

A infância e o desenvolvimento infantil na perspectiva dos professores da educação infantil

Childhood and the infantile development in the perspective of the infantile education teachers

Natalino Pértile*

Maria Teresa Ceron Trevisol**

Resumo

A criança é um sujeito ativo desde o nascimento. Constitui função do educador atendê-la bem em todos os sentidos. É difícil dar-lhe uma atenção adequada sem que se compreenda a especificidade desse tipo de atendimento, que depende, entre outros aspectos, da concepção que o profissional que a atende possui de infância e de desenvolvimento infantil. Buscamos neste artigo discutir as concepções sobre infância e desenvolvimento infantil de professores que atuam com crianças de zero a três anos, relacionando essas concepções com a sua proposta pedagógica. A base empírica para essa discussão encontra-se num trabalho de investigação que teve como amostra 43 professores de quatro instituições de educação infantil. O embasamento teórico teve por sustentação autores que compreendem a construção do sujeito e do processo de desenvolvimento como uma constante interação. Os dados analisados permitiram-nos identificar, no que se refere às concepções de infância que esses profissionais manifestaram, domínio na concepção inter-relacional, seguida da naturalista e da ambientalista. Nas concepções de de-

envolvimento, também se evidenciou um domínio na concepção inter-relacional, seguida da ambientalista e da naturalista. Relacionando as concepções de infância e de desenvolvimento infantil com as propostas pedagógicas desses profissionais, identificou-se coerência na maioria das respostas analisadas, entretanto há respostas que revelam sintonia parcial e, em menor número, as que não tiveram sintonia. Diante desses dados, reitera-se o pressuposto de que as concepções de infância e de desenvolvimento infantil que os professores possuem estão relacionadas às propostas pedagógicas que aplicam em sala de aula.

Palavras-chave: Infância. Desenvolvimento. Formação de professores.

* Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Joaçaba - SC. Professor do ensino médio profissionalizante. E-mail: al4728@dom.unoescjba.edu.br

** Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina. Endereço para correspondência: Unoesc, Av. Getúlio Vargas, 2125, Joaçaba - SC. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br

Introdução

A educação da criança de zero a três anos, que, inicialmente, era assumida somente pela família, passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil, deixando de ser tarefa exclusiva da família. Desse modo, a educação infantil passou a ser uma atividade pública e socialmente compartilhada.

O crescente aumento desse tipo de atendimento impulsionou pesquisas em diferentes direções, particularmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem dessas crianças. Pesquisas sobre as concepções educativas contribuem para a construção de uma prática pedagógica cada vez mais consciente e atual na medida em que revelam a intencionalidade educativa.

Há a necessidade de uma diversidade de conhecimentos para orientar as práticas pedagógicas e a definição de parâmetros para a formação profissional, no sentido de dar conta de uma variedade de aspectos, saberes e experiências exigidas para a educação de crianças pequenas. A criança, em sua multidimensionalidade, antes não considerada pela pedagogia, passou a ser estudada e compreendida como ser concreto, capaz de intervir no meio desde o seu nascimento. Trata-se de um ser social que precisa ser resguardado em suas manifestações espontâneas, preservado em sua identidade social e nos seus direitos de acesso ao conhecimento socialmente construído.

A educação infantil, especialmente no Brasil, constitui-se numa área nova de pesquisa que, aos poucos, vem se consolidando, especialmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 29 da lei nº 9.394) de 20 de dezembro de 1996. Esta lei caracterizou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, completando a ação da família e da comunidade. Portanto, trata-se de uma área de educação diferente do ensino regular, conseqüentemente, com limitações a serem vencidas e com múltiplas possibilidades de análise e de pesquisa a serem realizadas ou desvendadas.

Como educadores e envolvidos no contexto de supervisão de estágio em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, chamou-nos a atenção o fato de alguns professores atuarem pedagogicamente de forma alegre e flexível, ao passo que outros atuam de forma pouco alegre e normalmente tensa. Tais tensões podem ser verificadas tanto no agir do professor como no das crianças, sejam elas em nível de educação infantil ou das séries iniciais do ensino fundamental.

O referencial teórico e metodológico para o atendimento de crianças de zero a três anos deve ser construído gradativamente, com o esforço pessoal e coletivo de cada um dos professores tanto dos que atuam nos cursos de formação de professores como dos

que atuam diretamente na educação infantil. Os educadores que não refletem sobre a sua prática e os que não se atualizam impedem a implementação de um sistema de educação coerente com a especificidade desse tipo de atendimento.

A educação infantil constituía-se num espaço de estágio pouco explorado e demandava um conhecimento da especificidade desse tipo de atendimento. Essa é a razão primeira do fato de a educação infantil de zero a três anos ter se tornado o campo de nossa investigação. Para que haja uma formação adequada dos futuros profissionais em educação infantil, há a necessidade de um esforço redobrado visando compreender a dinâmica do desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos.

Objetivamos, com os dados coletados em nossa investigação, contribuir para a compreensão desse tipo de atendimento e aprofundar o conhecimento a respeito das concepções que permeiam o universo da educação infantil, sobre a criança e o seu desenvolvimento. Partimos da pressuposição de que, se o profissional da educação infantil possuir, entre outros elementos, clareza sobre as concepções de infância e de desenvolvimento, essa compreensão poderá reverter numa proposta pedagógica mais adequada.

Concepções de infância e de desenvolvimento infantil

Fomos buscar em autores consagrados da psicologia do desenvolvimento e em alguns filósofos as bases teóricas para definir o conceito de “infância” e de “desenvolvimento infantil”. Diante das referências e dos pensadores em educação que analisam as questões relacionadas à infância e ao desenvolvimento infantil, optamos por utilizar o referencial de Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Semenovich Vygotsky. Isso se deve ao fato de os três serem interacionistas e compreenderem o desenvolvimento infantil considerando elementos que se afinam e, por conseguinte, discutirem em seus estudos o desenvolvimento infantil na faixa etária de zero a três anos, a qual é atendida pelos professores que compuseram a amostra selecionada para a investigação realizada.

Acreditamos que a concepção de infância e de desenvolvimento infantil que o professor possui direciona/nortea seu papel e a proposta pedagógica que utiliza. É importante salientar que compreendemos que a concepção de infância está relacionada à concepção de desenvolvimento infantil, pois é difícil estabelecer uma divisória exata deste ou daquele tipo de concepção.

No Quadro I estão sistematizadas as definições que serviram de sustentação para a análise das respostas dos professores que compuseram a amostra.

Infância	Desenvolvimento infantil
a) Concepção de infância balizada pelo <i>modelo naturalista</i> : a criança é definida como um ser que se desenvolve naturalmente. Tem como pressuposto respeitar a individualidade inata da criança. Aquilo que a criança deve se tornar é determinado por sua condição genética. Forçar o desenvolvimento da criança para antecipar comportamentos desejáveis é danoso e desnecessário.	a) Concepção de desenvolvimento balizada no <i>modelo naturalista</i> : parte do pressuposto de que as habilidades e as capacidades da criança já estão prontas ao nascer, sofrendo poucas alterações ao longo da existência. Para esta concepção, o desenvolvimento ocorre de forma espontânea, pois os hábitos, as crenças e os valores já estão presentes desde o nascimento.
b) Concepção de infância balizada pelo <i>modelo ambientalista</i> : acredita que, exceto a maturação física, o desenvolvimento da criança depende do ambiente. Controlar é uma forma de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. O ambiente, mais do que a hereditariedade, exerce um papel determinante no desenvolvimento da criança.	b) Concepção de desenvolvimento balizada pelo <i>modelo ambientalista</i> : segundo este modelo, não há determinismo hereditário. A criança depende, essencialmente, do ambiente para se desenvolver. Dentro desta concepção, a criança passou a ser concebida como um ser a ser controlado e moldado pelo meio e, por não ter lugar para a criatividade, a criança foi sendo moldada em função de respostas mecânicas e precisas.
c) Concepção de infância balizada no <i>modelo inter-relacional</i> : segundo esta concepção, a criança é criadora do seu próprio conhecimento ao processar a informação obtida pela experiência. O indivíduo cria conhecimentos ao agir sobre a informação obtida através da experiência.	c) Concepção de desenvolvimento balizada pelo <i>modelo inter-relacional</i> : segundo os interacionistas, as crianças vão construindo conhecimentos por meio de suas interações com o ambiente em que vivem.

Quadro I: Concepções de infância e de desenvolvimento infantil

Método

O trabalho de investigação realizado caracterizou-se como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa. Como amostra foram selecionados professores de quatro instituições de educação infantil que atuavam no atendimento das crianças de zero a três anos, estas localizadas em dois municípios do Oeste catarinense: três delas mantidas e administradas pelo poder público municipal e uma administrada e atendida por uma organização de cunho não governamental. As quatro instituições atendem, durante o período integral, crianças de zero a seis anos dentro de um espaço físico e educativo compatível para esse tipo de atendimento.

A amostra foi composta por 43 professores, assim subdivididos: a) 16 professoras do Berçário I, atendendo crianças entre 4 e 14 meses; b) 15 do Berçário II, atendendo crianças entre 14 e 24 meses; c) 12 do Berçário III ou Maternal I, atendendo crianças entre 24 e 36 meses.

Como procedimento de coleta de dados foi utilizado um questionário, que passou a ser o principal instrumento para a identificação das concepções de infância e de desenvolvimento infantil e das respectivas implicações pedagógicas. Após a coleta dos dados, efetuou-se uma entrevista semi-estruturada com o objetivo de solucionar dúvidas para que os dados fossem certificados. O questionário foi composto por dez questões, cujo o objetivo era

colher por escrito a “matéria-prima” para a identificação das diferentes concepções de infância e de desenvolvimento.

Como procedimento de análise de dados foi utilizada a técnica de análise de conteúdo. Para a organização dos dados coletados realizamos a identificação das concepções das professoras nos diferentes níveis de ensino, a análise prévia dos dados coletados e as aproximações com o referencial teórico, o que nos permitiu organizar as concepções das professoras sobre infância e desenvolvimento infantil em três categorias de análise:

1. *Concepção naturalista*: a infância e o seu desenvolvimento são vistos a partir de seus atributos naturais ou como alguém que se desenvolve naturalmente por fases. A influência do meio externo à criança é minimizada (*código a*);
2. *Concepção ambientalista*: a infância e o seu desenvolvimento são vistos segundo sua dependência em relação ao meio. O contexto externo determina o curso de desenvolvimento da criança e seu aprendizado. Os determinantes internos, ligados ao próprio sujeito, são praticamente desconsiderados (*código b*);
3. *Concepção inter-relacional*: a criança é vista como alguém que se desenvolve pelas interações que realiza com o meio físico e social (*código c*)

Os dados foram organizados em cada um dos três níveis de atuação das professoras e em cada uma das

três questões básicas da pesquisa, a começar pela concepção de infância, seguida da concepção de desenvolvimento infantil e, finalmente, de um confronto dessas concepções com as respectivas propostas pedagógicas.

A ótica dos professores sobre a infância e o desenvolvimento infantil

Concepções sobre a infância

Das 43 professoras que atuavam com crianças de zero a três anos de idade, 22, que equivalem a 51,16%, definiram a infância utilizando argumentos que se aproximam da categoria “c”, que compreende a criança como um ser que se constrói a partir das interações que realiza com o meio físico, social, familiar, escolar, entre outros. A criança é concebida como um ser que interage com o meio desde o seu nascimento.

Treze respostas, o que equivale a 30,23%, conceberam a infância utilizando argumentos da categoria “a”. A compreensão da criança como um “adulto em miniatura” está embasada numa concepção inatista, que, por sua vez, articula práticas pedagógicas pouco significativas, visto que a criança precisa basicamente ser cuidada, por se entender que o desenvolvimento acontece de forma natural.

Finalmente, oito das 43 professoras que compuseram a amostra (18,61%), vêem a criança com base em argumen-

tos da categoria “b”, pois enfatizam o meio em detrimento do sujeito.

No que tange à concepção de infância, identificamos um número significativo de professoras, especialmente do Berçário I, que, em razão da tenra idade das crianças com as quais trabalham, enfatizam a criança a partir de sua essência ou de fatores hereditários. Isso nos mostra que, quanto menor a idade, maior é o apego do adulto em relação à criança, índices que se modificam de forma progressiva com o passar da idade. Dentro dos três níveis de atuação, Berçários I, II e III, as 43 professoras pesquisadas prevaleceram as respostas que enfatizaram as inter-relações.

Partindo do ponto de vista da concepção de infância dominante na investigação realizada, ou seja, inter-relacional, abre-se um espaço propício de intervenção pedagógica desde a mais tenra idade, pois a criança não é vista como um “adulto em miniatura” nem como alguém que se desenvolve apenas pelas influências do meio, mas como alguém capaz de produzir interações significativas e de se desenvolver desde o nascimento.

Concepções sobre o desenvolvimento infantil

Das 43 professoras que atuavam com crianças de zero a três anos de idade, 60,47% definiram o desenvolvimento da criança como resultante das interações sociais, dando ao sujeito e ao meio igual importância. Segundo esta

concepção, a criança é um ser social que se desenvolve de acordo com as trocas e vínculos que realiza com o meio.

Para esta concepção de desenvolvimento, é impossível desconsiderar a importância do meio no desenvolvimento da criança. No que se refere à atuação das professoras com esse tipo de concepção, o “educar” e o “cuidar” têm um sentido amplo e significativo, pois a intencionalidade faz parte tanto do cuidar como do educar.

Do total de professoras, 20,93% ressaltaram a importância do meio em detrimento do sujeito, pois acreditam que a criança precisa ser estimulada para que se desenvolva. Trata-se de uma concepção empirista, que tende a considerar a experiência como algo que se impõe independentemente da vontade do sujeito.

Das 43 professoras, 18,6% enfatizaram o sujeito em detrimento do meio. Nessa concepção, a criança é vista com base em seus atributos naturais ou como alguém que se desenvolve naturalmente. Neste tipo de concepção, a supremacia está no sujeito. Ao nascer, a criança traz consigo, além das características hereditárias, o poder de conhecer, sem precisar passar pela experiência ou pela partilha com companheiros de diferentes idades.

Nas concepções sobre o desenvolvimento infantil manifestadas pelas professoras, independentemente do nível de atendimento, percebemos haver um significativo domínio da compreensão de que o desenvolvimento da criança ocorre a partir das interações sociais.

Sintonia entre as concepções de infância e de desenvolvimento infantil com a proposta pedagógica desenvolvida em sala de aula

Das 43 professoras que atuavam na faixa etária de zero a três anos, em 58,14% identificamos coerência entre as concepções de infância e de desenvolvimento infantil com a proposta pedagógica realizada em sala de aula. Do total, 32,56% manifestaram em suas respostas sintonia parcial entre essas concepções com a proposta pedagógica. E, finalmente, em 9,3% não identificamos sintonia entre as concepções de infância e de desenvolvimento com a proposta pedagógica.

Dentro do mesmo propósito de verificar a coerência entre concepções e propostas pedagógicas latentes, constatamos que, das 26 professoras que mantiveram coerência nos três níveis dessa análise, um número expressivo delas enfatizou as inter-relações; das 12 que tiveram sintonia parcial, o domínio esteve nas respostas que enfatizaram o meio; por sua vez, as cinco professoras que não apresentaram sintonia entre as concepções de infância e de desenvolvimento com as respectivas propostas pedagógicas enfatizaram, em sua maioria, o meio ou o sujeito.

Os dados da pesquisa evidenciam que um número expressivo dos professores que atuam em educação infantil com crianças entre zero a três anos apresentou propostas pedagógicas coerentes com as concepções

manifestadas. O tipo de atendimento dado às crianças de zero a três anos depende, além de outros aspectos, da concepção que os professores detêm de infância e desenvolvimento infantil. Trata-se de um aspecto a ser considerado, já que essas concepções afetam diretamente a organização e prática dos professores. Compreender a criança e seu desenvolvimento é um dos aspectos básicos na formação de futuras professoras e daqueles que atuam com crianças de zero a três anos.

Considerações finais

Os dados apresentados permitem-nos afirmar que a atuação pedagógica do professor está alicerçada, além de outros aspectos, na concepção de infância e de desenvolvimento infantil. Por termos o privilégio de acompanhar os estagiários em educação infantil, chamou-nos a atenção o fato de alguns professores atuarem pedagogicamente de forma dinâmica, alegre e flexível, ao passo que outros atuam de forma pouco dinâmica e, normalmente, tensa. Tais tensões podem ser verificadas tanto no agir do professor como no das crianças.

As professoras manifestaram em suas respostas a compreensão de que o processo educativo da criança inicia com o seu nascimento. É preciso entendê-la em cada uma das fases de desenvolvimento, para que se possa intervir de forma adequada em cada uma delas. Em cada momento, em cada ação ou movimento a vida da criança se projeta no espaço social e físico no sentido de retirar dele os

nutrientes de que necessita para o próprio desenvolvimento. As trocas que a criança realiza com o meio são múltiplas, sejam de ordem biológica, afetiva, cognitiva ou psicomotora.

No atendimento de crianças de zero a três anos, abre-se, além de um espaço de aprendizagem cada vez mais amplo, a definição do papel do educador, que é o de atender a criança de forma intencional e educativa. Contudo, para que isso seja possível, é necessário, em primeiro lugar, que a criança seja vista como um sujeito de direitos, com necessidades específicas em cada fase do desenvolvimento. Portanto, trata-se de uma atividade que tende a se especializar cada vez mais, visto a real importância desse tipo de atendimento.

A criança, como qualquer outro ser, está em movimento, e esse movimento deve ser entendido e orientado. Não levar em consideração as iniciativas pessoais da criança significa desrespeitá-la. Portanto, é preciso vê-la como sujeito em sua essência e expressividade.

Dos múltiplos olhares com que são vistos a criança e o seu desenvolvimento, podemos afirmar que os professores, em sua maioria, definiram tanto a infância como o desenvolvimento infantil com base em argumentos que se aproximam da concepção inter-relacional. Do mesmo modo, evidenciamos na maioria delas uma *sintonia* entre a concepção de infância e a de desenvolvimento infantil com as respectivas propostas pedagógicas.

Educar dentro dessa concepção inter-relacional exige do professor conhecimentos sobre a criança, con-

textualizada em suas diferentes condições de existência, da natureza, das relações que estabelece com o meio e da influência dos diferentes grupos sociais a que pertence.

Basta que tenhamos um olhar, um pouco mais atento para perceber que desde o nascimento a criança entra em confronto com as características físicas e psíquicas do meio, das quais, inicialmente, ela não tem consciência. Desde muito cedo, ela se envolve em diferentes interações, que são, a princípio, provocadas pelas necessidades ou pelas emoções.

A imaturidade do bebê em todas as suas facetas – física, motora, afetiva, social – impõe-lhe um longo período de dependência de outros seres humanos. Graças a essa dependência do adulto, o agir do bebê sobre o mundo passa a ser mediado pelo outro, que lhe responde sob múltiplas formas e, de modo mais específico, pela satisfação de necessidades básicas, como alimentação, higiene, atenção e afeto. Ao ser atendida pelo “outro”, esse atendimento poderá reverter num verdadeiro processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento.

Ao realizar uma tarefa com a ajuda das pessoas mais próximas, a criança passa a desenvolver formas cada vez mais complexas de ser e de agir sobre o meio. Com a ajuda do “outro”, ela amplia sua relação com os objetos, aprende a estabelecer relações sociais cada vez mais consistentes e a simbolizar o mundo. Nesse sentido, é importante reafirmar que a concepção que o professor de educação infantil possui de infância e de desenvolvimento afe-

ta de forma significativa o modo como lhe organiza e desenvolve as atividades pedagógicas com as crianças nos diferentes ambientes que compõem a instituição escolar.

As respostas dos professores que se aproximam dos fatores genéticos ou de uma concepção naturalista postulavam práticas pedagógicas pouco dinâmicas, pois acreditam que a criança se desenvolve paralelamente com a idade. As que enfatizam as contribuições do meio acreditam que a criança é um ser que precisa ser moldado, conseqüentemente, postulavam práticas pedagógicas pouco dinâmicas e flexíveis; preocupam-se com a mudança, ou com a aquisição de um determinado tipo de comportamento; agem normalmente com a obrigação de apresentar resultados, de forma tensa e pouco alegre.

Por sua vez, os professores que entendem que a criança se desenvolve a partir das inter-relações atribuem igual importância ao sujeito e ao meio. Evidenciamos em suas respostas a preocupação com a promoção de práticas pedagógicas mais flexíveis, e primam pelo diálogo e pela troca de experiências. Para eles, professor e aluno procedem como companheiros e cúmplices de um mesmo processo. A organização das atividades e a significação atribuída aos eventos do cotidiano da criança e da vida escolar assumem um papel diferenciado para esses personagens. As práticas pedagógicas transformam-se em oficinas de experimentação e de interação, logo, com sentido e significado. As aulas são dinâmicas e as crianças deixam de seguir normas preestabelecidas para en-

trar num espaço adequado à aprendizagem e à produção de conhecimentos.

Embora os resultados pareçam positivos, verificamos como professores e orientadores de estágio em educação infantil no ensino médio profissionalizante ou nos cursos de graduação, que o trabalho de formação desse profissional precisa continuar evoluindo no sentido de que o futuro professor possa construir um referencial teórico e prático que venha subsidiar as práticas pedagógicas segundo a especificidade desse tipo de atendimento. Evidencia-se, assim, a necessidade de que esse profissional esteja envolvido num constante processo de formação continuada. Para que essa formação seja cada vez mais abrangente, é preciso que se forneçam a esses profissionais programas de formação específica a esse tipo de atendimento, que possibilitem a organização de sua prática e a construção de uma postura pedagógica cada vez mais adequada às reais necessidades de desenvolvimento das crianças.

Direção, professores e demais funcionários devem fazer parte de um mesmo processo, que é o de atender as crianças pequenas como sujeitos de direitos, em pleno processo de desenvolvimento desde o seu nascimento. É necessário que as instituições de educação infantil transformem-se em oficinas de relacionamento, de conhecimento e de movimento. Abre-se, em razão das necessidades de desenvolvimento das crianças, um espaço de constante diálogo e de estudo buscando compreender como a criança aprende e se desenvolve.

Para concluir, é preciso que se responda a uma última pergunta: Por que professores e professoras que professam uma prática pedagógica inter-relacional vivem mais alegres e alegram as crianças com o seu trabalho? Normalmente, eles são mais dinâmicos e admitem que precisam aprender; abrem um espaço profícuo para a formação continuada; andam “desarmados” e produzem práticas pedagógicas flexíveis e considerando os interesses das crianças. Nascer, dessa postura, o diálogo e o respeito mútuo entre educador e educando. Agindo dessa forma, tudo passa a ser importante, por exemplo: o dente que acaba de nascer ou de cair; a roupa que precisa ser trocada porque está quente; a torneira que pinga; o vidro que está sujo; a boneca que perdeu um braço e assim por diante.

Abstract

Children are active subjects since their birth. It is the educator's function to see them in all the ways. It is difficult to give them an appropriate attention without understanding the specificity of this kind of treatment, which depends, among other aspects, on the concept the professionals who see them have on childhood and infantile development. The main objective of this article is to discuss the childhood and infantile development conceptions that teachers who deal with children who are between zero and three years old have, relating these conceptions with their pedagogical proposal. The empirical basis for this work is located in an inquiry work that had as sample forty-three teachers of four Infantile Education institutions. The theoretical basis is sustained by writers

who understand the subject construction and the development process as a constant interaction. The analyzed data allowed us to identify when it comes to the childhood conceptions, that these professionals present a certain domain in the inter-relational conception, followed by the naturalist and the environmentalist ones. In the development conceptions, we also evidence a domain in the Inter-relational conception, followed by the environmentalist and the naturalist ones. Relating the childhood and infantile development conceptions with the pedagogical proposals used by these professionals, we identify coherence in the majority of the analyzed answers, however there are answers that present a partial tune, and in a smaller number, the ones which had no tune anyway. According to these data, we reiterate the assertion that the childhood and infantile development conceptions that teachers have are related to the pedagogical proposals that are applied in the classroom.

Key words: Childhood. Infantile development. Teacher formation.

Referências

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Série Estado do conhecimento nº 2. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001.
- _____. *Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 1998.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Psicologia na educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad. *Fatores hereditários e ambientais no desenvolvimento: a adoção de uma perspectiva interacionista*. 2000. Disponível em: <www.Scielo.br>. Acesso em: 3 nov. 2003.

- DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GESSELL, Arnold. *A criança de 0 a 5 anos*. São Paulo: Martin Fontes, 1999.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.
- PIAGET, Jean. *O nascimento da inteligência na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- _____. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. *A psicologia da criança*. São Paulo: Bertrand, 1993. contribuições. São Paulo: Educ., 2002.
- _____. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SANTA CATARINA. *Proposta curricular*. Florianópolis: Cogen, 1998.
- SKINNER, B. F. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Editora Universitária, 1976.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Oliva N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins, 2001.
- _____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins, 2003c.
- VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WALLON, Henri. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Guide-Artes Gráficas, 1973.
- _____. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- _____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1998.