A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

JUCILEIDE MICHELETO

RESUMO

O presente artigo foi engendrado a partir da minha experiência docente e das reflexões fomentadas durante os cursos realizados no ITEQ, aqui busco refletir sobre o desafio que se coloca para a educação do ser humano culto como resultado do processo de globalização e de revolução técnico-científica que vivemos hoje frente às formas como nossa sociedade tem respondido com a educação das crianças e, ao mesmo tempo, a complexidade do processo de conhecimento que descobre uma relação intrínseca entre o afetivo e o cognitivo que condiciona a aprendizagem. Ilumino, especialmente, o sentido que as crianças têm construído acerca da escola e do processo de conhecimento, a partir de tarefas e das idéias impostas às crianças pelos adultos, e que as distancia da apropriação do pensamento teórico e da vontade de saber, elementos essenciais no processo de apropriação da herança cultural da humanidade, motor da humanização das novas gerações.

Palavras-Chave: Dialógica, Crianças, Infâncias, Educação

ABSTRACT

This article was generated from my teaching experience and the reflections promoted during the courses held at ITEQ, here I seek to reflect on the challenge that is posed for the education of the cultured human being as a result of the process of globalization and technical-scientific revolution. that we live today in the face of the ways in which our society has responded with the education of children and, at the same time, the complexity of the knowledge process that discovers an intrinsic relationship between the affective and the cognitive that conditions learning. I especially highlight the meaning that children have built about school and the knowledge process, based on tasks and ideas imposed on children by adults, which distance them from the appropriation of theoretical thinking and the desire to know, essential elements. in the process of appropriation of the cultural heritage of humanity, the motor of the humanization of the new generations.

Keywords: Dialogic, Children, Childhood, Education

INTRODUÇÃO

Entre os índios brasileiros, a relação com as crianças não é marcada pela centralidade dos adultos. As crianças têm uma posição especial na vida social, que se caracteriza pela não necessidade de respeitarem rigorosamente regras essenciais na vida adulta. Desfrutam de uma mobilidade que lhes permite circular entre os lugares e as pessoas e freqüentar quase todos os momentos da vida social, acompanhar os adultos em suas atividades e assim tudo ver. Os ritos de passagem começam a se constituir a partir do que hoje chamamos de pré-adolescência, em torno dos 10 anos de idade. Até lá, as crianças são livres para viver entre elas sem ser repreendidas, agredidas ou controladas pelos adultos (SILVA, 2008). Isso não quer dizer que as crianças escapem a todo e qualquer controle por parte dos adultos, mas significa que são recebidas como sujeitos sociais e agentes de mudança que não apenas reproduzem o que aprendem dos mais velhos, mas também aprendem com seus pares. Como em todas as culturas, as crianças atualizam o que lhes é ensinado atribuindo novos sentidos ao que aprendem do que lhes é ensinado. De um modo geral, essa atitude das crianças e esse movimento vivido pela cultura não é percebido, valorizado nem possibilitado pelos adultos quando controlam a atividade infantil (PODDIÁKOV, 1987). Na sociedade indígena, no entanto, a relação com as crianças é marcada pelo respeito e pela aceitação dos adultos que assumem a capacidade das crianças de agir em face da cultura que lhes é apresentada. Assumem assim a existência de uma cultura que, por não ser maior que os indivíduos, não deve ser incutida nos pequenos. Reconhecem a constituição processual da cultura que, reelaborada na dinâmica da vida se torna aceita antes de ser imposta aos indivíduos num processo não de transmissão, mas de leitura e re- leitura constantes (SILVA, 2008).

Na sociedade urbana e industrial, viver a infância sendo filho da elite ou filho de trabalhador pobre, nas regiões mais excluídas do país, significa viver duas realidades tão díspares que mais parecem pertencer a situações históricas distantes no tempo e não apenas na geografia social de um país campeão de injustiça social e de má distribuição de renda. E por isso falamos de infâncias! No entanto, o documentário de Liliana Sulsbach intitulado "A Invenção da Infância" demonstra uma similaridade nesses dois extremos: as crianças não são donas de seu tempo em nossa sociedade. O filme mostra crianças das classes média alta e alta vivendo vida de adulto com agenda cheia: aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc. As crianças da classe trabalhadora também vivem uma vida de adulto. E desta vez, no trabalho. Os adultos definem o uso do tempo das crianças seja por uma questão de sobrevivência imediata, seja por uma questão de preparação prematura para o competitivo mercado de trabalho.

E, para todos os que tiverem acesso à educação infantil, uma escola que tende a ser preparatória e antecipadora do ensino fundamental, sob aplauso e, muitas vezes, sob co-

brança dos pais. Dessa forma, organizada por adultos, a escola se harmoniza com a educação familiar, produzindo a infância como um tempo útil de preparação para a vida produtiva, quando não já de vida produtiva.

Numa sociedade cuja tendência é de diminuição de postos de trabalho e de jornada de trabalho, em que a preparação para o mercado de trabalho se faz cada vez mais longa e tende a ampliar a "adolescência" e a vida universitária, vivemos, contraditoriamente, o abreviamento da infância. Distanciamo-nos cada vez mais da república das crianças, o país dos brinquedos (COLLODI, apud AGAMBEM, 2005) de Pinóquio onde as crianças vivem numa bagunça e num alarido, "uns na bolinha de gude, outros jogando bola, atirando pedrinhas, sobre velocípedes, sobre cavalinhos de pau; outros brincando de cabra-cega, de pique", vestidos de palhaço, engolindo fogo, recitando, cantando, fazendo piruetas, caminhando de mãos no chão e de perna pro ar.

Desse ponto de vista, temos que concordar com Pinto e Sarmento (apud LEITE FILHO, 2001) para quem nunca se falou tanto nas crianças e em seus direitos como agora, mas, ao mesmo tempo, temos cada vez menos tempo para elas e as submetemos cada vez mais cedo às regras das instituições que as obrigamos a frequentar.

Mas as crianças não apenas não são donas de seu tempo, elas tampouco são donas de suas ideais. Como lembra Guattari (1981), a modelagem das crianças pelo mundo adulto parece acontecer em fases cada vez mais precoces de seu desenvolvimento por meio das mídias eletrônicas - com destaque para a televisão e para os jogos – e também nas escolas da infância que inserem as crianças nos modos de relação interpessoal, de autoridade e de hierarquia.

A definição religiosa quando a criança é ainda pequena, que nos acostumamos a achar normal e adequado que os pais ensinem a seus filhos juntamente com os valores morais e éticos, é um forte impulso de aculturação, de limitação de horizontes das crianças, de inserção numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos. (DAWKINS, 2008). Como afirma o autor, a definição entre ensinar a visão científica do mundo ou a visão criacionista significa muito mais que a discordância em relação a um detalhe científico. Para dar um exemplo envolvendo a explicação da origem e antiguidade do universo, se a história fosse escrita e uma velocidade de uma pagina por século, qual seria a grossura do livro em questão?

E como acrescenta o autor, o ensino da visão criacionista deveria ser superado

"não apenas por sua falsidade, mas por tratar-se de uma visão trivial, estreita, paroquial, desprovida de imaginação e de poesia, uma visão francamente enfadonha, em comparação com a verdade estremecedora, que é capaz de expandir nossas mentes" (idem, 2007, p.109). Em relação às crianças pequenas, afirmar que uma criança de quatro anos é cristã, muçulmana ou sikh deveria causar tanta estranheza nos adultos quanto a afirmação de que nessa idade elas seriam monetaristas, keynesianas ou marxistas (DAWKINS, 2008, p.430).

Sem considerar o complexo processo de humanização que acontece ao longo da infância, de um modo geral, nós adultos temos decidido pelas crianças sem ouvilas e sem observá-las, sem nos colocar em seu lugar, sem considerar o significado das opções que fazemos por elas. Decidimos, por exemplo, que o melhor para elas, nessa sociedade competitiva que criamos, é sair na frente para chegar primeiro; decidimos o que elas devem fazer, o que elas conseguem fazer e o que não; o que devem pensar.

E há alguns indicadores de que erramos ao tomar as decisões que temos tomado por elas, ao obrigá-las a percorrer os caminhos que as temos levado a percorrer. Matéria do jornal Folha de São Paulo chama a atenção do leitor para o fato de que terapia é tão eficiente quanto as drogas no tratamento da depressão e do estresse infantil. Dados da Organização Mundial de Saúde apontam que o número de crianças deprimidas aumenta no mundo todo e está associada à violência e ao excesso de atividades. No Brasil, a expectativa de consumo era de um milhão de caixas em 2004, resultado de um crescimento assustadoramente rápido1. Podemos imaginar esses dados no momento atual.

Uma sociedade que produz crianças estressadas e deprimidas e que, em lugar de rever sua atitude em relação à infância, entende que pode simplesmente tratá-las com drogas e terapia tem algo de errado. Como superar isso?

A DIALÓGICA ENTRE ADULTOS E CRIANÇAS

Como lembra Gleiser (2009), a história humana é bastante curta frente à história do planeta. Enquanto a terra tem aproximadamente quatro e meio bilhões de anos de vida nosso planeta tem 3.5 bilhões de anos, nosso ancestral mais antigo até agora conhecido tem quatro milhões de anos; o homo sapiens tem aproximadamente 250 mil anos; a fala, aproximadamente 200 mil anos; a agricultura, apenas 10 mil anos e a escrita, seis mil anos. Enquanto isso, a escola de massas - que, como lembra Foucault (1977), nasce com a revolução industrial no mesmo processo em que se criam as fábricas, as prisões e os hospitais psiquiátricos – tem em torno de 150 anos e a educação das crianças pequenas em ambiente extradoméstico assim como a pesquisa em educação têm aproximadamente três décadas em nosso país. Em outras palavras, estamos aprendendo a fazer educação numa

perspectiva científica. Por isso, entendo que no caminho para superar os equívocos que como sociedade temos cometido em relação à educação das crianças, é o caminho do conhecimento. O que já sabemos sobre a educação das crianças pequenas? Como as crianças pequenas aprendem? Que condições possibilitar para seu crescimento harmonioso e potencializador de qualidades humanas?

Quando percebemos que as qualidades humanas – isto é, nossas capacidades, habilidades e aptidões, nossa personalidade e nossa inteligência - não são nem genéticas, nem dádiva divina, mas são aprendizados sociais, percebemos também a necessidade de uma relação consciente do/a professor/a com seu trabalho, uma relação consciente com a intenção que orienta seu pensamento e sua ação com as crianças na escola. Quando essa relação consciente é orientada pelo conhecimento sobre quem é a criança e como ela aprende nas diferentes idades, e não por nossas projeções espontâneas e não- científicas daquilo que queremos que elas sejam, potencializamos seu desenvolvimento cultural e psíquico.

Na sociedade contemporânea marcada pelas exigências do Mercado (em letra maiúscula, como um novo deus), impomos que as nossas crianças vençam desafios cada vez mais cedo. Será que essa atitude favorece o crescimento cultural e psíquico das crianças? Haverá momentos adequados para apropriações tão complexas como a escrita – um instrumento cultural complexo, possivelmente o mais complexo de todos os instrumentos de nossa cultura?

Vivemos um momento importante de anúncio de um novo conceito de criança como alguém capaz de aprender, de atribuir sentido ao que vive desde que nasce e que nesse processo de explorar, descobrir, imitar as ações dos outros vai categorizando suas percepções, formando uma memória, aprendendo a fala, o pensamento, a imaginação. Nessa relação que estabelece mediada pelas pessoas e a cultura que a cerca, forma sua inteligência e sua personalidade. Será possível e desejável acelerar o crescimento cultural e a formação do psiquismo da criança? Será que podemos e devemos abolir a infância e transformar precocemente a criança pequena em escolar? A infância do ser humano é muito mais longa do que a infância dos filhotes dos animais e isso acontece porque enquanto os animais nascem com suas características genéticas – e por isso são hoje como há milhares de anos –, o ser humano aprende com as gerações anteriores as qualidades e capacidades formadas historicamente. Isso permite, como dizia Marx, que as novas gerações subam nos ombros das gerações anteriores e as superem. Potencializamos o desenvolvimento cultural e psíquico das novas gerações quando desconsideramos esse fato?

A infância é um tempo em que as crianças estão ocupadíssimas se apropriando das qualidades humanas que não nascem com elas, mas são por elas re-produzidas no convívio com as pessoas, enquanto brincam, exploram, fazem-de-conta (MELLO, 2007). Por isso, a aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que o discurso neoliberal apresenta como avançada, é, na essência, reacionária.

A luta pela infância e contra sua abreviação e sua exploração é parte da luta histórica dos homens e mulheres para melhorar a vida em sociedade e vencer a luta contra a sobrevivência (LEONTIEV, 1978a). Por outro lado, pesquisas realizadas sob o enfoque histórico-cultural têm mostrado que, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar as vivências necessárias para o desenvolvimento harmônico da personalidade e da inteligência que estão em formação desde o nascimento da criança (ZAPOROZHETS, 1987; BOZHOVICH, 1987; COUTO, 2007).

Se entendemos que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o meio cultural e se entendemos que quanto mais a criança experimentar, explorar, conhecer, agir, vivenciar situações de aprendizagens significativas para ela, mais ela forma para si as melhores qualidades humanas, procuramos estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. No entanto, a formação cultural da criança tem uma base orgânica que cria as condições para seu desenvolvimento. O respeito dos adultos às formas da atividade das crianças num ambiente rico, diversificado, atraente, provocador e acessível às mãos e olhos das crianças promove o desenvolvimento humano na infância. Não é pelo ensino didatizado, repartido, repetido, simplificado artificialmente e dirigido pelo adulto em seu ritmo próprio que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

Enganam-se o pai e a mãe que acreditam que a utilização de apostilas e pastas cheias de desenho mimeografado, trabalhos feitos mais pela professora que pela criança são indicadores de qualidade na educação. A criança desde o berçário – e mais ainda na idade pré- escolar e na idade escolar - precisa conviver com as formas mais elaboradas da cultura (VYGOTSKY, 1994), precisa conviver com a biblioteca, com as artes, com a ciência, com a natureza. A apostila, a cartilha ou um livro didático único empobrecem a convivência da criança com o conhecimento, com a herança cultural da humanidade. A convivência rica com a cultura é condição para formar nas crianças as máximas qualidades humanas, as máximas capacidades, as máximas aptidões, as máximas habilidades. É isso o que podemos querer para todas as nossas crianças: formar cada uma para ser um dirigente. No entanto,

para isso, precisamos conhecer e respeitar as formas de relação das crianças com o mundo da cultura e da natureza que as rodeia.

Quem quer apressar o desenvolvimento infantil e antecipar a alfabetização não considera que o cérebro das crianças está em formação e que a melhor maneira de contribuir para esse processo é possibilitar experiências e vivências prazerosas e diversificadas que insiram a criança na herança cultural da humanidade.

Compreender o papel das experiências culturais na formação da inteligência e da personalidade da criança não pode significar a negação do papel do amadurecimento orgânico que se funde com a história cultural num processo único e complexo. Por isso, ao propor atividades para as crianças é essencial que os adultos percebam não apenas o que a criança é capaz de fazer, mas também o desgaste físico, nervoso e psíquico envolvido na atividade proposta, considerando as implicações posteriores que as sobrecargas podem significar do ponto de vista afetivo e cognitivo (ZAPOROZHETS, 1987).

Mais que isso, as pesquisas têm mostrado que a educação se torna desenvolvente quando promove o enriquecimento da atividade coletiva que promove a colaboração entre as crianças e com os adultos, a percepção não de seus próprios interesses, mas das necessidades e interesses do outro com quem convive. Essa experiência coletiva constitui a base para as relações morais mais complexas que vão acontecer mais tarde na vida.

A infância, portanto, não pode ser concebida como uma corrida para chegar primeiro: as crianças precisam de tempo para vivê-la, comenta em carta publicada em jornal inglês, um grupo de professores, escritores de literatura infantil, e outros profissionais ligados à infância. Preocupados com o aumento dos diagnósticos de depressão e problemas comportamentais entre as crianças - que não correspondem às imposições formuladas pelos adultos -, lembram que o crescimento físico e psicológico da criança não pode ser acelerado, pois, seu ritmo muda no tempo biológico. Para os signatários da carta, as crianças precisam daquilo que todos sempre precisaram: "comida de verdade (e não lixo industrializado), brincadeiras de verdade (e não entretenimento sedentário, com base numa tela), experiências diretas com o mundo em que vivem e interação regular com adultos da vida real que sejam importantes em suas vidas" (apud BARBOSA, 2009).

Também nas palavras de um estudioso russo, em estudo publicado inicialmente em 1978:

(...) as condições pedagógicas ótimas para a realização das máximas possibilidades dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escolar e a converter o pré-escolar em escolar. E indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, pratica, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. (Zaporózhets, 1987, p. 247)

É justamente por meio da atividade lúdica, prática, da expressão por meio das múltiplas linguagens, da comunicação com os adultos e com as outras crianças que se formam as bases para as aprendizagens sistematizadas na idade escolar: a necessidade de expressão, a compreensão da função social da escrita que por sua vez cria na criança a necessidade da escrita, a função simbólica da consciência, a percepção do produto da atividade, o autocontrole da vontade. Todos esses, vale observar, são elementos complexos de serem ensinados sob a forma de orientação externa (aula ou discurso repetido). A criança os forma para si enquanto brinca de faz-de-conta, desenha, pinta, modela, constrói objetos, ouve histórias e as representa.

Quanto mais atraente, acessível, rico e diversificado for o espaço de convívio da criança na escola (VIEIRA, 2009), mais ela fará tudo isso por sua própria iniciativa e experimentação. Por que a iniciativa da criança em relação ao conhecimento é importante? Com essa questão, encerro essa reflexão acerca da relação autoritária que nossa sociedade mantém com suas crianças pequenas.

A questão que tem assombrado meus estudos é a percepção – que parece obvia depois de enunciada – de que o afetivo não está descolado do cognitivo o que significa que a aprendizagem da criança depende da relação que ela estabelece com aquilo que aprende (VYGOTSKY, 1994). Em outras palavras, a aprendizagem depende do sentido que a criança atribui ao que faz e aprende.

Nunca nos preocupamos com isso na escola. Essa é uma informação nova que precisa entrar na escola e ser refletida à luz do nosso conhecimento sobre as formas como as crianças aprendem, à luz do papel que a herança cultural da humanidade - a cultura - tem na humanização de cada criança, e que corresponde ao papel essencial da escola.

Os dois primeiros textos que se seguem relatam situações de pesquisa em que os pesquisadores estão envolvidos e se reportam; o primeiro, ao sentido de escola e, o segundo, ao sentido de escrita que se forma nas crianças sob influência direta ou indireta da escola. O terceiro texto corresponde às palavras finais de um estudo exaustivo sobre a relação entre atividade, consciência e personalidade.

Eu estava interessado no uso da linguagem, na brincadeira entre um irmão e uma irmã, Krister e Mia, e um segundo garoto, Buddy. Em uma das sessões de brincadeira, Mia (que tinha quatro anos e tinha estado

na pré-escola) e os dois meninos (ambos com cerca de dois anos e meio e sem experiência de pré-escola) iniciaram uma seqüência de jogo de papéis, quando Mia sugeriu que brincassem de professor. Krister quis ser o professor, e trouxe uma cadeira para a frente de um grande quadro negro existente na sala. Mia, Buddy e eu nos sentamos no chão, como alunos. Krister pegou o giz e disse:

"Agora escrevam isto!", e desenhou diversas linhas. "Isso não são letras, são só linhas", eu provoquei.

"Ele ainda não escreve bem", me respondeu Mia meio aborrecida: "Faça de conta que são letras".

Mas Krister não permitiu que sua autoridade fosse desafiada. Gritou comigo: "Bill, você é mau! Vá sentar no canto agora mesmo!".

Krister apontou para um canto da sala e eu peguei minha folha de papel e fui sentar lá. Buddy e Mia começaram a rir, mas Krister deu mais algumas ordens sobre o que devia ser escrito, e Mia, Buddy e eu o atendemos. (Corsaro apud Goulart, 2007)

A pesquisadora estava observando uma sala de pré-escola com crianças de 6 anos que havia 3 anos conviviam com treino de escrita e registrava o que observava quando uma criança se aproxima.

Criança:

— Moça, o que você está fazendo?

Pesquisadora:

— Estou escrevendo! Criança:

— Por quê?

Pesquisadora:

— Para eu ler depois e me lembrar do que eu vi. Criança:

— Quem mandou? (Paixão, 2004)

Finalmente, a reflexão final de Leontiev (1978b, p.234): "A aprendizagem, os conhecimentos que se adquirem, educam, e isto não se deve subestimar. Mas, para que os conhecimentos eduquem, é preciso educar uma atitude frente aos conhecimentos".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esses três textos, sintetizo a preocupação que procuro compartilhar com ou para o leitor nessa reflexão. Como se relacionará afetivamente com o conhecimento uma criança que mesmo sem ter ido à escola a vê como o lugar da autoridade autoritária do/a professor/a? Como se relacionará com a cultura escrita - que é a base da cultura escolar e meio de acesso à herança cultural da humanidade - uma criança que aprende a conceber a escrita não como um instrumento de comunicação e expressão escrita, mas como algo que se faz quando alguém manda? Que atitude frente ao conhecimento estamos formando nas nossas crianças?

Não negamos o fato de que enfrentamos um imenso desafio: fazer frente à revolução técnico-científica contemporânea e à globalização em todos os níveis com uma adequada educação do ser humano culto. No entanto, como lembra Davidov (1988), não respondemos a esse desafio com quantidade de informação e de tempo envolvido no acesso à informação, mas com a superação do pensamento empírico e com a apropriação do pensamento teórico que não se identifica com o pensamento "abstrato" que se apóia em argumentação verbal. "A essência do pensamento teórico consiste em que se trata de um procedimento especial com o qual o ser humano enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos pela via da análise das condições de sua origem e desenvolvimento" (Idem, 1988, p. 6). Isso certamente envolve mudanças substanciais nos conteúdos e métodos do ensino escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEM, G. Infância e História: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte-MG: Editora UGMG, 2005.

BOZHÓVICH, L. – As etapas de formação da personalidade na Ontogênese. in

DAVIDOV,

V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.

BARBOSA, M. C. Prefaciar uma obra... In: FARIA, A. L. G. de e MELLO, S. A. (orgs.). Territórios da Infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Editora Junqueira e Marin, 2009 COUTO, N. S. O faz-de-conta como atividade promotora de desenvolvimento infantil e algumas contribuições acerca de suas implicações para o aprender a ler e escrever. Dissertação de Mestrado UNESP, Marília. 2007.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Tradução de Marta Shuare. Moscou: Editorial Progresso, 1988

DAWKINS, R. Deus, um delírio . São Paulo: Companhia das Letras, 2008

–––––. O capelão do Diabo. São Paulo: Companhia das Letras, 2007 FOUCAULT, M. Vigiar e Punir. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1977.

GLEISER, M. Homo artisticus. Folha de São Paulo, 23 de agosto de 2009, Caderno

Mais!

GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos conferência proferida no V Seminário Linguagens na Educação Infantil, 16º COLE, Campinas, 2007.

GUATTARI, F. As creches e a iniciação. In: Revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981

LEONTIEV, A., O desenvolvimento do psiquismo. tradução de Manuel Dias Duarte, Lisboa: Livros Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ediciones del Hombre, 1978b.

LOPES DA SILVA, Aracy, NUNES, Angela e MACEDO, Ana Vera (orgs.).

Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002. desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LEITE FILHO, A. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, R.

L. e LEITE FILHO, A. (orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro:

DP&A Editora, 2001

MELLO, S. A. Infância e Humanização. In: Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da educação . Florianópolis, Volume 25, n. 1- janeiro/julho 2007.

PAIXÃO, K.de M. G. A educação infantil e as práticas escolarizadas de educação. Dissertação de mestrado. Assis, Unesp, 2004.

PODDIÁKOV, N. – Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pre- escolares. in DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987. Portal Publi Saúde. Ritalina, usos e abusos, disponível em

http://www.publisaude.com.br/portal/artigos/para-o-leigo/ritalina-usos-e-abusos.html, acesso em 20/11/2009

VIEIRA, E. R. A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. Dissertação de Mestrado. Marília, Unesp, 2009.

VYGOTSKY, L, S. The Problem of the Environment. In: VEER, R.van der e VALSINER, J. (orgs.) The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1994.

ZAPORÓZHETS, A. – Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia). Moscou: Editorial Progresso, 1987.