
OBJETIVOS DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA E HISTÓRICO-CULTURAL

METAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LA LUZ DE LA PERSPECTIVA CRÍTICO-HISTÓRICA Y HISTÓRICO-CULTURAL

GOALS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION ACCORDING TO THE CRITICAL-HISTORICAL AND CULTURAL-HISTORICAL PERSPECTIVE

Juliana Campregher Pasqualini¹

Resumo: A partir de estudo realizado em uma escola de educação infantil na periferia de uma cidade de médio porte no interior de São Paulo, embasado no Materialismo Histórico-Dialético, esse artigo discute o problema dos objetivos do ensino na educação infantil à luz da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural. São apresentados e discutidos princípios didático-pedagógicos referentes ao desenvolvimento omnilateral da criança, formação de motivos e complexificação da estrutura da atividade, formação das bases do pensamento teórico e a formação da atitude comunista.

Palavras-chave: educação infantil; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

Resumen: A partir de un estudio realizado en una escuela infantil en la periferia de una ciudad de tamaño medio en el Estado de São Paulo, con base en los fundamentos del materialismo histórico-dialéctico, este artículo aborda el problema de las metas educativas en la educación infantil a la luz la pedagogía histórico-crítica y la psicología histórico-cultural. Se presentan y discuten principios didáctico-pedagógicos para el desarrollo omnilateral en la infancia, la formación de motivos y complejidad de la estructura de la actividad del niño, la formación de las bases del pensamiento teórico y la formación de la actitud comunista.

Palabras clave: educación de la primera infancia; pedagogía crítico-histórica; psicología histórico-cultural.

Abstract: Based on a research project conducted in a nursery school located in the outskirts of a medium-sized city in the State of São Paulo, founded on Historical-Dialectical Materialist principles, this papers addresses the problem of the goals of early childhood education from the perspective of cultural-historical psychology and critical-historical pedagogy. Pedagogical principles regarding child's omnilateral development, motive formation, complexification of the child's activity structure, formation of the bases of theoretical thinking and formation of the communist attitude are presented and discussed.

Key-words: early childhood education; critical-historical pedagogy; cultural-historical psychology.

O que almeja o trabalho pedagógico junto à criança pequena? Que específica contribuição para o desenvolvimento infantil pode oferecer a educação escolar nos primeiros anos de vida? *O que e como* deve ensinar o professor de educação infantil? Questões como essas permeiam o trabalho cotidiano de profissionais da educação e de pesquisadores da área, na busca de respostas acerca da natureza e especificidade do ensino no segmento da educação infantil. Nesse texto, focalizaremos uma discussão propositiva que, a partir das contribuições da psicologia e da pedagogia, possa iluminar *o que fazer* na escola de educação infantil quando se tem como horizonte um projeto de sociedade livre da opressão e da exploração do homem pelo homem.

O artigo apresenta parte dos resultados e conclusões de uma pesquisa de doutorado que tomou como objeto a prática pedagógica na educação infantil visando sistematizar princípios para a organização do ensino na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica (PASQUALINI, 2010). Trata-se de estudo embasado no Materialismo Histórico-Dialético, que envolveu observações em salas de aula, questionários respondidos por professoras de uma escola de educação infantil da periferia de uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo e um processo de formação continuada com os profissionais da instituição que também constituiu fonte de dados. A partir das conclusões obtidas na análise dos dados, foram sistematizados princípios gerais para a organização do ensino na educação infantil. Ao socializar resultados e conclusões da pesquisa nesse texto, daremos ênfase a sua dimensão propositiva, focalizando a apresentação de princípios orientadores formulados tendo em vista subsidiar a organização concreta do ensino nas escolas de educação infantil. Serão aqui apresentados e discutidos princípios referentes aos *objetivos* do ensino dirigido à criança pequena.

A sistematização de princípios para a organização do ensino equivale a formular enunciados sintéticos de caráter geral (e, portanto, abstrato) que possam nortear o planejamento e a efetivação da atividade docente nas (diversas e singulares) situações concretas de ensino. Consideramos que esse tipo de formulação teórica pode exercer um influxo significativo sobre a prática pedagógica em sala de aula sem, contudo, incorrer na formulação de “receituários” que pudessem supostamente ser aplicados em quaisquer contextos dispensando a análise das especificidades das condições particulares e singulares enfrentadas pelo professor. O presente texto constitui, assim, uma síntese teórica elaborada a partir da análise da prática pedagógica em uma escola pública de educação infantil brasileira, abordando objetivos do ensino na educação infantil na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

Objetivos da educação infantil na perspectiva histórico-crítica

O primeiro passo para se estabelecer quais objetivos deverão orientar a atividade do professor de educação infantil é situar o trabalho pedagógico nesse específico segmento de ensino como expressão *particular* do trabalho pedagógico em seu sentido *universal*. Como conceitua Saviani (2005, p. 13), o trabalho pedagógico é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade historicamente

produzida pelo conjunto dos homens”. O processo educativo se confunde com a própria *humanização* dos indivíduos, que se produz como resultado da apropriação do patrimônio cultural humano-genérico, fonte por excelência do desenvolvimento de funções e capacidades afetivo-cognitivas no curso da ontogênese (LEONTIEV, 1978).

Essa compreensão nos permite formular um primeiro princípio orientador para o planejamento e condução do ensino: o horizonte da prática pedagógica na educação infantil deve ser o de *promover o desenvolvimento omnilateral da criança em suas máximas possibilidades, tomando como referência as máximas possibilidades de humanização da criança pequena objetivamente existentes para o gênero humano*.

O termo omnilateral, empregado por Karl Marx para contrapor-se ao desenvolvimento *unilateral* da personalidade humana imposto pelo modo de produção capitalista, refere-se à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções. Como princípio educativo, o desenvolvimento omnilateral da criança envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança. Possibilitar esse desenvolvimento implica garantir seu acesso à riqueza das objetivações da cultura humana, cuja apropriação provocará *revoluções* em seu psiquismo, (trans)formando seus processos psíquicos superiores.

O que significa promover o desenvolvimento omnilateral da criança pequena, considerando as possibilidades históricas de objetivação do gênero humano? Como concretizar esse horizonte por meio da atividade pedagógica? Saviani (2005) indica como tarefas fundamentais da educação a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos aos indivíduos (*conteúdo*), bem como a descoberta das formas mais adequadas de transmiti-los (*forma de ensinar*). Martins (2013) enfatiza que essas tarefas só podem ser solucionadas ao se considerar a quem se dirige o ato educativo, ou seja, o *destinatário* do ensino. No contexto particular da educação infantil, trata-se, portanto, de identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pela criança nos primeiros cinco anos de vida em seu processo de humanização, identificando, ao mesmo tempo, as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo a dele se apropriar e convertê-lo em patrimônio psíquico intrapessoal, constituindo sua *segunda natureza*. Alguns princípios podem ser formulados visando contribuir com a elucidação e o enfrentamento dessa complexa tarefa.

Formação das premissas do auto-domínio da conduta

Vygotski (1996) defende que o traço característico dos processos psíquicos superiores é o domínio do próprio processo de comportamento por meio da introdução de signos. O signo é um meio de relação social que, ao ser internalizado, torna-se meio de influência sobre si mesmo. Com a internalização do signo, a relação da criança com a realidade altera-se, já que as formas psíquicas elementares são completamente determinadas pela estimulação (funcionamento involuntário), ao passo que as funções psíquicas complexas (superiores) tendem à autoestimulação.

O trabalho pedagógico na educação infantil incide sobre um aluno que parte da total espontaneidade do pensamento e da ação e caminha em direção ao funcionamento psíquico voluntário e consciente (PASQUALINI, 2006). Na idade pré-escolar, as diversas funções psíquicas da criança – percepção, atenção, memória, pensamento – são requalificadas pela internalização dos signos culturais. Com isso, ao longo dos anos pré-escolares muda a relação entre as intenções da criança e sua subsequente implementação em ações: enquanto os pré-escolares mais novos agem espontaneamente, sem atentar às possíveis consequências de suas ações, ao final do período as crianças adquirem a capacidade de planejar as ações antes de executá-las (BODROVA; LEONG, 2003). Ao findar a idade pré-escolar, é esperada a presença de ações orientadas pelos resultados a serem obtidos e um predomínio da conduta voluntária sobre a conduta espontânea (MARTINS, 2007). Isso é possível porque ao longo desse período vão se criando as condições para que a criança se torne paulatinamente mais consciente de sua própria conduta e dos motivos de suas ações à medida que se mediatizam seus processos psíquicos.

O ensino junto à criança menos de seis anos deve constituir uma primeira etapa do processo de superação das relações naturais e imediatas do sujeito com o mundo mediante a apropriação de instrumentos culturais (PASQUALINI, 2006). Para tanto, o trabalho pedagógico na educação infantil deve guiar-se pelo objetivo de *criar condições para a paulatina superação do funcionamento involuntário e espontâneo do psiquismo da criança, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores e, assim, formando as premissas do auto-domínio da conduta.*

Complexificação da estrutura da atividade da criança

A teoria da atividade de Leontiev (1980) analisa os componentes estruturais da atividade humana: motivos e fins, ações e operações. Em linhas gerais, argumenta o autor que a atividade é gerada e dirigida por um dado *motivo* e se realiza como cadeia de *ações*. As ações são processos que obedecem a *fins* conscientes, os quais constituem resultados imediatos e parciais que, encadeados e articulados, atendem ao motivo do qual emanam e o realizam. Os meios práticos pelos quais se realizam as ações em dadas condições são denominados de *operações*; estas referem-se ao *como* se efetivam as ações e são condicionadas pelas circunstâncias objetivas sob as quais age o indivíduo.

Eidt e Martins (2010), apoiadas na teorização de Leontiev e em trabalhos anteriores da segunda autora, defendem que a atividade constitui uma meta do desenvolvimento. Afirmam que “a criança pequena começa a alçar o processo de desenvolvimento mediante o elemento mais simples [da estrutura da atividade], qual seja, a *operação*” (p. 678). A conduta do bebê tem natureza fundamentalmente *operacional*, determinada diretamente pelas condições do entorno (propriedades físicas e visuais dos objetos, por exemplo). O funcionamento psíquico nos primeiros anos de vida é marcado pelo que Vygotski (1996) denominou de *dependência da situação*. Ao longo da primeira infância, mediante a aquisição da fala e desenvolvimento das funções psíquicas, formam-se as primeiras ações. Como esclarecem Eidt e Martins (2010), as ações nesse

período são poucas e simples, assim como os motivos que as sustentam, mas gradativamente, com o desenvolvimento da consciência da criança, essa estrutura vai se tornando mais complexa e se inauguram relações mais estreitas entre operações e ações, bem como formas embrionárias de atividade.

Essa análise evidencia que a conduta orientada a alcançar fins determinados é uma conquista do desenvolvimento que deve ser garantida pelo processo educativo. É objetivo da escola de educação infantil *promover a complexificação da estrutura da atividade da criança, possibilitando a superação do funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade.*

Na idade pré-escolar, com o intenso desenvolvimento do pensamento e da consciência da criança, estão dadas as condições para o surgimento das verdadeiras *cadeias de ações*, o que representa momento crucial na gênese da atividade humana (EIDT; MARTINS, 2010). Como explica Leontiev (1987), nesse período do desenvolvimento se forma pela primeira vez “[...] a subordinação consciente e autônoma de uma ação a outra [...]” (p. 61). Verificam-se as primeiras correlações entre os *motivos* da atividade da criança, que se formam sobre a base da separação entre os motivos mais importantes e aqueles que se subordinam a eles. A criança torna-se capaz de realizar durante longo tempo uma ação que não gosta em vista da perspectiva de ter acesso a outra mais interessante, como, por exemplo, numa situação em que a criança se aborrece montando quebra-cabeças e lhe oferecem outro brinquedo mais interessante – mas com a condição de que ela só poderá brincar *depois* que terminar o quebra-cabeça. Ao concluir a montagem deste, a criança lembra imediatamente o adulto que agora deve receber o brinquedo prometido. Essa conquista do desenvolvimento psíquico tem estreita relação com o surgimento e formação de *novos motivos* da atividade infantil, que será abordada adiante.

A possibilidade de subordinar uma ação é criada inicialmente pelas exigências do adulto e somente se efetiva quando assim requerem as circunstâncias objetivas da atividade da criança: “[...] a subordinação de motivos se forma a princípio na comunicação com o educador, ou seja, em situação imediatamente social e só depois se torna possível também em situações em que a criança atua de forma autônoma [...]” (LEONTIEV, 1987, p. 62), dado que tem importantes implicações pedagógicas em termos da organização da atividade da criança.

Tem ainda grande relevância para a educação infantil o processo de conversão de *ações* em *operações*. Isso se dá quando o que antes se apresentava como *alvo* da ação se torna *condição* para realização de outra ação. Leontiev (2001) postula que toda nova operação a ser ensinada à criança (como o manuseio do pincel ou da tesoura) é necessariamente aprendida, a princípio, como um processo voltado a um objetivo ou alvo, ou seja, como *ação* (o objetivo é ser capaz de manusear o instrumento de forma adequada). Tendo a criança dominado a ação, não se faz mais necessário que esse objetivo seja refletido em seu psiquismo: a ação pode converter-se em operação, tornando-se mera condição para realização de outra ação (manuseia o pincel buscando produzir um determinado efeito visual com a tinta). Trata-se do processo de *automatização* a que se refere Saviani (2005). Leontiev (2001, p. 76) explica que “[...] quando o nível de desenvolvimento das operações é suficientemente

alto, torna-se possível passar para a execução de ações mais complicadas [...]”. Isso pode ser feito apresentando-se à criança um novo objetivo ou propósito para cuja consecução a ação anterior torna-se *meio* de realização: “Em outras palavras, aquilo que era o alvo da ação dada deve ser convertido em uma condição da ação requerida pelo novo propósito. (p.75). Pode-se, assim, formular como princípio didático-pedagógico que *o ensino na educação infantil deve proporcionar condições para o pleno domínio e automatização das operações da criança tendo em vista a continuada formação de ações mais ricas e complexas, possibilitando a emergência de formas mais desenvolvidas de atividade.*

Formação de motivos

Em estreita relação com o objetivo de complexificação da estrutura da atividade, destacamos o problema da formação de motivos. Muito se tem sido discutido nas últimas décadas sobre o problema do interesse da criança e a necessidade de se criar condições na escola para que ela possa se vincular ativamente e afetivamente aos conteúdos e atividades. A pedagogia histórico-crítica, alicerçada pelo pressuposto da unidade afetivo-cognitiva (VYGOTSKI, 1996), reafirma a importância decisiva do aspecto afetivo-motivacional da aprendizagem, mas esclarece que não se trata de se pautar (apenas) por interesses previamente trazidos pelo aluno, mas de *produzir* o interesse. Em verdade, mais que criar o interesse, que tem caráter muitas vezes efêmero e circunstancial, é preciso intervir pedagogicamente na direção da formação de novas necessidades que, ao encontrar na realidade objetos que potencialmente as canalizem e satisfaçam, possam constituir-se em *motivos* a impulsionar e dirigir a atividade infantil. Logo, o ensino na educação infantil deve orientar-se pelo objetivo de *formar na criança novas necessidades que possam converter-se em motivos de sua atividade.*

O trabalho educativo pautado pela perspectiva do desenvolvimento omnilateral almeja produzir na criança novos carecimentos (DUARTE, 2001) que possam impelir a criança a ações cada vez mais ricas e complexas. Tal objetivo só pode ser concretizado na medida em que a escola e o professor possibilitam o acesso da criança às objetivações humano-genéricas (ciência, arte, filosofia, cultura corporal) e, mais que isso, organizam sua atividade de apropriação dessas objetivações de modo a promover a formação de novas ações cujos resultados possam “surpreender” a criança e tornarem-se significativos a ponto de a ação converter-se em atividade (LEONTIEV, 2001). A criança realiza uma ação motivada, por exemplo, pelo vínculo afetivo com a professora, mas no curso da tarefa o resultado de sua ação se mostra tão interessante e significativo que desponta como motivo de uma nova atividade mais complexa que assim começa a se formar. Ela começa a desenhar como ato essencialmente lúdico (sem finalidade que não a fruição do próprio processo), mas os resultados que produz com o desenho, mediante as intervenções pedagógicas orientadoras do professor², vai tornando essa atividade atrativa em si mesma.

Promovendo essas condições de forma sustentada e continuada e cultivando o encantamento pela natureza, pela cultura e pela extraordinária capacidade criativa do ser humano, a escola amplia os horizontes

do mundo conhecido pela criança e contribui para a formação de motivos para a atividade infantil, dado que se mostra decisivo, inclusive, como preparação para a transição ao próximo período do desenvolvimento, a idade escolar.

Desenvolvimento intelectual e formação das bases do pensamento teórico

O desenvolvimento das funções cognitivas é um processo cultural, que resulta da apropriação do conhecimento (e ao mesmo tempo, dialeticamente, possibilita a aquisição de novos conhecimentos). Em relação com a constante ampliação dos conhecimentos da criança sobre o mundo e sobre si mesma, ao final da idade pré-escolar ela já é potencialmente capaz de estabelecer relações de causa e efeito, bem como realizar análises, sínteses e generalizações primárias (MARTINS, 2007).

A consciência da criança pré-escolar sobre o mundo e sobre si se assenta fundamentalmente em conceitos espontâneos, que se caracterizam por um funcionamento não voluntário e não consciente. Mais especificamente, conforme Vigotski (2001), a criança opera com estruturas de generalização que agem como equivalentes funcionais a conceitos, sem ainda constituir-se em conceitos propriamente ditos. Seu conteúdo advém fundamentalmente das experiências concretas da criança, pela via da transformação das imagens captadas pelos sentidos em uma expressão verbal mentalizada (MARTINS, 2007). Como explica Luria (1987), na primeira infância os significados das palavras para a criança têm caráter essencialmente afetivo (vinculados às sensações associadas ao objeto) e na idade pré-escolar adquirem um caráter concreto-imediato (vinculados a situações experienciadas pela criança). Isso revela que a qualidade e diversidade das experiências infantis é determinante da possibilidade de ampliação e enriquecimento de suas representações sobre o mundo.

As representações construídas a partir das experiências práticas situam-se no campo do *pensamento empírico*, modalidade de pensamento predominante na idade pré-escolar, sendo o pensamento teórico próprio de momentos posteriores à infância (MARTINS, 2007). No entanto, como alerta Abrantes (2011), é na vida infantil que são lançadas as bases para que os fenômenos do mundo objetivo sejam apreendidos pelo pensamento apenas em sua aparência e compreendidos de forma isolada e estática (predomínio do pensamento empírico); ou em sua essencialidade e movimento, compreendidos como partes de um todo em desenvolvimento (predomínio do pensamento teórico). Dessa forma, o trabalho pedagógico que se volta à promoção do desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva histórico-cultural envolve duas dimensões. É fundamental criar as condições para o enriquecimento dos conceitos espontâneos da criança e desenvolvimento do pensamento empírico, mas ao mesmo tempo é necessário investir na formação dos alicerces epistemológicos para o futuro desenvolvimento do pensamento teórico. Em síntese, a escola de educação infantil deve perseguir o objetivo de *promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico*.

Nesse sentido, é importante ensinar à criança os processos de diferenciação e classificação e o

raciocínio que caminha do particular para o geral, próprios do pensamento empírico, ao mesmo tempo em que é preciso educar seu pensamento para que, ainda que embrionariamente, busque captar as inter-relações entre os fenômenos e compreender sua origem e desenvolvimento, orientando-se do geral para o particular, ou seja, operando a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares, caminho próprio do pensamento teórico.

Formação da atitude comunista

Na idade pré-escolar, a criança alcança níveis mais avançados de sociabilidade, ocorrendo um acentuado desenvolvimento das instâncias morais e éticas de sua conduta (MARTINS, 2007). No jogo de papéis, em especial, a criança tem a oportunidade de vivenciar uma atividade coletiva, o que implica o respeito aos interesses dos companheiros, abrindo a possibilidade de desenvolvimento de critérios cooperativos a orientar as relações humanas. Conforme Mukhina (1996), com frequência originam-se na brincadeira conflitos entre as crianças, fazendo-se necessária a intervenção pedagógica. Para a autora, “depende do educador que as relações entre as crianças no jogo tenham um efeito positivo para a educação. [...] É importante passar paulatinamente para jogos que dependem de uma estreita colaboração dos participantes, exigindo que cada um leve em conta o companheiro.” (p. 196).

O direcionamento educacional do desenvolvimento da sociabilidade nessa faixa etária se faz fundamental, em especial tendo em vista que uma das importantes conquistas alcançadas ao final do período pré-escolar do desenvolvimento é a estruturação das bases afetivo-motivacionais da personalidade. Conforme Martins (2007), nesse período do desenvolvimento a criança assimila parâmetros para valorar as suas ações e as dos demais, os quais, sendo internalizados e elaborados por ela, passarão a constituir potencialidades autorreguladoras da conduta. Destaca a autora que essa formação não é possível, contudo, sem a participação efetiva da criança em experiências que contenham amplos significados humanizadores e uma reflexão correspondente conduzida pelo adulto educador.

Considerando a dimensão ético-moral da formação da criança, a pedagogia histórico-crítica propõe ao professor de educação infantil o objetivo de *promover o desenvolvimento da sociabilidade da criança no sentido da formação da atitude comunista*. A expressão *atitude comunista* é empregada por Elkonin (1987) ao discutir a intervenção pedagógica no jogo de papéis, como síntese de um conjunto de valores que orientam a ação do indivíduo perante outras pessoas e perante as coisas. O pesquisador ilustra essa proposição afirmando que ao representar no jogo, por exemplo, um piloto de avião, a criança pode tanto reproduzir relações de subordinação e dominação perante mecânicos e outros membros da tripulação, quanto enfatizar relações marcadas pela camaradagem e pelo respeito. Cabe ao professor, segundo o autor, introduzir no jogo infantil *uma nova atitude do homem perante o homem*, dirigindo a atenção das crianças e tornando assim atrativos para elas aqueles aspectos da vida dos adultos que caracterizam a atitude comunista, ou seja, uma atitude marcada pelo

respeito ao outro, pela cooperação, pelo senso de igualdade e pelo compromisso com a justiça e com o bem-comum.

Considerações finais

Com o presente texto, esperamos trazer uma contribuição ao debate sobre os objetivos do ensino escolar dirigido à criança pequena. Sem pretensão ou possibilidade de esgotar tão complexa problemática, exploramos algumas das dimensões fundamentais do desenvolvimento psíquico sobre as quais deve incidir o ensino. Formulamos princípios gerais que podem orientar o professor no planejamento e condução da atividade pedagógica, indicando a importância de se levar a cabo a análise *pedagógica* de quais conteúdos e formas de ensinar contribuem para a superação do funcionamento psíquico involuntário e espontâneo, para a complexificação da atividade infantil, para o desenvolvimento cognitivo e motivacional e para a formação de uma sociabilidade que se contraponha à injustiça, à desigualdade, à opressão e à exploração do homem pelo homem.

Cabe, por fim, esclarecer que ao assumir o desenvolvimento omnilateral como horizonte educativo que se desdobra em ações pedagógicas direcionadas às diversas dimensões do desenvolvimento psíquico aqui abordadas, não se pode perder de vista que as relações sociais de produção sob o capitalismo constituem um impedimento objetivo ao pleno desenvolvimento humano dos indivíduos. A possibilidade real do desenvolvimento omnilateral implica, em última instância, a superação desse modo de (re)produção da vida. Assumi-lo como finalidade do trabalho pedagógico ainda no interior da sociedade capitalista implica o reconhecimento da impossibilidade de sua plena concretização, mas significa, ao mesmo tempo, um posicionamento em favor de um ensino escolar que vislumbre e contribua para a superação das relações desumanizadoras do capitalismo. Promover o desenvolvimento da criança da classe trabalhadora em suas máximas possibilidades é um objetivo educacional que coaduna com os interesses dessa criança como membro de uma classe social que, na sociedade capitalista, se vê expropriada do acesso aos patrimônios do gênero humano.

Referências:

- ABRANTES, A. A. *A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento: a mediação da literatura infantil*. 2011. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BODROVA, E.; LEONG, D. J. Learning and development of preschool children. In: A. KOZULIN et al. (Orgs.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: CUP, 2003. p. 156-176.
- DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a Escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

- ELKONIN, D. Problemas psicológicos del juego en la edad preescolar. In: V. DAVIDOV; M. SHUARE (Orgs.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.
- EIDT, N. M.; MARTINS, L. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2010.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. In: VILHENA, V. M. (Org.) *Práxis: a categoria materialista de prática social*. Lisboa: Livros Horizonte, 1980. v. 2. p. 49-77.
- LEONTIEV, A. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.) *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*. URSS: Editorial Progreso, 1987.
- LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil? Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar desde o nascimento até os sete anos*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- PASQUALINI, J. C. *Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar da criança de 0 a 6 anos: desenvolvimento e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin*. 2006. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
- PASQUALINI, J. C. *Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico-cultural: um estudo a partir da análise teórica da prática do professor*. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras escogidas*, tomo IV. Madri: Visor, 1996.

Notas:

- ¹ Psicóloga graduada pela UNESP Bauru, mestre em Educação Escolar pela UNESP Araraquara e doutora pelo mesmo programa (2010). Professora Assistente do Departamento de Psicologia da UNESP Bauru. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara. E-mail: jupasqualini@uol.com.br.
- ² Cabe esclarecer que a intervenção pedagógica do professor no desenho se dá preferencialmente na proposição de condições e objetivos e na posterior análise e avaliação coletiva das produções do grupo de crianças e menos como interferência direta durante a produção da criança, que pode ter um efeito inibitório.

Recebido em: 12/2014

Publicado em: 05/2015.