

Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Infantil

Adriana Terezinha dos Santos

Interações e brincadeiras com crianças de um ano

Belo Horizonte

2013

Adriana Terezinha dos Santos

Interações e brincadeiras com crianças de um ano

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Infantil.

Orientador (a): Professora Máira Tomayno de Melo Dias Azevedo

Belo Horizonte

2013

AGRADECIMENTO

Agradeço a Professora e Orientadora Maíra, com quem tanto aprendi durante a realização deste trabalho.

À equipe da Umei – Mangueiras, que ajudaram na realização da intervenção, aprendi muito com cada uma de vocês.

Aos amigos, que com o apoio e as conversas me ajudaram.

À minha família, marido e filhos que tiveram paciência e compreenderam minha ausência.

Compartilhar a vida com vocês torna tudo muito mais fácil!

A Deus que tem me guiado e iluminado nesta caminhada.

Obrigado a todos!

RESUMO

O presente trabalho tem como questão central identificar e propor atividades que possam ser utilizadas para contribuir com o processo de interação das crianças de um ano na UMEI Mangueiras. O aporte teórico do trabalho baseia-se nas concepções de Vygotsky (2005) e Wallon (1981). Os trabalhos destes autores suscitam uma reflexão sobre a prática pedagógica que busca atender às necessidades da criança nos planos afetivo, cognitivo e motor e promove o seu desenvolvimento em todos os níveis. Nessa perspectiva, aumenta-se a compreensão do que é significativo nas condutas infantis e nas interações estabelecidas. Este projeto foi desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa onde se pretendeu realizar uma pesquisa ação que se constitui como uma das muitas diferentes formas de investigação, e pode ser definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Inicialmente foi realizada uma observação das interações estabelecidas entre as crianças e as professoras. Para alcançar o objetivo proposto, utilizamos como instrumentos de coleta de dados: anotações (descrição da situação observada), fotografias e entrevistas com as professoras. Após a observação realizamos uma intervenção em que propomos diferentes brincadeiras que tinham como objetivo: incentivar e respeitar a autonomia das crianças, construir um ambiente cooperativo, desenvolver o controle da impulsividade, promover a concentração, estimular novas descobertas, aprender a lidar com sentimentos e frustrações causadas pelo desconforto de ser contrariado. Após as atividades da intervenção conseguimos alcançar alguns resultados que considero muito positivos. As crianças agora já conseguem se deslocar para o refeitório, andar devagar pela escola, cumprir alguns combinados e cooperar mais com os colegas e com a professora. Ao final da intervenção foi possível perceber que o trabalho desenvolvido com as crianças deve ter continuidade, pois algumas atividades fazem a diferença na rotina diária das mesmas. Além disso, pontuamos que essa experiência foi muito boa, pois percebemos que os limites das crianças vão além das nossas expectativas.

Palavras-chave: interação, brincadeiras, crianças de um ano.

ABSTRACT

This work has main question to identify and propose activities that can be to contribute to the process of interaction of children a year in UMEI Mangueiras. The theoretical contribution of the work is based on the concepts of Vygotsky (2005) and Wallon (1981).The work of these authors call for a reflection on the pedagogical practice that searches to attend the needs of the child in the affective, cognitive and motor plan and promote their development at all levels. From this perspective increases the understanding of what is significant in children's behavior and the interactions established.

This project was developed under a qualitative perspective which sought to perform an action that is constituted as one of many different forms of action research, and can be defined as any ongoing, systematic, empirically based attempts to improve practice research.

Initially an observation of the interaction between children and teachers was held .To achieve the proposed goal, we use as instruments of data collection: notes (description of the situation observed), photographs, and interviews with teachers.

After the observation conducted an intervention in which we propose different games that were aimed at: encouraging and respecting the autonomy of children, build a cooperative environment, develop impulse control, promote concentration, stimulate new discoveries, learning to deal with feeling and frustrations discomfort caused by being upset. After intervention activities have achieved some results which I consider very positive .The children now can move to the cafeteria, walking slowly by the school , meet some combinations and cooperate more with peers and with peers and with children should be continued ,because some activities make a difference in the daily routine of the same . Also, we stress that this experience was very good, because we realized the limits of the children go beyond our expectations.

Keywords: interaction, play, children of one year.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Umei-Mangueiras	17
Figura 2-Roda de conversa com as crianças.....	18
Figura 3-Hall de entrada	19
Figura 4- sala 1	20
Figura 5 - Parquinho	21
Figura 6-Festa da família- 2013.....	22
Figura 7-Crianças da sala 1 brincando	24
Figura 8-Suco e leite.....	26
Figura 9-Crianças desenhando.....	26
Figura 10-Crianças dançando	26
Figura 11-Banho	26
Figura 12-Crianças almoçando	26
Figura 13-Crianças dormindo.....	26
Figura 14-Brincando de corre cutia	29
Figura 15-Alinhavo	30
Figura 16-Movimentando ao som de músicas variadas.....	31
Figura 17- Colchões	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS.....	12
METODOLOGIA.....	15
CONTEXTUALIZAÇÃO.....	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
REFERÊNCIAS.....	34

INTRODUÇÃO

Inicialmente explicitarei os motivos que me levaram a escolher o tema de estudo: “Interações e brincadeiras com crianças de um ano”, pois esse foi um processo conflituoso, repleto de avanços e retrocessos.

Ao longo de minha trajetória profissional em instituições de Educação Infantil e observando o comportamento das crianças e sua relação com os adultos e o ambiente que a cercam, comecei a ter interesse em compreender como as crianças pequenas se apropriam das regras.

A minha primeira experiência com educação infantil aconteceu quando eu ainda cursava o ensino médio, durante alguns meses, em uma pequena escola do bairro. Nesse momento tive a certeza que este era o meu caminho. Algum tempo depois de formada, iniciei meu primeiro contrato formal em uma escola estadual em que trabalhei durante três anos com turmas de pré-escolar, crianças de cinco e seis anos, no ano de 1992.

Em 1996 funcionou em minha casa uma escola de Educação Infantil denominada “Escola Infantil Girassol”, durante três anos. Depois dessa experiência decidi trabalhar somente na rede pública e em 2003 fiz o concurso para Educador Infantil de Belo Horizonte em que estou atuando desde 2007.

Durante esses anos procurei estar sempre atualizada com as novas tecnologias e estudos na área da educação infantil, fiz vários cursos de aperfeiçoamento, como o curso de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil oferecido pelo CEPENMG no Instituto de Educação de Minas Gerais, o curso de Educação Pré-escolar no CEDEF-MG e recreação pelo SESC. Em 2002, passei no vestibular e ao final de 2004 concluí o curso Normal Superior pela PUC-MG.

Após a minha formatura na graduação senti a necessidade de aprofundar os meus estudos na área da educação infantil. Pois no curso de Normal Superior não havia nenhuma disciplina específica que tratasse dessa modalidade de ensino. Dessa forma, realizei o processo seletivo para o Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, doravante DOCEI.

Ao ingressar no curso do DOCEI, pretendia investigar os casos de falta de limites e regras nas turmas de quatro e cinco anos. Em alguns momentos na instituição onde trabalho,

tornava-se visível a angústia das educadoras diante de atitudes e comportamentos das crianças que não correspondiam com o esperado. Nesse momento, acreditava que os conflitos entre elas e com as professoras aconteciam porque as crianças não compreendiam a fala dos adultos, ou as regras instituídas.

A partir dos estudos realizados nas disciplinas e na elaboração do projeto de pesquisa, passei a perceber a situação de forma diferente. Decidi desenvolver a pesquisa na turma de 1 a 2 anos em que atuo como professora. Com as crianças dessa faixa etária outras questões foram surgindo que remetem sobre como interpretar as expressões de insatisfação e raiva das crianças pequenas, bem como podemos auxiliá-las a lidar com essas emoções. Dessa forma, a escolha do tema desse projeto surgiu a partir da minha trajetória e das observações e reflexões realizadas na instituição em que atuo.

O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nessa perspectiva, para investigar esse processo em uma turma de Educação infantil é necessário compreender o movimento histórico de constituição da Educação infantil, assim como as tensões que essa etapa da educação tem enfrentado.

A trajetória histórica das instituições de atendimento à criança no Brasil inicia com as primeiras tentativas de organização de creches, asilos e orfanatos com um caráter assistencialista, com o intuito de auxiliar as mulheres que trabalhavam fora de casa e as viúvas desamparadas. Outro elemento que contribuiu para o surgimento dessas instituições foi às iniciativas de acolhimento aos órfãos abandonados que, apesar do apoio da alta sociedade, tinham como finalidade esconder a vergonha da mãe solteira, já que as crianças “[...] eram sempre filhos de mulheres da corte, pois somente essas tinham do que se envergonhar e motivo para se descartar do filho indesejado” (RIZZO, 2003, p. 37).

No contexto do final do século XIX e início do século XX aconteceram no Brasil vários congressos sobre essa nova concepção assistencialista. Tal concepção baseava-se em saberes jurídicos, médicos e religiosos que tinha na questão da infância seu pilar. Nessa perspectiva, no Brasil, no início do século XX, a educação destinada às crianças pequenas tinha como objetivo a “socialização, a brincadeira e a moralização” (PBH, 2009, p.13).

No caso do Estado de Minas Gerais, “os jardins de infância nascem depois da instalação do regime republicano (1889). Sendo que Belo Horizonte foi o cenário urbano que acolheu os primórdios da educação infantil no estado” (VIEIRA, 2007, p.2). Em 1908, a

Escola Estadual Delfim Moreira é a primeira escola infantil de Minas Gerais, criada pelo governo estadual, com o objetivo principal de “propiciar um preparo prévio das crianças entre quatro e seis anos para o ensino primário” (TERRA, 2008, p.107).

O nascimento dos jardins de infância em Minas Gerais, especificamente o trabalho com crianças entre 4 a 6 anos, tinha como característica marcante “o ensino pré-escolar que pretendia atingir, a partir desse momento, as crianças dos meios populares, através de programas de educação compensatória, por indução do governo federal. Tal indução seguia a conceituação produzida no âmbito do então Conselho federal de Educação e do próprio Ministério da área” (VIEIRA, 2007, p.4).

Segundo Terra (2008), em meados de 1920 surgiram outros jardins de infância em Minas Gerais, mas foi a partir de 1950 que foram fundados jardins de infância estaduais, além de classes infantis anexas às escolas primárias. Em Belo Horizonte, a implementação de jardins de infância mantidos pelo poder público municipal iniciou-se em 1948 (TERRA, 2008, p.106).

Ao longo da constituição histórica da Educação Infantil é possível percebermos a mudança na nomenclatura da educação destinada às crianças pequenas. Com isso, em meados do século XX, passa-se a utilizar o termo pré-escola ao invés de jardim de infância. Tal mudança na nomenclatura da educação destinada às crianças está relacionada, também, à concepção de infância do período histórico de meados do século XX. Nessa perspectiva, a criança, com a culminação da publicação da Declaração dos Direitos Universais Humanos (1948) e da Declaração dos Direitos Universais da Criança (1959), começa a ser reconhecida como sujeito de direitos. É neste momento que se cria em Belo Horizonte a pré-escola destinada às crianças pequenas.

Sobre o início da pré-escola na cidade de Belo Horizonte temos, nos estudos realizados por Terra (2008), que “em 1950, apesar de aparecer na legislação municipal à primeira referência à pré-escola, essa só vai ser efetivamente criada pelo município em 1957, no bairro Renascença. O jardim da infância seguinte vai ser criado apenas em 1969, no bairro São Paulo – o Jardim Elos” (TERRA, 2008, p. 108). Assim, em meados do século XX, convivem as duas nomenclaturas – jardim de infância e pré-escola – na política e na prática educacional brasileira. Em meados de 1970, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED), adota o programa Centros de Educação e Alimentação do Pré-Escolar (CEAPE), que tinha como objetivo o aumento de vagas para a pré-escola. Esse programa, de acordo com Terra (2008), pode ser compreendido como a visão compensatória da pré-escola que era aceito no país e que passa a prevalecer em Belo Horizonte a partir de 1975.

A Constituição de 1988 faz referência a direitos específicos das crianças, além do âmbito da família. O direito a educação, desde o nascimento da criança e é reconhecido como dever do Estado. A infância constitui-se como uma etapa da vida que apresenta características peculiares e por isso é considerada um período essencial no desenvolvimento do ser humano. Essa obrigação do estado manifesta-se pela garantia do direito em frequentar instituições públicas de Educação Infantil. Um dos principais desafios da Educação Infantil nesta trajetória histórica até os dias atuais é a relação família-instituição.

As instituições de Educação Infantil brasileiras e, em especial, as creches funcionaram durante várias décadas com caráter prioritariamente assistencial, estando, desse modo, regimentalmente ligadas às esferas de poder destinadas à assistência social. Didonet (2001) e Dias (1997) marcam até mesmo uma associação entre o termo “creche” e a expressão “criança pobre”, já que as crianças oriundas de classes de maior poder aquisitivo frequentavam os jardins de infância e pré-escolas. Nas creches prevaleciam às ações de cuidado, prioritariamente aquelas ligadas à higiene e à alimentação das crianças. Já nos jardins e pré-escolas predominavam as ações pedagógicas e pretendia-se preparar as crianças de 4 a 6 anos para o ingresso na escola. Além disso, vale ressaltar que até a discriminação prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n.9.394/96 –, que denomina de creche as instituições que atendem crianças até três anos e pré-escola as instituições que atendem as crianças de quatro e cinco na prática as creches se diferenciavam das pré-escolas e jardins de infância pelo regime de atendimento às crianças, sendo que nas creches elas permaneciam em tempo integral e nos jardins e pré-escolas somente em um dos turnos.

Atualmente, as dimensões do cuidar e do educar não são vistas separadamente. A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança às crianças, garantindo oportunidades de aprendizagem significativas (RCNI, 1998). Conforme os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil:

“os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- identificar e ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;

- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- “• identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe.” (p. 27).

Dessa forma percebemos hoje se torna necessário organizar tempos e espaços que assegurem momentos de higiene, alimentação e repouso, privilegiem o brincar como forma de expressão, pensamento e interação, valorizem as dimensões sociais e afetivas das crianças.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O processo de desenvolvimento infantil

Em levantamento bibliográfico realizado nos portais BDTD e SCIELO, encontrei diversos trabalhos que discutem as interações entre as crianças e os adultos no ambiente escolar. A seguir apresentaremos aqueles que consideramos mais relevantes para o nosso estudo.

O trabalho de Neves (2008) teve como objetivo em seu trabalho refletir sobre algumas relações que são estabelecidas entre crianças e adultos em um contexto de Educação Infantil. Para a autora o encontro acontece com a recepção daquilo de novo que cada sujeito introduz nas relações cotidianas, provocando-se uma renovação no ciclo de repetições rotineiras, ciclo que muitas vezes tem as crianças, e mesmo os adultos, como alvo. Simultaneamente, as educadoras escutam a si mesmas e se renovam no reconhecimento da criança. Por conseguinte, a criança torna-se criança e, concomitantemente, a educadora torna-se educadora. O diálogo e o encontro entre os sujeitos proporcionam a reinvenção de si, do outro e do mundo.

Outro trabalho interessante é o artigo de Luz (2008) ao situar a Educação Infantil no Brasil e apresentar os principais postulados da Sociologia da infância a autora pretende contribuir para a conscientização da necessidade de ampliar a oferta da Educação Infantil e para a reflexão sobre as práticas adotadas nas instituições brasileiras, apontando a importância

de que a criança seja reconhecida como sujeito de direitos e ator social, com modos próprios de ação que merecem ser respeitados e incentivados nos diversos contextos em que vive.

O artigo de FRANZOLOSO (2009) também traz uma discussão importante acerca do comportamento das crianças na educação infantil. A autora enfatiza a importância de se valorizar o período de desenvolvimento, de formação, de construção em que a criança da educação infantil se encontra. Para tanto é preciso propor questionamentos, reflexões e práticas que tentem influenciar, intervir, promover o processo de constituição de sua personalidade, de seu caráter, de sua moralidade nessa etapa da educação e no próprio ambiente escolar.

Outra contribuição importante é a obra de Fontana e Cruz (1998), que traz uma análise do trabalho de vários teóricos da psicologia sobre o desenvolvimento e comportamento de crianças pequenas. Conforme as autoras na concepção de Skinner o comportamento das pessoas é aprendido através do condicionamento operante. Para o autor a birra de uma criança, por exemplo, é um comportamento aprendido, pois se ela chora esperneia e o adulto dá algo que ela deseja a tendência é esse comportamento se repetir. Da mesma forma quando ela realiza algo em que é elogiada a tendência é que ela repeta esse comportamento. Entretanto, se for repreendida em algum momento ela deixará de realizar tal ação. Sendo assim o comportamento humano influencia a prática educativa e é utilizado para reforçar e organizar o planejamento da aprendizagem tornando mais eficiente à abordagem de alguns conteúdos. Conforme Fontana e Cruz (1998) valorização do planejamento foi uma das marcas deixadas pelo comportamentalismo, pois chamou a atenção para a definição e clareza dos objetivos que se pretende atingir.

De acordo com as mesmas autoras para Piaget o indivíduo aprende de acordo com a ação e o meio em que vive as coisas e os fatos são inseridos em um sistema de relações que adquirem significados no meio e para conseguir esse objetivo o planejamento das ações é muito importante no alcance dos objetivos. Ainda conforme Fontana e Cruz (1998), para Piaget, aquele que interage com o meio vai estruturando, elaborando e organizando seu conhecimento. Desde o nascer a criança é dotada de reflexos que desencadeiam certos estímulos como: sugar, empurrar puxar pegar, através destas ações a criança dá organização do real por meio da ação e marca o início do desenvolvimento cognitivo.

As autoras afirmam que as formulações de Piaget têm tido grande influência nas ações pedagógicas, com destaque para o processo de elaboração do conhecimento. Assim o papel do

professor é de um agente facilitador e desafiador, a criança é quem constrói seu conhecimento, o adulto ensina, atribui significações ao seu comportamento, dirige sua atenção e interpreta tudo que ela faz. O aprendizado e o desenvolvimento caminham juntos, tudo que a criança aprende está sendo incorporado de agir e pensar.

Como é possível perceber através do trabalho de Fontana e Cruz (1998) a compreensão da criança e seu processo de desenvolvimento, tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. O avanço de determinadas áreas do conhecimento, bem como a vasta produção ciências sociais nas últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, dentre outras.), produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena. (CRAIDY, 2001)

Nesse estudo procuramos adotar uma perspectiva da criança como um ser histórico cultural que se desenvolve na interação com o outro, mediada pela linguagem e pela cultura. Conforme Fontana e Cruz (1998) para Vygotsky desde o seu nascimento a criança está em constante interação com os adultos. Ela nasce em um mundo humano e passa a se apropriar dos modos de ser e estar, específicos do contexto no qual está inserida. Oliveira (2000, p. 26) acrescenta que, como cada cultura organiza o desenvolvimento de um jeito diferente, “então, a passagem pelas fases do desenvolvimento é relida também, lida e relida pelas diferentes culturas de formas diferentes”.

Segundo Wallon (1981) os primeiros atos da criança têm o objetivo de chamar a atenção do adulto por meio de gestos, gritos e expressões, para que ele satisfaça as suas necessidades e garanta assim a sua sobrevivência. A criança aos poucos aprende a contagiar o adulto com sorrisos e sinais de contentamento, o que caracteriza laços de caráter afetivo com aqueles que estão à sua volta, e demonstra necessidade de manifestações afetivas, necessidade que precisa ser satisfeita para que tenha um desenvolvimento satisfatório.

Conforme Vygotsky (1988) o desenvolvimento infantil apreço no nível social e depois no interior do sujeito. Podemos entender que as relações sociais têm grandes influencia sobre o desenvolvimento das crianças.

Dessa forma, Fontana e Cruz (1998) nos diz que as intervenções pedagógicas de professores cientes de seu papel mediador em sala, no sentido de mobilizar o grupo para as interações, são imprescindíveis, e vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções de sala de aula e por que não dizer, de quaisquer espaços sociais.

Segundo Bastos (2007), Vygotsky e Wallon construíram suas teorias sobre o

desenvolvimento infantil partindo de concepções semelhantes de ser humano e de realidade. Ambos entendem que sua relação com a realidade se dá por mediações que lhe permitem ser transformado pela natureza, e esta, por sua vez, é transformada por ele. Dessa forma, a mediação se processa pela utilização de instrumentos que possibilitam, pela interação social, a transformação do meio e dos sujeitos. A diferença entre os dois consiste no que é considerada a principal mediação nessa relação que para Vygotsky é a linguagem, enquanto para Wallon é a emoção.

Wallon e Vygotsky concordam que o sujeito é determinado pelo organismo e pelo social que estrutura sua consciência, sua linguagem, seu pensamento, a partir da apropriação ativa das significações histórico-culturais. Ambos rompem com a tradição dicotômica da psicologia inatista ou empirista e superam as limitações com que eram tratados os fenômenos psicológicos: simplismo, reducionismo fisiológico e incapacidade em descrever adequadamente a consciência humana (VIEIRA, 1993).

METODOLOGIA

Este projeto será desenvolvido sob uma perspectiva qualitativa. Dentre as diversas possibilidades de desenvolvimento de pesquisa nessa área, optamos por utilizar elementos da pesquisa ação. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa ação pode ser definida como uma forma de investigação-ação, que consiste em toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. A pesquisa ação poderá auxiliar na compreensão do meu objeto de pesquisa, pois ela requer tanto ação na prática rotineira quanto na pesquisa científica. Ou seja, através das observações do meu objeto de pesquisa no decorrer da prática diária poderei fazer realizar questionamentos, análises e reflexões.

Compreendemos que esse embasamento metodológico é importante para a compreensão das situações, para planejar a ação na melhoria dos resultados da pesquisa e explicar os passos seguidos para concretização desse trabalho.

Dessa forma, a pesquisa – ação pode ser uma boa estratégia para professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e em decorrência, o aprendizado de seus alunos (TRIPP, 2005).

Para Tripp (2005) é evidente que aplicações de desenvolvimentos diferentes do ciclo

básico da investigação – ação exigirão ações diferentes em cada fase e começarão em diferentes lugares. A pesquisa – ação é uma forma de investigação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar à ação que se decide tomar para melhorar a prática. Essas técnicas de pesquisa devem atender aos critérios comuns a outros tipos de pesquisa acadêmica.

Para este estudo realizamos um plano de trabalho e utilizamos diferentes instrumentos de coleta de dados para alcançar nossos objetivos. Foram realizadas observações dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar em geral, nas salas de aula, nas áreas externas. Também utilizamos anotações, fotos, entrevistas e documentos da escola. Após a análise dos dados demos início à intervenção.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Caracterização da escola

Conforme os registros iniciais do projeto político pedagógico da UMEI Mangueiras A instituição surgiu de uma resposta da Rede Municipal de Belo Horizonte, a uma demanda não só da comunidade local, mas de toda a cidade, pela ampliação do atendimento às crianças de 0 a 5 anos. Tivemos nossas atividades com as crianças iniciadas no dia 27 de junho de 2007 e em outubro do mesmo ano, a UMEI foi inaugurada oficialmente, pelo então prefeito Fernando Pimentel. Inicialmente atendíamos 240 crianças, mas atualmente estamos trabalho com a capacidade máxima que equivale a 260. Vale lembrar que o acesso às vagas se dá através de uma inscrição, depois de análise da situação sócio econômico e social da família é feito um sorteio público onde a comunidade fica ciente de como as vagas foram preenchidas.

Na figura 1, vemos a fachada da UMEI Mangueiras:



Figura 1-Umei-Mangueiras

Ainda de acordo com o projeto político pedagógico da instituição que está sendo elaborada, a concepção de criança é uma noção historicamente construída e reconstruída que varia conforme a classe social, o grupo étnico e outros fatores relativos ao contexto. A concepção da Equipe UMEI Mangueiras é que a criança é um ser humano em formação, e essa formação inicia-se após o seu nascimento. Sendo um ser em pleno desenvolvimento, sujeito de direitos, capaz de adaptar-se ao meio no qual vive, retirando informações desse meio novas experiências, conhecimentos e relações sociais e culturais dinâmica.

O ingresso na educação infantil vem contribuir para alargar o universo inicial das crianças, pois nesse espaço elas convivem com outras crianças, adultos de origens e hábitos culturais diversos, em diversas situações educativas que proporcionam a aquisição de novos conhecimentos. Trabalhar com a criança de 0 a 5 anos e 8 meses, portanto, não é simplesmente acompanhar seu desenvolvimento, mas também possibilitar que ela estabeleça uma relação sadia e rica com o meio que a cerca de modo a favorecer o seu desenvolvimento e a apropriação do conhecimento.

Dessa forma, uma educação de qualidade que vise o desenvolvimento integral da criança pequena tem orientado todas as nossas práticas. A proposta da instituição é que nosso trabalho venha contribuir para a formação de um indivíduo autônomo, consciente, reflexivo, crítico e criativo, com autoestima necessária para confiar e acreditar na capacidade que possui, colaborando para a formação da cidadania.

Para alcançar os objetivos propostos à equipe da UMEI busca um trabalho integrado de cooperação e parceria com a comunidade escolar que possa propiciar segurança, tranquilidade e bem-estar a todas as crianças. Por isso procuramos manter uma relação favorável com as famílias, comunidade, crianças, profissionais, na certeza de que essa parceria irá contribuir para o nosso trabalho.

Temos como suporte para o nosso trabalho os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A estrutura deste material se compõe dos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Na figura 2, vemos as crianças em uma roda de conversa juntamente com a professora referência.



Figura 2-Roda de conversa com as crianças

A organização dos tempos e espaços na UMEI

A organização dos tempos e espaços visa abranger múltiplas possibilidades de elaboração de conhecimento e de construção das diferentes linguagens. Além disso, nos preocupamos também com a construção da identidade, com os processos de socialização e o

desenvolvimento da autonomia das crianças. Dessa forma, esses conhecimentos e processos são contemplados nas rotinas, a partir de três princípios importantes: cuidar, educar e brincar.

Na figura 3 vemos a entrada principal, nesse hall acontecem algumas apresentações e eventos coletivos comuns da rotina, como as rodas de músicas e danças, as apresentações culturais e as contações de histórias. Após o portão com grades vermelhas, ao fundo está o refeitório onde as crianças fazem as refeições.



Figura 3-**Hall de entrada**

À direita do hall há a sala da secretaria, da direção e da coordenação. Há também banheiros, um depósito e um corredor que nos leva ao segundo andar pelas escadas. O elevador é utilizado pelas auxiliares de inclusão, juntamente com os alunos de inclusão. Ao final do corredor encontramos as salas 1 e 2, o berçário e fraldário.

Como a pesquisa foi realizada com as crianças de um ano, a sala dessa turma é a 1. Nesse espaço recebemos as crianças, guardamos seus pertences e desenvolvemos as principais atividades do dia. Também é na sala de aula que as crianças dormem no meio do dia. Vejamos a figura 4:



Figura 4- sala 1

Como mostra a figura 4, na sala de atividades não há cadeiras e mesas, pois esses móveis são colocados somente nos momentos em que são necessários para a realização de atividades específicas. O objetivo é deixar a sala mais livre para a circulação e evitar acidentes com as crianças que são pequenas e podem subir no mobiliário. Na maior parte do tempo utilizamos colchões e tapetes coloridos em que as crianças podem se movimentar com autonomia. Vale ressaltar que todas as crianças andam.

Na sala de aula temos à disposição diferentes tipos de brinquedos confeccionados em tamanho grande para ajudar no manuseio. As crianças podem ter acesso aos brinquedos sempre que quiserem, pois tudo fica ao alcance delas. Os livros são feitos de tecido e plástico em tamanhos e cores variados. Todos contam com forte recurso imagético, para chamar a atenção das crianças alguns também produzem sons.

Há também um espelho grande onde as crianças podem interagir com sua imagem e com os colegas, explorando o corpo e diferentes materiais utilizados. Na sala também temos à disposição um filtro para que as crianças possam beber água. Próximo ao filtro encontra-se uma pia grande em que os alunos realizam a escovação após as refeições.

Com relação ao espaço externo, o principal espaço utilizado é o parquinho, que pode ser visto na figura 5:



Figura 5 - Parquinho

Como podemos ver o espaço possui algumas áreas gramadas e árvores. Há uma casinha de alvenaria, que é utilizada com frequência pelas crianças. À frente da casinha, temos alguns brinquedos de plástico coloridos. Também há um brinquedo de madeira com escorregador no parquinho e uma área onde eles correm e brincam de bola e velotrol.

Sujeitos /famílias

Conforme o Projeto Político Pedagógico da UMEI Mangueiras, as famílias das crianças atendidas são compostas em sua maioria por católicos e evangélicos. Os pais possuem baixa escolaridade que varia entre o ensino fundamental incompleto e o ensino médio. O bairro Mangueiras está localizado na Região do Barreiro. A maioria reside no bairro ou em adjacências como: Independência, Petrópolis e Vale do Jatobá. Somente 20% possuem casa própria, os demais vivem em casa alugadas ou cedidas. Conforme declaração os responsáveis exercem profissões de baixa renda e recebem de 1 a 2 salários mínimos mensais. A grande maioria das mães trabalha e é responsável pelo sustento das famílias. Dessa forma, precisam da escola em tempo integral.

Como as crianças passam grande parte do tempo na instituição, e em alguns casos mantêm mais contato com as educadoras do que com os próprios pais, procuramos

desenvolver uma relação mais próxima das famílias. Nesse sentido, ressaltamos a importância de escutar o que os pais têm a dizer sobre o atendimento que é ofertado. Além disso, também realizamos atividades de aproximação entre as famílias e os profissionais da instituição. Todos os anos realizamos a festa da família, nesse ano de 2013, foi a primeira vez que a comemoração realizou-se em espaço fora da instituição.

A figura 6 mostra o encontro realizado no Parque das Águas, o Parque Roberto Burle Marx, no Barreiro onde crianças e adultos participaram de atividades recreativas e artísticas.



Figura 6-Festa da família- 2013

As crianças

A turma de 1 ano é composta por 14 crianças, 4 meninas e 10 meninos. A maioria frequenta o horário integral, somente 2 estão matriculadas somente no turno da manhã e 1 no turno da tarde. Nesse ano temos somente dois alunos novatos, os demais frequentaram a instituição no ano anterior. Uma das crianças que ingressou em 2013 foi Laura¹. Ela é deficiente visual e passou o desenvolvimento de outras capacidades dentro do esperado para a idade. Outra criança que passou a frequentar a instituição nesse ano é Paulo. Ele foi diagnosticado com Paralisia cerebral, tipo espática de distribuição tetraplégica, de causa a esclarecer. Paulo falta muito às aulas e um dos motivos alegados pela família é a

¹ Para preservar a identidade dos participantes serão utilizados nomes fictícios.

incompatibilidade entre o horário da escola e o horário dos atendimentos especializados dos quais necessita. A mãe da criança também questiona a necessidade de disponibilização de um profissional de inclusão para atendimento exclusivo.

No início do ano letivo, mesmo os alunos que já frequentaram a escola choraram muito. Temos 8 crianças que não apresentam controle dos esfíncteres, e ainda usam fraldas, duas usam chupetas. Mostram-se desinibidas para participarem das atividades propostas. Usam gestos e choro como principal forma de comunicação e estão em processo de aquisição da linguagem oral. Conseguem pronunciar algumas palavras e constroem pequenas frases. A turma apresenta características compatíveis com sua faixa etária, as crianças são estimuladas a todo o momento para vivenciar e superar os obstáculos do dia a dia.

As crianças desta faixa etária têm grande interesse pelas histórias, especialmente aquelas em que aparecem animais como o lobo, os porquinhos, cores e gravuras grandes. Além de ouvir histórias, também gostam muito de folhear livros e recontar as histórias lidas pelas professoras. Nesses momentos reconhecem os personagens, repetem as músicas e gestos da história e conseguem reproduzir frases utilizadas no momento da história. Além disso, cantam e fazem gestos, reconhecem seus pertences e o nome dos colegas.

A turma também apresenta grande interesse por jogos de construção, com peças de encaixe. Participam das brincadeiras explorando com intensidade o faz-de-conta e os diversos objetos encontrados na sala como: cadeiras, mesas, encaixes, livros e bonecas. Outra atividade que envolve e desperta a curiosidade das crianças é a modelagem.

Nota-se o pleno desenvolvimento do jogo simbólico (faz-de-conta), onde a criança observa o que acontece à sua volta e reproduz em suas brincadeiras (por ex.: um montinho de areia transforma-se em bolo de aniversário). Na figura 7, as crianças estão fantasiadas e explorando o espaço com danças e imitações, reproduzindo gestos, fazendo caretas e interagindo com os colegas:



Figura 7-Crianças da sala 1 brincando

Entretanto, durante muitas destas atividades ocorrem situações que nos levam a pensar sobre o processo de socialização. Alguns alunos não conseguem realizar as atividades até o final sem que ocorram algumas situações desagradáveis como mordidas, arranhões, beliscões e torna-se um grande desafio mantê-los calmos e atentos a atividade dada. Neste momento é sempre necessária a intervenção da educadora. E como intervir? Como auxiliá-los a conviver com os outros?

Sabemos que se faz necessário respeitar o tempo de cada criança, pois cada ser é único, dotado de transformação com o meio que vive em seu relacionamento afetivo. Entretanto, é preciso ensiná-los a lidar com os conflitos de outra forma.

A rotina

Todos os dias a professora do turno da manhã chega e visualiza o caderno de anotações do dia anterior, para verificar se alguma criança adoeceu, saiu mais cedo ou se houve alguma ocorrência mais séria durante a tarde.

As crianças são recebidas na porta da sala pelas professoras que devem ficar atentas às orientações dos pais sobre alguma possível ocorrência durante o dia, assim como: uso de

medicamentos, necessidade de sair mais cedo, se algum objeto foi esquecido no dia anterior.

Enquanto uma professora recebe as crianças na porta a outra organiza os pertences das crianças no escaninho e a outra brinca com as crianças que já chegaram. Às 7 horas eles vão ao refeitório para tomar leite com biscoito. Esses momentos de saída da sala são um pouco tensos, pois é necessária muita atenção por parte das professoras. As crianças costumam se dispersar muito, vão ao banheiro brincar com água, tentam sair, vão à cozinha, à secretaria.

Após esse lanche inicial, ao retornarem à sala, é feita a seguinte divisão de tarefas: uma professora fica em sala, lendo histórias, organizando brincadeiras coletivas, brinquedos cantados e outros. A outra professora vai dando os banhos que são divididos entre os turnos. Metade da turma toma o banho pela manhã e a outra metade pela tarde. Em seguida, às nove horas a turma retorna à cantina pra tomar um suco e encaminha-se para o parquinho para brincarem ao ar livre. Depois desse momento de recreação, as crianças retornam novamente à sala onde é iniciada a organização para o almoço, que é servido às 10 horas. As fraldas das crianças são trocadas e as professoras fazem anotações sobre a rotina da parte da manhã para que as profissionais do outro turno saibam de tudo que ocorreu com as crianças. São anotados os seguintes aspectos: se alguma criança apresentou febre, se machucou. Como foi a evacuação, se tomou algum medicamento ou ainda vai tomar, se chegou mais tarde ou vai sair mais cedo, se chorou muito, se entristeceu, ou se chegou com algum machucado de casa.

Após o almoço as crianças retornam à sala de aula, onde já foi feita a higienização pela auxiliar. Os colchões são organizados com lençóis e cobertas para a hora do sono. As crianças fazem a escovação, tomam água e dormem até às 13 horas. Nesse horário chegam às professoras do turno da tarde e assumem o lugar das professoras do horário intermediário que acompanham o sono das crianças. A rotina pode ser mais bem visualizada através do quadro 1. Apresentamos somente as atividades realizadas na parte da manhã, pois é o período em que a pesquisadora trabalha e por isso: as intervenções foram realizadas nesse período.

Quadro 1 – Rotina das crianças da sala 1

Horário do leite



Figura 8-Suco e leite

Atividades direcionadas



Figura 9-Crianças desenhando

Atividade direcionada



Figura 10-Crianças dançando

Hora do banho



Figura 11-Banho

Almoço



Figura 12-Crianças almoçando

Hora do sono



Figura 13-Crianças dormindo

Como pode ser visto, após a hora do leite e do suco, são realizadas as atividades direcionadas em espaços diversos. Foi nesse momento em que realizamos a nossa intervenção.

Atividades de intervenção

Brincar é importante em todas as fases da vida, mas na infância ele é ainda mais essencial, pois não é apenas um entretenimento, mas também, aprendizagem. A criança, ao brincar, expressa sua linguagem por meio de gestos e atitudes, as quais estão repletas de significados, visto que ela investe sua afetividade nessa atividade. Por isso a brincadeira deve ser encarada como algo sério e que é fundamental para o desenvolvimento infantil. Vygotsky (1998) afirma que o brincar ajudará a desenvolver uma diferenciação entre a ação e o significado. A criança, com o seu evoluir, passa a estabelecer relação entre o seu brincar e a ideia que se tem dele, deixando de ser dependente dos estímulos físicos, ou seja, do ambiente concreto que a rodeia. Elas utilizam as brincadeiras para externar suas emoções, conhecer a si mesmas, construir e recriar um mundo entre seu espaço.

Segundo Neves (2008), o brincar transforma-se em uma possibilidade de confrontos, uma forma de resistência, subvertendo o espaço e a distribuição de lugares e instaurando o imprevisível em um momento de desencontro. A maneira inventiva de praticar o espaço e as relações acontece em instantes em um jogo com o outro que articula o coletivo institucional (CERTEAU, 1998).

Nas brincadeiras as crianças recriam, imitam gestos e interagem entre elas e as professoras. No momento em que participam de atividades lúdicas ocorrem interações realmente significativas entre o grupo, que podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, procuramos desenvolver com a turma momentos de brincadeira que tiveram como objetivo:

- Incentivar e respeitar a autonomia das crianças;
- Construir um ambiente cooperativo;
- Desenvolver o controle da impulsividade;
- Promover a concentração;
- Estimular novas descobertas;
- Aprender a lidar com a raiva e com as frustrações.

A seguir apresentaremos as brincadeiras realizadas:

Brincadeira Corre cutia

A primeira brincadeira realizada foi Corre cutia. Na roda de conversa foram feitos os combinados, que incluíram como iríamos realizar a brincadeira. Primeiro a professora fez a demonstração e em seguida escolheu uma criança para iniciar a brincadeira. Essa interação entre as crianças e a professora foi muito importante, pois percebemos que em poucos momentos as professoras participavam das brincadeiras junto com as crianças. Geralmente a atividade era organizada pela professora, que ficava de fora observando.

Além disso, é importante destacar que esta brincadeira promove o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio, da lateralidade, atenção, concentração, esquema corporal, além da agilidade e da força muscular.

Ao cantarem a música: “Corre cutia de noite e de dia debaixo da cama da tia Maria, corre cipó atrás da vó eu, tenho um cachorrinho chamado Totó ele pula, ele dança com uma perna só”, as crianças vão colocando a bola atrás do colega e depois correm para sentar no lugar”.

No início da brincadeira Corre cutia as crianças não conseguiram seguir as regras estabelecidas, após as professoras realizarem a tarefa junto com as crianças elas conseguiram compreender e aos poucos foram fazendo os passos, cantando e batendo palmas. Elas imitaram as adultas e seus pares. Como mostra a figura 14, elas estão organizadas na roda enquanto um colega corre com a bola. Eles conseguiram permanecer sentados e esperar a sua vez de participar.



Figura 14-Brincando de corre cutia

Alinhavo

Nessa atividade as crianças realizaram atividades de alinhavo. O material é confeccionado em uma folha em papel cartão. No centro há uma figura grande da Galinha Pintadinha, um personagem que a turma gosta muito. Em volta da figura são feitos vários furos, as crianças devem passar um barbante colorido entre os furos para contornar a figura. Enquanto realizava essa atividade as crianças cantaram músicas do personagem Galinha Pintadinha e no momento do alinhavo iam cantando baixinho. Quando conseguiam colocar o barbante ficavam muito satisfeitos e vinham mostrar o trabalho para a professora. Na tentativa eles tiveram momentos de atenção e concentração, pois todos se empenhavam para concluir a atividade. Com as crianças os alinhavos trazem como resultado, maior concentração e controle das emoções. Essa é uma questão importante, pois no convívio entre elas, muitas vezes a impulsividade e a dificuldade em lidar com os próprios sentimento e emoções acaba gerando situações conflituosas.



Figura 15-Alinhavo

Movimentado ao som de músicas variadas

Como as crianças gostam muito de ouvir músicas e cantar, propusemos uma atividade em que elas pudessem se movimentar ao som das músicas. De acordo com a canção escolhida eles iam fazendo movimentos diversos em que imitavam animais, pulavam, corriam, engatinhavam, batiam palmas, batiam os pés devagar rápidos. É essencial explorar os movimentos na educação infantil, estimulando as crianças para novas descobertas, desenvolvendo também a autonomia. Na figura 16 podemos ver a atividade em desenvolvimento.



Figura 16-Movimentando ao som de músicas variadas

Obstáculos com colchões

Uma das brincadeiras preferidas das crianças é passar por baixo do colchão, fazer cabanas com tecidos e cadeiras. Por isso procurei desenvolver a atividade de obstáculos com colchões que incentiva e ajuda as crianças a aprenderem a esperar a sua vez, pois enquanto o colega estava fazendo a passagem, as demais deveriam aguardar a sua saída.

Sabemos ainda que as crianças pequenas possuem dificuldade em trabalhar cooperativamente e essa atividade também contribuiu para o desenvolvimento desse aspecto. Quando eles percebiam que o colega estava tendo dificuldades em atravessar para o outro lado eles se dispuseram a ajudá-lo. Como vemos na figura 17:



Figura 17- Colchões

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONCLUSÃO

A realização desse trabalho não foi fácil, esse percurso esteve repleto de conflito, dificuldades, mas também aprendizados. Inicialmente ao realizarmos a observação percebemos que as professoras não estavam interagindo com as crianças tanto quanto gostariam. Elas assumiam uma postura de observadoras, pois ficavam preocupadas com a organização das atividades e com a rotina de cuidado, como o banho e as refeições. Com o desenvolvimento das brincadeiras foi possível estabelecer um contato mais próximo com as crianças. Além disso, nosso olhar para o seu desenvolvimento também se modificou.

Após as atividades realizadas conseguimos alguns resultados muito positivos. As crianças agora já conseguem seguir para refeitório de forma organizada, conseguem andar devagar pela a escola e seguir algumas regras, como não gritar e nem correr pelo corredor. Ainda percebemos que o trabalho deve ser contínuo, mas a experiência foi muito boa, percebemos que o limite da criança vai além das nossas expectativas e que os resultados virão

com o tempo. Principalmente percebemos que apesar de muito pequenas algumas atividades elaboradas fazem a diferença na rotina diária das crianças.

Educar de acordo com os RCNEI (1998) significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Apropriação das práticas sociais, explica em parte os diferentes modos de ação e a participação das crianças nas brincadeiras e interações com outros sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mônica Freitas de. *Projeto Político Pedagógico da Umei-Mangueiras*. Belo Horizonte: 2008.
- AURELI, Tiziana. **A observação do comportamento da criança**. São Paulo: Edições Paulinas, 2003. 341 p. (Coleção Psicologia e educação).
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. viii 236 p. (Biblioteca Artmed Educação infantil).
- BASTOS, Ivanilda Maria e silva; PERIERA, Sonia Regina. **A Contribuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do desenvolvimento infantil**. *Revista Linhas*, Universidade de Santa Catarina, v. 4, n. 1 (2003).
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.3v.: il. Volume 1 : Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.1. Educação infantil. 2. Criança em idade pré-escolar.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988, 305 p.

- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n.73. Brasília, 2001. p.11-28.

- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. Atual editora. 1998.

- FRANZOLOSO, Mariana Ribeiro – **Existe indisciplina na Educação Infantil?** http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5828_2592.pdf acesso em 28/02/2013.

- PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional**. *Revista HISTEDBR. On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar.2009.

- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- ROLIM, Amanda Alencar Machado et . al, **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil**, Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, jul./dez. 2008.

- VIEIRA, Laura Helena Chaves Nunes. **Análise crítica do artigo “Desconstruindo o construtivismo pedagógico”**, de Thomaz Tadeu da Silva. Concurso Público para Professor Assistente. Departamento de Psicologia – CFH/UFSC (mimeo), 1993.

- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 3ª Ed., 2005. Tradução Jefferson Luiz Camargo.

- VYGOTSKY, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa lobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

