

Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais¹

Maria Lucia de A. Machado*

RESUMO: O propósito do presente artigo é o de explicitar uma concepção de criança pequena que possibilite fundamentar projetos educacionais e pedagógicos para creches, pré-escolas ou centros de educação infantil. Para tanto, apresenta-se o conceito de interação social aliado à interdependência recíproca das dimensões crescimento e desenvolvimento infantil para a identificação de necessidades e características peculiares às crianças de 0 a 6 anos. Essa articulação, por sua vez, justifica a implementação de propostas de atendimento baseadas na integração *cuidar/educar* crianças pequenas. Com base nessa aliança aborda-se a proposta da *pedagogia das interações* como sendo a que vem tentando romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica nas instituições de educação infantil. Enfatiza-se que os projetos de formação dos profissionais sejam pensados para aquisição de uma competência específica visando uma competência profissional ampla.

Palavras chaves: Educação de crianças, Professores de ensino pré-escolar- Formação

ABSTRACT: This paper proposes to describe a concept of small child that can serve as support for educational and pedagogical projects for day-care centers, preschools or childhood education centers. For this purpose, the concept of social interaction is presented in association with the reciprocal interdependence of the dimensions of childhood growth and development for the identification of the special needs and characteristics of children from 0 to 6 years old. This articulation, in turn, justifies the implementation of proposals for attending to children based on the integration between care and education for small children. Based on the alliance between care and education, a proposal for a *pedagogy of interactions* is approached as being that which attempts to break with traditional organizational modes of pedagogical practice in preschool educational institutions. It is emphasized the programs for training of professionals be considered in order to allow them to acquire specific abilities aiming at the development of broad professional capabilities.

Key words: Preschool teachers- training of; Education of children

* Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas/FCC-SP.

O atendimento de crianças de 0 a 6 anos vem sofrendo um impacto diante da sucessiva incorporação das creches, pré-escolas e instituições similares pelos sistemas educacionais. Relembrando a trajetória histórica da área, a iniciativa de pesquisadores e militantes em batalhar nessa direção foi considerada uma estratégia que poderia beneficiar tanto as crianças quanto seus familiares. Defendeu-se uma *função pedagógica* como condição para a conquista de um patamar superior de qualidade de atendimento (Carvalho, 1985; Kramer, 1986, 1987; Kramer et al., 1989; Machado, 1991; Haddad, 1991; Rosemberg, Campos e Vianna, 1992; Oliveira, Mello, Vitória e Ferreira, 1992; Campos, Rosemberg e Ferreira, 1993), propósito conquistado no plano da legislação com o advento da nova Constituição (Brasil, 1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e consolidado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Brasil, 1996a).

Todavia, a percepção do quanto um modelo de escolarização estereotipado vem sendo implementado em pré-escolas e creches de todo o país é confirmada frequentemente, por exemplo, pelo uso corrente da denominação *escolinha* para identificar uma creche ou pré-escola. Transpõem-se para a educação infantil procedimentos utilizados nas escolas de ensino fundamental de modo caricato: as crianças deslocando-se de um espaço para outro andando em filas ou sentadas em mesas olhando para uma lousa, realizando exercícios repetitivos e elogiadas ou punidas conforme sua performance atenda ou não a critérios rígidos e formais das professoras ou dos professores (Brasil, 1996b).

Para que o ideal de melhoria da qualidade do atendimento não seja desvirtuado e resulte nos efeitos almejados é preciso ter muito claro no que a educação infantil, definida como primeira etapa da educação básica, se distingue dos níveis que a sucedem. Alerta-se para esse fato quando percebe-se que no momento em que creches, Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas/FCC-SP pré-escolas ou instituições similares são incluídas nos sistemas educacionais formais é uma **concepção específica de atendimento adequado às crianças de 0 a 6 anos que está em perigo e arriscada a ser eliminada** (Oberhuemer e Ulich, 1996). Essa concepção de educação infantil, da qual me considero partidária, defende a valorização das brincadeiras, o estímulo às múltiplas expressões da criatividade, da curiosidade e da apropriação de significados, o respeito à diversidade de gênero, racial e cultural, a proteção e o apoio dos adultos – pais e profissionais lado a lado – às iniciativas infantis.

Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais • 87

A fim de delimitar a especificidade da educação infantil, e com isso evidenciar seus pressupostos, um dos caminhos possíveis é o de buscar sustentação em aportes teóricos consistentemente fundamentados nas necessidades e características de crescimento e desenvolvimento de bebês e crianças pequenas. Sendo assim, o propósito do presente artigo é o de explicitar uma concepção de criança pequena, uma das bases de sustentação de projetos educacionais e pedagógicos para as creches, pré-escolas ou centros de educação infantil.

Criança pequena, interação social, crescimento e desenvolvimento

Diferentes concepções de desenvolvimento infantil têm norteado a prática e a produção teórica no campo da educação da criança pequena. Davis e Oliveira (1990) agrupam essas concepções em três blocos: o que descreve a criança como um ser que nasce previamente formado, o que afirma que a criança é formada a partir da ação do ambiente social e natural em que se encontra, o que defende que a criança é um ser primordialmente ativo (Davis e Oliveira, 1990). A concepção de criança enquanto ser que já nasce pronto, ou que nasce vazia e carente dos elementos entendidos como necessários à vida adulta ou, ainda, a criança como sujeito conhecedor, cujo desenvolvimento se dá por sua própria iniciativa e capacidade de ação, têm sido categorias trabalhadas pelos teóricos do desenvolvimento infantil.

Entretanto, à medida que os estudos sobre a teoria de Vygotski foram avançando, em nosso país, as diferenças entre as formulações desse autor das de outros teóricos do desenvolvimento infantil foram sendo mais e mais explicitadas no que diz respeito ao peso dos fatores sociais e biológicos na gênese e no desenvolvimento do pensamento infantil, bem como ao papel atribuído à linguagem e às relações afetividade-cognição. O debate Piaget-Vygotski propiciou, por exemplo, evidenciar as distinções entre esses autores em relação à dinâmica dos diferentes elementos constitutivos do desenvolvimento infantil (Souza e Kramer, 1991; La Taille, Oliveira e Dantas 1991, 1992; Oliveira, Marta 1992, 1993; Oliveira, Zilma, 1992a, 1994; Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1993; Palangano, 1994; Davis, 1994; Machado 1993a e b, 1994a e b).

Da interpretação do que pode ser conhecido da obra de Vygotski resulta uma perspectiva que define a **criança como ser em interação**

social, a qual advoga que a criança, desde que nasce, é competente para interagir no meio em que se encontra (Bondioli e Mantovani, 1989; Souza e Kramer, 1991; Myers, 1991; Oliveira, Zilma 1992 e 1994; Campos, 1993; Oliveira e Rossetti-Ferreira, 1993; Machado, 1993a e b, 1994a e b; Davis, 1994). Entretanto, a interação a que se referem os autores citados não é uma interação genérica. Trata-se de interação social, um processo que se dá a partir e através de indivíduos com modos historicamente determinados de agir, pensar e sentir. Nesta direção, com suas respectivas implicações, afirma-se que *o desenvolvimento infantil se dá na e pela interação social* (Davis, 1994).

Cabe aqui sublinhar o **caráter indissociável das dimensões cognitivas e afetivas das interações**, já expresso em Vygotski (1986, 1989). Motivos para interagir mesclam-se à necessidade concreta de solucionar problemas nas atividades de parceiros, necessidade esta que requer o domínio dos signos, da linguagem, de técnicas, de habilidades e de conceitos. Como bem aponta Oliveira (1994) *“a cognição não é um processo apenas mental, mas parte da ação e dos significados que ela aponta, ou seja, dos desejos, objetivos, concepções, sendo, portanto, plena de afetividade”* (Oliveira, 1994,p.6).

Na interação social os sujeitos mobilizam-se uns aos outros graças às complementaridades ou antagonismos presentes nos parceiros. Cria-se um estado de tensão a partir do maior ou menor nível de oposição e de contradição entre os envolvidos (Oliveira, 1992a). Por sua vez, essa tensão é aliada à atividade humana na qual a linguagem, a necessidade de negociar significados, de solucionar problemas e autocontrolar a conduta se fazem presentes. Nessas circunstâncias, concretiza-se a configuração de zonas de desenvolvimento proximal, espaços de possibilidades, expectativas e intersubjetividades os quais, por sua vez, são determinados pelos movimentos inter e intrapsicológicos criados entre parceiros. A interação social torna-se, assim, um espaço de desenvolvimento psicológico, sendo este entendido como a articulação entre o plano psíquico e o fisiológico. Mais que isso, a interação social torna-se o espaço de constituição e desenvolvimento da consciência no ser humano, desde que nasce (Vygotski, 1991).

Na tentativa de caracterizar uma concepção de criança que o estágio atual do conhecimento científico permite é útil citar o trabalho de Myers (1991), autor que retoma e sintetiza os avanços dos teóricos citados, articulando os conceitos de sobrevivência, crescimento e desenvolvimento infan-

til. Ao colocar esses três conceitos lado a lado, Myers evidencia uma inter-relação intrínseca: para desenvolver-se, a criança precisa crescer e para crescer é preciso sobreviver. Para esse autor, sobreviver consiste em algo mais que *não morrer* e sim, sobretudo, em buscar ativamente a saúde.

Para distinguir com maior clareza crescimento e desenvolvimento enquanto processos distintos e interdependentes, Myers (1991, p.31) afirma que *“enquanto o crescimento se define por uma mudança no tamanho, o desenvolvimento caracteriza-se por mudanças em complexidade e função.”* Nessa perspectiva, conceitua desenvolvimento infantil como um processo no qual a criança domina níveis progressivos de complexidade de pensamento, emoção, ação e interação. O desenvolvimento infantil é um processo simultaneamente: *“multidimensional; integral; que obedece a um padrão genérico e singular; se dá na interação social”* (Myers, 1991, p.32-34).

Swaminathan (1990) também é uma autora que se preocupa em distinguir e vincular crescimento e desenvolvimento infantis. Para ela ambos são processos articulados que se iniciam na concepção do bebê, adquirindo maior visibilidade a partir do nascimento. Essa autora afirma que *“crescimento refere-se ao aumento – no tamanho, no peso, em destrezas e desenvolvimento refere-se a funções: complexidade, quantidade e grau de controle”* (Swaminathan, 1990, p.7). O aspecto mais evidente do crescimento da criança é seu peso e altura. Já o desenvolvimento é mais complexo de se medir. De fato, diferentes indicadores devem ser considerados para, por exemplo, identificar o desenvolvimento da criança em relação à linguagem ou à destreza física. Além disso, as variações são consideráveis entre as crianças. A autora citada enfatiza, ainda, a necessária interdependência de diferentes aspectos do desenvolvimento: o motor, o cognitivo e o da personalidade.

Se o processo de crescimento tem visibilidade nítida pois crescer significa aumentar de tamanho, admite-se que o crescimento depende da quantidade e da qualidade dos alimentos ingeridos, mas também da forma como cada organismo metaboliza os diferentes elementos. Além disso, o estado de saúde geral da criança influi fortemente na capacidade individual de metabolização. Por sua vez, o metabolismo também está intrinsecamente vinculado à atividade física e mental da criança, sendo afetado pelas experiências exploratórias realizadas e pelo nível de ansiedade ou tranquilidade que a acompanham.

Crescimento e desenvolvimento dependem, ainda e crucialmente, do contexto cultural e social no qual a criança se encontra, visto que “*a cada momento e em cada situação, o sujeito humano está imerso em uma rede (malha) de significações constituída por um conjunto de fatores físicos, sociais, ideológicos e simbólicos próprios daquela cultura e grupo social*” (Rossetti-Ferreira, 1997).

Dessa intrínseca vinculação e articulação crescimento – desenvolvimento, é possível identificar a criança, desde que nasce, desde bebê, como **um ser individual único**, com características físicas e psicológicas pessoais. Os traços genéticos de cada criança são só dela, mesmo quando se parece muito com sua mãe, seu pai ou seus irmãos. Além de se distinguirem na aparência, as crianças pequenas são diferentes no seu temperamento, no seu *jeito de ser*. Umas são mais agitadas, outras mais calmas, umas são mais expansivas, outras mais tímidas. O humor varia dependendo de seu estado de saúde, do calor ou do frio excessivos, da agitação das outras crianças ou adultos à sua volta, das experiências anteriores que viveu e das que vive. Crianças pequenas que experienciaram situações que envolvem risco físico ou psicológicos demonstram uma fragilidade ou uma resistência e um poder de recuperação imponderáveis. Percebemos, ainda, ritmos diferentes entre as crianças: umas são mais rápidas, outras mais lentas, para comer, andar ou aprender coisas novas.

Muitas vezes vista apenas como sendo um ser que *ainda não é adulto*, ou que é um *adulto em miniatura* a **criança pequena é um ser humano completo e, ao mesmo tempo, em crescimento e em desenvolvimento**. É um ser humano completo porque tem características necessárias para ser considerada como tal: constituição física, formas de agir, pensar e sentir. É um ser em desenvolvimento porque estas características estão em permanente transformação. É um ser em crescimento porque seu corpo está continuamente aumentando de peso e altura. O recém nascido é diferente do bebê que engatinha, que é diferente daquele que já anda, já fala, já tirou as fraldas. As mudanças que vão acontecendo são quantitativas e qualitativas. Por exemplo, aumentam o tamanho do corpo, a quantidade de fios de cabelo, a de palavras que sabe pronunciar. Por sua vez, as palavras pronunciadas isoladamente passam a adquirir um significado mais preciso ao constituírem frases completas, os passos dados de modo incerto e sem rumo rapidamente adquirem firmeza e determinação para ousar escalar cadeiras, escadas e dar corridas velozes.

O crescimento e o desenvolvimento da criança pequena ocorrem tanto no plano físico quanto psicológico, pois um depende do outro. A intensidade da movimentação física interfere na atividade celular, assim como ansiedade modifica, por exemplo, a digestão dos alimentos.

Embora dependente do adulto para sobreviver, a criança é um ser competente para interagir num meio natural, social e cultural desde bebê. Desde que nasce o bebê reage ao entorno ao mesmo tempo em que provoca reações naqueles que se encontram por perto, marcando a história daquela família. Quando sente fome, dor ou desconforto, chora e inquieta os adultos: será fome, será dor de barriga, será frio? Se está limpo, agasalhado e satisfeito, sorri e dorme relaxado. Quando acorda e abre os olhos provoca uma reação dos adultos à sua volta que falam com ele ou dele. Os elementos de seu entorno que compõem o ambiente natural (o clima, por exemplo), social (os pais, por exemplo) e cultural (os valores, por exemplo) que irão configurar formas de conduta e modificações recíprocas dos envolvidos.

Bondioli e Mantovani (1989) por exemplo, referenciam-se em pesquisas realizadas em creches européias para afirmar que é possível observar a manifestação de competências muito precoces nas crianças, tais como superar o egocentrismo e desenvolver uma autonomia frente ao adulto, ainda antes delas dominarem a linguagem verbal. A imitação, as trocas, o jogo cooperativo, a atenção seletiva, a intencionalidade comunicativa e a construção de significados compartilhados, são alguns dos exemplos de adaptação da conduta entre crianças pequenas citados pelas autoras.

Na perspectiva das interações sociais, quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, potencialmente mais enriquecido torna-se o desenvolvimento infantil. **Crianças expostas a uma gama ampliada de possibilidades interativas têm seu universo pessoal de significados ampliado, desde que se encontrem em contextos coletivos de boa qualidade.** Essa afirmativa é considerada válida para todas as crianças, independentemente de sua origem social, raça ou credo, desde que nascem.

Educação infantil, cuidar/educar e pedagogia das interações

Entre os que defendem a interdependência recíproca das dimensões do crescimento e do desenvolvimento infantil e a identificação de necessidades e características imbricadas a essa faixa etária parece ser possível

reconhecer iniciativas de implementação de propostas de atendimento baseadas na integração cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos como sendo esse um dos principais objetivos da ação dos profissionais de educação infantil (Brasil, 1994).³

Na direção de aliar esse papel específico dos profissionais de educação infantil à perspectiva sócio-interacionista de desenvolvimento infantil, localiza-se uma contribuição enriquecedora em pesquisas do instituto parisiense CRESAS (Hardy, Platone e Stambak, 1991), destacando-se aquelas realizadas com grupos de crianças com idade inferior a 4 anos. Para as autoras citadas a conclusão reiterada a partir da década de 70 é a de que todas as crianças podem aprender, mas não sob qualquer condição. Para elas as crianças antes mesmo de se exprimirem através da linguagem verbal são capazes de desenvolver raciocínios lógicos e exprimir relações complexas, **desde que cercadas acompanhadas por iniciativas específicas dos adultos** tais como: apoiar a organização das crianças em pequenos grupos; incentivar a colaboração; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; intervir para trazer um elemento de conhecimento novo dentro da temática desenvolvida ou estimular as trocas entre os parceiros. As autoras citadas são levadas a concluir que essas iniciativas dos adultos favorecem a intenção comunicativa das crianças pequenas e o interesse de uns pelos outros, o que faz com que aprendam a se perceber e a levar em conta os pontos de vistas dos outros, permitindo a circulação das idéias, a complementação ou a resistência às iniciativas dos parceiros. A resistência ou oposição entre parceiros, por exemplo, incita a própria argumentação, a objetivação do pensamento e o recuo reflexivo das crianças.

Nessas circunstâncias os objetos de investigação de bebês e crianças pequenas tomam formas e direções inesperadas. Sendo assim, a proposta da *pedagogia das interações* precisa romper com modos tradicionais de organização da prática pedagógica, tais como a de seguir cegamente um planejamento prévio, tendo em vista, por exemplo, que uma das prioridades do adulto incide no apoio à livre expressão das crianças. Para Hardy, Platone e Stambak (1991) a comunicação das crianças deve ser não só autorizada como incentivada. Cabe ao educador interferir para trazer elementos novos, validando – ou não – as argumentações ou propostas de investigação das crianças.

Ainda segundo aquelas autoras a prática da observação participante pelos adultos é um dos pontos nodais de uma pedagogia voltada para as

Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais • 93

interações infantis, implicando em uma atitude de pesquisa permanente dos profissionais sobre o material delas resultante. Rayna et al. (1991) definem como características da organização das situações educativas para crianças a partir dos 4 meses, pelos adultos que delas se ocupam: a organização das atividades em pequenos grupos (de dois a cinco elementos); a seleção de diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se têm em mente; a organização do tempo de modo flexível; a inserção dos adultos de modo a captar as formas e os motivos de atuação das crianças.

Essa perspectiva é compartilhada e explicitada também por Ghedini (1994) em texto em que apresenta a experiência italiana em creches. Conforme essa autora, a atuação dos profissionais na Itália também ancora-se na perspectiva pedagógica denominada *pedagogia das interações*. Enfatizam-se as necessidades de desenvolvimento dos bebês e das crianças bem pequenas, as interações infantis e os jogos de descoberta, evitando-se determinar uma organização rígida do tempo e dos espaços. O valor da pedagogia das interações reside na possibilidade de favorecer o desenvolvimento da autonomia e a construção da identidade pela criança, desde bebê, visto que “*através das trocas sociais – isto é, relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças, nas brincadeiras –, são criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e ações.*” (Ghedini, 1994, p.198)

Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais

Trabalhar numa creche, numa pré-escola ou num centro de educação infantil nem sempre é uma tarefa fácil. Enfrentar com disposição e dedicação o choro das crianças, as brigas ou o xixi fora de hora quando há falta de brinquedos e materiais adequados, quando os espaços são mal aproveitados, os salários são baixos e a formação teórica é insuficiente. é um desafio cotidiano para os profissionais de educação infantil. Muitas vezes nos perguntamos se não seria mesmo muito melhor para a criança ficar em casa, com sua mãe. Nessas ocasiões se pudéssemos escolher, se a criança pudesse escolher, talvez fosse essa a decisão.

Todavia, sabemos que é possível organizar o cotidiano de uma instituição de educação infantil de forma a que se torne um espaço de convivência agradável para criança pequenas e adultos, com muita alegria, risos e afetividade. Uma agitação saudável propiciaria a troca de idéias, levando

à ampliação das experiências e a novos conhecimentos. Aí veríamos meninas e meninos brincando de casinha, construindo castelos na areia, jogando bola, lendo livros, ouvindo músicas, comendo, descansando, experimentando uma combinação de cores com tintas e conversando com adultos e companheiros. Veríamos bebês dormindo tranquilos, mamando ou engatinhando atrás de uma bola ou de outro nenê, balançando os braços na direção de um brinquedo ou enfiando o dedinho em algum buraquinho no chão. Veríamos também adultos trabalhando envolvidos e satisfeitos com a profissão que escolheram. Se pudéssemos escolher pela criança (e mesmo se a criança pudesse escolher por ela própria) acreditamos que a decisão seria a de deixá-la passar uma parte do dia num lugar como esse. Comprova-se, cada vez mais, que a convivência entre crianças de 0 a seis anos é decisiva para seu enriquecimento pessoal, **desde que a instituição ofereça as condições fundamentais para satisfazer as necessidades de crescimento, desenvolvimento e bem-estar dessas crianças, promovendo a ampliação das experiências vivenciadas por elas e a apropriação de significados e conhecimentos delas decorrente.**

Para que isso ocorra uma das condições básicas é a de que os projetos de formação dos profissionais de educação infantil explorem as especificidades da área, dentre as quais salienta-se o atendimento à faixa etária específica – 0 a 6 anos – com suas peculiaridades e possibilidades. Ademais, é preciso enfatizar o caráter de frequência não compulsória nas instituições de educação infantil e suas implicações: a possibilidade de ingresso de crianças novas durante o ano todo; o fato dessas crianças estarem ingressando pela primeira vez nas suas vidas numa instituição com alguns meses ou alguns anos de vida; o fato do período conhecido como *período de adaptação* requerer uma atenção especial dos adultos envolvidos; o fato de que estes cuidados precisam ser redobrados quando se tratam de bebês.

Outro aspecto a ser mencionado é o de que a atuação dos profissionais de educação infantil se faz em caráter complementar à família, o que leva a considerar como parte das atividades cotidianas o contato e a troca de idéias a necessidade de desenvolver um trabalho articulado ao da família e, indo mais além, ao da comunidade.

Sendo assim, é preciso que projetos de formação dos profissionais sejam pensados tanto para aquisição de uma competência específica para cuidar/educar crianças de 0 a 6 anos na perspectiva das interações sociais

Criança pequena, educação infantil e formação dos profissionais • 95

quanto para atender necessidades e expectativas dos sujeitos envolvidos, levando em conta a trajetória e a configuração atual do campo de atuação profissional, visando a formação de uma competência profissional ampla. Definem-se eixos de formação que aglutinam temas voltados para o crescimento e desenvolvimento de crianças de 0 a 6 anos, para a atuação dos profissionais de educação infantil no cotidiano, para a configuração da identidade profissional desses adultos e para o estudo dos sistemas educacionais nos quais atuam (Machado, 1998).

Notas

- 1 Versão preliminar apresentada no II Ciclo de Debates do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação de 0 a 6 anos da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, nov./1998. O presente texto retoma questões apresentadas em tese de doutorado recém defendida pela autora (Machado, 1998).

Essa proposição demonstra uma consonância com a concepção baseada no conceito de *educare* que vem sendo adotada em países tais como Dinamarca, Finlândia, Suécia, Alemanha e Espanha (Oberhuemer e Ulich, 1996; Haddad, 1997).

Referências bibliográficas

- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. IN: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (org.) *Manuale critico dell'asilo nido*. Milão : Franco Angeli, 1989, p. 7-39.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo : Tecnoprint, 1988.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília : Imprensa Nacional, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Política Educacional, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Política nacional de educação infantil*. Brasília : MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BRASIL. LDB/Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996a.
- BRASIL. MEC/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de

- Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise*. Brasília : MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996b.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo : FCC, 1993.
- CARVALHO, Lídia I. Pré-escola municipal: assistencialismo, recreação ou trabalho pedagógico? *Escola municipal*, nº 13. São Paulo : Secretaria Municipal de Educação, 1985.
- DAVIS, Claudia; *O construtivismo de Piaget e o sócio-interacionismo de Vygotski*. São Paulo : 1994, mimeo.
- DAVIS, Claudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia na Educação*. São Paulo : Cortez, 1990.
- GHEDINI, Patrícia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. IN: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo : Cortez : FCC, 1994, p.189-209.
- HADDAD, Lenira. *A Creche em Busca de Identidade: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo*. São Paulo: Loyola, 1991.
- HADDAD, Lenira. *Ecologia do atendimento infantil: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação*. São Paulo : 1997. Tese (Dout.), FE/USP.
- HARDY, Marianne; PLATONE, Françoise; STAMBAK, Mira. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : CRESAS : ESF/INRP, 1991.
- KRAMER, Sonia. O papel social da pré-escola. *Cadernos de Pesquisa*, nº 58. São Paulo : Fundação Carlos Chagas, 1986.
- _____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 1987.
- KRAMER, Sonia (organizadora); PEREIRA, Ana Beatriz Carvalho; OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos; ASSIS, Regina de. *Com a Pré-escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. São Paulo, Ática, 1989.
- LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Khol de; DANTAS, Heloisa. Três perguntas a vygotkianos, wallonianos e piagetianos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 76. São Paulo : Cortez : FCC, 1991, p.57-64.
- _____. *Piaget, Vygotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo : Summus Editorial, 1992.

- MACHADO, M. Lucia de A. *Pré-escola é não é escola*. São Paulo : Paz e Terra, 1991.
- _____. *Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil. Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotski*. São Paulo : 1993a. Diss. (Mestr.), PUC/SP.
- _____. *Buscando uma orientação epistemológica para a instituição de educação infantil*. Trabalho apresentado na 16ª reunião anual da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Caxambu : 1993b, mimeo.
- _____. Educação Infantil e sócio-interacionismo. IN: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo : Cortez, 1994a, p.25-50.
- _____. *Educação Infantil e Paradigmas: da criança ativa à criança interativa*. Trabalho apresentado na 17a. ANPEd. Caxambu : 1994b, mimeo.
- _____. *Formação profissional para educação infantil: subsídios para idealização e implementação de projetos*. Tese (Dout.). PUC/SP, 1998.
- MYERS, Robert G. *Um tempo para a infância*. Os programas de intervenção precoce no desenvolvimento infantil nos países em desenvolvimento. Porto : Unesco, 1991.
- OBERRUEMER Pamela; ULICh Michaela. Les personnels de la petite enfance: types de formations et offre d'accueil dans les pays de l'Union Européenne. IN: RAYNA, Sylvie; LAEVERS, Ferre; DELEAU, Michel (org.). *L'éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques?* Paris : INRP-Natham, 1996, p.33-50.
- OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky: alguns equívocos na interpretação de seu pensamento. IN: *Cadernos de Pesquisa* nº 81. São Paulo : Cortez : FCC, 1992, p.67-69.
- _____. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo : Scipione, 1993.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Rediscutindo a natureza do ensino. IN: *Escola Básica*. CEDES/ANPEd/ANDE. Campinas : Papirus, 1992a.
- _____. *Didática e Construtivismo*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia : 1994, mimeo.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; FERREIRA, Maria Clotilde R. *Creches, Faz de Conta*

98 • Maria Lucia de A. Machado

& Cia. Petrópolis, RJ, Vozes, 1992.

- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. IN: *Cadernos de Pesquisa* nº 87. São Paulo : FCC, Cortez, 1993, p.62-70.
- PALANGANO, Isilda Campaner; *Desenvolvimento & aprendizagem em Piaget e Vygotsky* (a relevância do social). São Paulo : Plexus, 1994.
- RAYNA, Sylvie; STAMBAK, Mira; BALLION, Monique; BAUDELLOT, Olga; BRÉAUTÉ, Monique. Dans les crèches et les jardins d'enfants: interactions sociales et construction des connaissances. IN: HARDY, Marianne; PLATONE, Françoise; STAMBAK, Mira. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris : CRESAS : ESF/INRP, 1991, p.21-37.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. Clotilde. Tornar-se humano. IN: *Infância na ciranda da educação* nº 3. Belo Horizonte : CAPE/SMED, 1997, p.29-33.
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Malta; VIANNA, Claudia P. *Textos FCC 8/92. A formação do educador de creche: sugestões e propostas curriculares*. São Paulo : FCC, 1992.
- SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia; O debate Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais. IN: *Cadernos de Pesquisa* nº 77. São Paulo : Cortez, FCC, 1991, p.69-81.
- SWAMINATHAN, Mina. *The first three years: A sourcebook on early childhood care and education*. Paris : Unesco-Unicef, 1990.
- VYGOTSKI, L. S. *Lezioni di Psicologia*. Roma : Editore Riuniti, 1986.
- _____. *A formação social da mente. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.
- _____. La psique, la consciencia, el inconsciente. IN: *Obras Escogidas*. Madri : Visor, 1991, tomo I, p.95-110.