da Escrita”; Membro dos Grupos de Pesquisa: Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores”, “Núcleo de Educação Infantil, Alfabetização, EJA e Práticas Educativas”. E-mail: [aelislima@ig.com.br](mailto:aelislima@ig.com.br); [elieuzza@faced.ufu.br](mailto:elieuzza@faced.ufu.br).

<sup>3</sup> Professora da Rede Estadual de Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Docente na Faculdade de Suzano. Membro do Grupo de Pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas sobre linguagens, ensino e Narrativas de Professores. Doutoranda junto Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciência de Marília – UNESP.

<sup>4</sup> Neste trabalho, os termos psicológicos, psíquicos e psique possuem o mesmo significado.