Anais do XVII Encontro de Iniciação Científica – ISSN 1982-0178
Anais do II Encontro de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação – ISSN 2237-0420
25 e 26 de setembro de 2012

A CRIANÇA E SUA ENTRADA NA ESCOLA: DIMENSÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS

Fernanda Magagna
Faculdade de Psicologia
Centro de Ciências da Vida
nands_magagna@hotmail.com

Prof(ª) Dr(ª) Raquel Souza Lobo Guzzo
Grupo Avaliação e Intervenção Psicossocial
Centro de Ciências da Vida
rguzzo@mpc.com.br

Resumo: *A escola é uma instituição fundamental para a constituição do indivíduo. Ela deveria propiciar recursos psicológicos para o desenvolvimento cognitivo e social do homem. Em razão disso, a presente pesquisa teve como objetivo conhecer e sistematizar as dimensões históricas e sociais presentes nas fichas de egresso utilizadas em uma instituição pública de Educação Infantil, As informações obtidas nas 240 fichas de ingresso foram analisadas e interpretadas conforme a unidade de sentido. Percebeu-se os resultados encontrados que existe uma dificuldade por parte dos professores entrevistadores de abordar questões pertinentes ao conhecimento deles para o desenvolvimento infantil da criança com quem vai trabalhar. As perguntas das fichas de matrícula são pertinentes, porém incompletas. Não há maiores curiosidades por parte dos profissionais de explorar as respostas dos pais e cuidadores.*

Palavras-chave: processos de avaliação da criança, políticas de Educação Infantil e Psicologia Escolar.

Área do Conhecimento: Ciências Humanas - Psicologia - CNPq.

1. INTRODUÇÃO

A entrada de uma criança na escola é um processo complexo e carregado de tensões que advém das relações diferenciadas que ela tem com aqueles que tomam pra si a responsabilidade de educá-la e desenvolvê-la. Além disso, tem graves consequências ao seu desenvolvimento emocional e social quando não respeitado e acompanhado. Este processo tem características específicas quando se trata de uma escola de Educação Infantil pública inserida em um espaço social marcado pela violência e pela pobreza. Dentre estas características está o desconhecimento da própria escola sobre o modo de vida das crianças e suas principais necessidades. A escola não dispõe de elementos concretos e consistentes sobre como se desenvolvem estas crianças em seus espaços familiares e, com isso, pouco pode contribuir para o desenvolvimento de atividades que promovam de modo genérico e singular o desenvolvimento da criança.

Um dos principais elementos para o desenvolvimento de intervenções preventivas em escolas e comunidades é o levantamento de características e necessidades desta comunidade capazes de fornecer subsídios para programas efetivos dentro ou fora da escola. Um procedimento comum na realidade brasileira é a "ficha" para matrícula da criança na escola, que se caracteriza por algumas informações passadas pela mãe ou responsável quando a criança ingressa. Discutir que informações obter, como consegui-las e para que servem, devem ser processos regulares na escola para o estabelecimento do projeto político-pedagógico institucional e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

O psicólogo tem um papel importante para apontar os elementos fazem parte do acompanhamento de toda a vida da criança neste período que frequenta a escola por meio da crítica à burocracia inconsequente que se acumula na escola sem servir a uma finalidade pedagógica e social.

Os fundamentos deste artigo foram organizados em três eixos: *Políticas de Educação Infantil*, em que mostro o percurso das políticas voltadas para a Educação Infantil e as dificuldades relacionadas ao financiamento de investimento público; *A entrada da Criança na Escola e o seu processo de avaliação e acompanhamento*, onde levantarei o papel da escola no desenvolvimento infantil e a visão da psicologia crítica sobre avaliação psicológica no ambiente educacional*; p*or fim*, O papel do psicólogo escolar na promoção do desenvolvimento na Educação Infantil*, em que levantarei uma reflexão crítica da psicologia e seu percurso na escola.

Políticas de Educação Infantil

Devido à política neoliberal, há pouco investimento na Educação Infantil brasileira: deficiência na formação do professor e do monitor e falta de vagas nas escolas são alguns dos problemas encontrados e

nem sempre enfrentados pela população (Mezzalira, 2010)[13]

O modelo de Educação Infantil, apontado pela mesma autora, no final dos anos 70, proposto pela Coordenação dos Programas de Desenvolvimento de Comunidade, foi o combate à desnutrição e a preparação para o Ensino Fundamental. Essa concepção atingiu o Brasil em um terreno fértil para a proliferação da assistência: a ditadura militar. Essa proposta acalmava a população nesse momento turbulento do país (Rosemberg, 1998 citado por Rosemberg, 2002)[15]. Foi durante o regime militar que se iniciou a nova fase para a educação brasileira. Em 1985 a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo anunciava a vontade política de construir uma pré-escola pública, gratuita e comprometida com as necessidades da criança das classes populares, marcadas pela "redemocratização política do país" (Kuhlmann Jr, 2000)[9].

Após a ditadura militar, movimentos sociais trabalharam para uma nova proposta de Constituição, que foi aprovada em 1988. Nela, a E.I. (Educação Infantil) foi aprovada como extensão do direito universal à educação, apoiando, inclusive, o trabalho materno extradoméstico. Uma nova equipe no MEC elaborou uma proposta nacional de política de E.I., planejando políticas de direito a Educação para crianças de 0 a 6 anos. Entretanto, essas inovações foram interrompidas quando Fernando Henrique Cardoso e o PSDB assumiram o poder (Rosemberg, 2002)[15].

A exigência da formação dos professores na Educação Infantil veio com a Lei de Diretrizes de Base de 1996. Antes dela, a única exigência de formação era para lecionar no ensino fundamental. Entretanto, essa lei não atinge auxiliares e monitores, em que a única exigência é o ensino médio. Há, ainda, carência da Psicologia e do serviço social.

Rosemberg (2002)[15] pontua, entretanto, que a primeira versão do Plano Nacional de Educação (PNE) deu um passo atrás em relação à LDB. Um dos motivos foi o de que se deve manter a criança até os 3 anos em ambiente familiar, abrindo portas para programas "não formais" e de baixo custo ("Mãe-crecheira").

Como solução para atingir a lei do artigo 2º da LDB, que a educação é dever do Estado e da família e é direito da criança, o governo aumentou as vagas nas escolas e aumentou o número de profissionais sem formação específica, havendo, então, uma precarização do serviço prestado. Outra característica que o governo tomou é o agrupamento de diferentes faixas etárias numa mesma sala. Para Vygotsky seria um importante jeito de pensar na Zona de Desenvolvimento Proximal. Entretanto, as precárias condições físicas e o despreparo dos profissionais, dificultam a utilização do agrupamento (Rego 2003 citado por Mezzalira, 2010)[13]. O direito da criança à educação, entretanto, é violado pelos processos seletivos de entrada da criança na escola e na creche.

As políticas de assistência do BM só tendem a reforçar a desigualdade. Dessa forma, não existe possibilidades de inclusão dessas mulheres e nem das crianças. Mesmo com a suposta tentativa de mudança na Educação pública brasileira, as creches ainda tem uma concepção assistencialista, e a segmentação do atendimento da criança pobre em instituições estruturadas precariamente continua na agenda dos problemas na Educação Infantil brasileira. (Kuhlmann, 2000)[9]

A entrada da Criança na Escola: processo de avaliação e acompanhamento

A escola tem grande importância no desenvolvimento cognitivo e social da criança. Nela há uma construção da identidade e de pertença no mundo. É na escola que acontece a aquisição dos princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; é na escola que surgem dúvidas, expectativas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro. É também nela que são reveladas as potencialidades humanas (Borsa, 2007)[2].

Dessen e Polonia (2007)[5] citam Oliveira (2000) quando afirma que a escola é um ambiente multicultural que abrange a construção de laços afetivos e a preparação para a inserção na sociedade. Guzzo, Moreira e Mezzalira (2012)[8] lembram que é dentro da escola que as crianças expressam o que vivenciam fora dela.

A aprendizagem é um processo que está em complexa inter-relação com o desenvolvimento. Para compreender a Zona de Desenvolvimento Proximal, um dos grandes trabalhos de Vygotsky, Mezzalira (2010) cita Rego (2003)[13], que explica a ZDP (Zona de desenvolvimento proximal) como distância entre o nível real de desenvolvimento, o que a criança já conhece e domina, e o nível de desenvolvimento potencial, o que a criança é capaz de fazer. Bastos e Pereira (2003)[3] pontuam que a principal função do professor nas idéias de Vygotsky é atuar na ZDP. Vygotsky entendia o desenvolvimento humano por meio das mediações das relações do homem com seu meio.

Henri Wallon também entende o ser humano como um ser integral e escapa de um raciocínio dicotômico

fragmentador da pessoa. Wallon (citado por Almeida e Mahoney 2000)[11], por sua vez, entende que a pessoa se constitui de dimensões (motor, cognitivo e afetivo) e que essas dimensões apreendem a constituição do ser humano em conjunto. Essas dimensões vinculam entre si e com o ambiente, resultando no comportamento daquela pessoa naquele momento e naquelas circunstâncias. Para ele, portanto, a educação deve ser integrada entre a formação da pessoa e a sua inserção na coletividade.

Vygotsky e Wallon contribuíram para a construção da psicologia histórico-cultural, que tem como compromisso a superação da dicotomia sujeito-objeto, instituída pela ciência hegemônica.

A escola é um instrumento para o desenvolvimento da pessoa inteira e, mais ainda, é um dos meios funcionais para a criança. É um meio que pode constituir grupos com os objetivos educacionais. O grupo na escola faz a criança diferenciar-se das outras. Quando entra na idade escolar formal, a criança tentará se ingressar em diferentes grupos, nos quais será aceita ou não, e vivenciará diferentes papéis. O professor, na teoria walloniana, tem a função de coordenador desses grupos. Ele deve ser observador da criança integrada e contextualizada. (Almeida e Mahoney, 2000)[11]

O papel do psicólogo escolar na promoção do desenvolvimento na Educação Infantil

A Psicologia surgiu com o propósito de controle da ordem estabelecida pelo sistema capitalista: o acúmulo de riquezas para poucos e a miséria e pobreza para muitos. Na escola esse controle também acontece, ainda. A psicologia entra na escola para o controle de disciplina dos alunos, para o controle e adaptação desses, sem levar em conta as condições de vida, as subjetividades em questão, as relações estabelecidas dentro e fora da escola. (Meira, 2003)[12].

Ainda hoje o papel do psicólogo na educação provoca confusão. O diagnóstico e a avaliação psicológica são estratégias fundamentais para o psicólogo escolar traçar o processo de intervenção. Entretanto, a formação de muitos desses profissionais tem ocasionado utilizações questionáveis, fragmentadas e incompletas (Mezzalira, 2010)[13].

Meira (2003)[12] aponta que, para uma concepção crítica no que se refere à Psicologia Escolar deve-se buscar concepções críticas no que se refere à concepção de homem e das relações entre a escola e a sociedade. Deve-se haver um rompimento com o modelo clínico de atuação, modelo esse que culpabiliza o aluno pela via da psicologização e patologização.

Diante desse contexto, portanto, não só a educação, mas principalmente ela, deve ter como princípio a reflexão crítica como necessidade em seu espaço de atuação (Meira, 2003)[12]. Uma evidência em relação a essa falta de reflexão está nos conhecimentos e estágios acadêmicos em há discrepância entre o conhecimento acadêmico e a realidade do trabalho, que a superficialidade dos estágios acadêmicos obrigatórios não permitem e não propiciam a reflexão crítica e que ainda há a predominância do modelo clínico e remediativo da atuação profissional do psicólogo escolar (Costa e Guzzo, 2006)[4].

A realidade da escola pública é, principalmente, demarcada por violência e negligência, além da desigualdade social. De forma alguma o psicólogo inserido na escola pode dicotomizar a realidade da escola e a realidade social da criança, do professor e dos colaboradores. É desafiador para esse profissional, além do contexto escolar, trabalhar para a transformação social (Costa e Guzzo, 2006)[4].

Collares e Moysés (1996), citado por Facci, Eidt e Tuleski (2006)[6], indicam que a escola se apresenta como vítima de uma clientela despreparada e inadequada. Cada vez mais psicólogos são chamados para uma avaliação individual do aluno “problema”. Esses psicodiagnósticos ele identificam a falta, a anormalidade, a “doença”. Dessa forma o objeto de avaliação é o aluno, e não a escola. Os testes pressupõem que a inteligência e a potencialidade são naturais, portanto reforçam e rotulam esse fracasso.

O psicólogo escolar deve trabalhar numa perspectiva crítica em que a avaliação deve ser das relações e práticas que produziram a queixa em relação a ele (Machado, 2000 citado por Facci, Eidt e Tuleski, 2006)[6].

A família é o primeiro principal contexto da criança. O psicólogo tem o importante papel de integração da família com a escola para o desenvolvimento saudável do aluno. A escola, por sua vez, deve reconhecer essa importância dos pais na educação e auxiliá-los a exercer seu papel para o desenvolvimento do seu filho (Delvan e cols., 2002 citado por Macarini, Martins e Vieira, 2009)[10]. Além da família o psicólogo pode abranger sua atuação com a equipe de profissionais, auxiliando na formação, com as próprias crianças e, inclusive, com a proposta pedagógica da instituição. Há um trabalho não só remediativo, mas também trabalho de prevenção de riscos e problemas associados. (Moraes e Koller, 2004 citado por Macarini, Martins e Vieira, 2009)[10]

É importante pensar e destacar que a presença do psicólogo deve ser de complementariedade ao do professor (Wallon, 1937 citado por Vokoy e Pedroza, 2005)[14]. O papel do psicólogo escolar é pensar junto com a escola e com os alunos. É trabalhar uma compreensão crítica do desenvolvimento humano e as relações sociais (Meira, 2003)[12].

2. OBJETIVOS

Objetivos Gerais

O objetivo desse trabalho é discutir as informações obtidas na Ficha de matrícula na entrada da criança na escola e analisar a relevância dessas informações para o estabelecimento do projeto político-pedagógico institucional e acompanhamento do desenvolvimento da criança.

Objetivos específicos

1. Conhecer e sistematizar a ficha de ingresso da criança na escola utilizada na instituição de Educação Infantil onde o grupo está inserido, organizando os diferentes itens em dimensões e elementos importantes ao desenvolvimento da criança.

2. Caracterizar o grupo de crianças ingressantes em função das dimensões informadas.

3. Discutir os elementos necessários para acompanhamento da criança em desenvolvimento

3. MÉTODO

O presente estudo trabalha à luz do Materialismo histórico e dialético, que tem como pressuposto a historicidade do homem, as suas transformações e as transformações da realidade social. Não é possível a separação entre sujeito e objeto, entre homem e cultura (Antunes, 2005)[1].

As informações obtidas serão analisadas e interpretadas conforme a unidades de sentido, proposta por González Rey (2002)[7]. Para este autor, as categorias seriam uma concretização e organização do processo construtivo-interpretativo em constante movimento, em que os núcleos de significações teóricas ou as unidades de sentido se articulam entre si dando visibilidade a uma produção teórica. Portanto, as categorias não são entidades rígidas e fragmentadas, pois estão em constante processo de desenvolvimento.

Cenário da Escola

Os dados analisados foram coletados no CIMEI - Centro Municipal Integrado de Educação Infantil. É uma Instituição Municipal de Ensino Infantil, que tem como objetivo o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade. É composto por uma EMEI, que atende crianças de dois a cinco anos e por uma CEMEI, que atende crianças entre três meses e dois anos.

Essa instituição fica localizada em um bairro periférico na região leste do município de Campinas. É uma região de grande discrepância social.

O CIMEI é composto por 17 professores, 32 monitores, uma orientadora pedagógica, uma professora de Educação Especial e a equipe gestora. São atendidas 400 crianças organizadas entre EMEI e CEMEI.

Material de coleta

O material analisado neste trabalho foi uma ficha de matricula utilizada pela escola para ser respondida pelos pais durante a entrada da criança. Esta ficha é composta de três partes. A parte I buscou dados de identificação das crianças, como: nome, data de nascimento, nome da mãe e do pai, endereço, telefone, horário de trabalho dos responsáveis. A parte II contemplava informações referentes aos irmãos, quem leva e busca a criança na escola, com quem a criança fica depois da escola, se a criança arruma seus brinquedos, se a criança já abotoa, amarra, se veste sozinha; se usa o banheiro sozinha e utiliza copo ou mamadeira. Contempla ainda informações do ambiente familiar como divisão de quarto, se costuma passear, programas que assiste na TV, que horas e que horas levanta, se tem medo de alguma coisa, em como a criança se comporta quando contrariada e o que os pais fazem a respeito. A parte III continha questões relacionadas a saúde e a alimentação das crianças, perguntava-se sobre alergia, medicamento, síndromes.

Considerando o objetivo deste trabalho, foram selecionadas as seguintes questões contidas nas fichas: Quem acompanha a criança na vinda para a escola? Quem vem buscar a criança na escola? Com quem a criança fica depois da escola? Tem um quarto só para ela? Costuma passear? Onde? Quais os programas que assiste na TV? A que horas vai dormir? A que horas se levanta? O que os pais fazem (quando a criança é contrariada)? A criança tem algum convênio médico? Discrimine os tipos de alimentos que a criança já come. Tem outras informações sobre a criança sobre que os educadores devem saber?

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na questão referente ao local onde as crianças costumam passear, das 240, 95% responderam que passeiam, 4,17% não passeiam e 0,83% respostas estavam em branco. Já os locais de passeio com maior frequência nessa questão é de 48,4% em lugares públicos[1], 22,08% em casa de parentes, 18,02% em lugares privados. Percebe-se que as crianças frequentam lugares que, supostamente, exigem menor investimento de dinheiro. Apareceram, entretanto, respostas como "Gosta de ficar no chão". Há a necessidade de fazer outras questões a partir desta resposta, tais como: em que contexto a criança gosta de ficar no chão? Ela não sai porque gosta de ficar no chão? Quando ela sai ela gosta de ficar no chão? A pergunta em si não é de grande exploração na vida dela, mas quando uma resposta como essa aparece o professor deveria usá-la para obter maiores informações da pessoa com quem vai trabalhar.

A respeito de dividir o quarto com alguém ou não, das 240 crianças, 84,5% delas dividem. Dessas, 10% dormem com o casal, pai e mãe, seja na mesma cama ou em camas separadas, 5,41% dormem com o(s) irmão(s), 8,75% dormem sozinhas, 3,33% crianças dormem com a mãe e 70,83% das fichas tem essa questão em branco.

É uma questão importante, mas precisa ser explorada entrevistadora no sentido de saber do casal como eles fazem em suas relações sexuais, se a criança fica presente no quarto, mesmo que dormindo. São informações muito pertinentes e que devem ser levadas em consideração no trabalho com a criança.

A questão de quem leva e busca a criança na escola tem com maior frequência de respostas que é a mãe

respostas vieram com a marca de emissoras. É válido pedir especificação do que ela assiste nessas emissoras. Podem ser desenhos, podem ser conteúdos inapropriados, como violência e sexo. São conhecimentos da rotina delas que permitem o entendimento do desenvolvimento para as intervenções.

O horário que a criança vai dormir tem maior frequência de respostas no intervalo entre 20h e 22:30h, e o que mais apareceu em relação a acordar está no intervalo entre 6h da manhã e 9h da manhã. Essas duas questões são simples, mas que não pode deixar de ser explorada com questionamentos como "o que a criança faz até esse horário?".

E relação ao que os pais fazem quando a criança é contrariada foram obtidas 248 respostas, divididas em categorias, das quais as de maior frequência de respostas foram: Conversa (37,9%), não respondeu (13,30%), Deixa a criança se acalmar sozinha (11,69%), Castigo (11,29%). Um número considerável de argumentos também foi "deixa a criança acalmar sozinha". Caberia ao profissional perguntar ao responsável se ela demora para acalmar-se sozinha ou mesmo questionar-se se poderia ser algum tipo de negligência por parte dos pais.

Outra pergunta que é fonte do conhecimento histórico da criança ingressante na instituição em questão é discriminar o que a criança já come, qual é o tipo de alimentação. Mais da metade das fichas tem como resposta que a criança come de tudo, sem discriminar exatamente esse "tudo". As outras respostas foram divididas nos grupos de alimentos: Proteínas, Carboidratos, Legumes, Frutas, Guloseimas, Sucos e Líquidos. O destaque entre as respostas referentes a essa questão estão em três categorias: Não res-

[1]Lugares Públicos – utilizo esse termos para referenciar locais públicos que não necessitam de investimentos financeiros. Locais como praças, lagoa, bosque, etc.

[2]Vínculo não identificado – nomes aleatórios preenchidos na ficha de matrícula que não tem identificação de relação.

[3]Emissora – Nessa categoria foram aglutinadas respostas como: SBT, Globo, TV Cultura ou qualquer outra emissora.

em que dias da semana ha essa troca.

Outro ponto que pode ser explorado na ficha de matrícula está em com quem a criança fica depois da escola. É tão pertinente quanto essa questão saber o que ela faz, quais são seus hábitos no seu tempo livre, inclusive para o entendimento do desenvolvimento dela por parte dos professores e monitores para que não tirem conclusões precipitadas dos seus aspectos cognitivos.

Questões de simples respostas também estão relacionadas ao que a criança assiste na televisão. Grande parte assiste, mas outra grande parte das

relevantes, ou seja, tudo relacionado a criança e suas relações. Menos da metade utilizou desse espaço. É evidente que em uma ficha de matrícula não dê para conhecer de fato uma pessoa, mas é um instrumento importante de inserir-se na vida da criança com que trabalhará. Vale destacar que o professor e o monitor não devem limitar-se a essa ficha, mas é o primeiro meio de conhecer a criança.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ficha de matrícula é um instrumento de grande relevância, mas deve ser melhor elaborada e trabalha-

da pelos profissionais envolvidos. O papel do psicólogo é entender as relações que estão em movimento nessa escola e trabalhar o conjunto dessas relações.

Esse grupo de pesquisa trabalha para a construção de uma Psicologia crítica frente às adversidades da vida humana. Busca entender como as relações são estabelecidas e mantidas, buscando servir a uma finalidade pedagógica e social e a construção de uma Psicologia que atenda as necessidades reais da população brasileira e latino-americana.

7. AGRADECIMENTOS

À agência financiadora, CNPq, e ao grupo de pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial, na Puc-Campinas.

8. REFERÊNCIAS

[1] Antunes, M. A. M. (2005). **Materialismo Histórico-Dialético: fundamentos para a pesquisa em história da psicologia.** In Martins, Sueli Terezinha Ferreira. *Método histórico-social na psicologia social.* Nacional. Editora Vozes, p. 105-117.

[2] Borsa, J. C. (2007) **O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**. Psicoglobal - Psicologia.com.pt, v. 142, p. 1-5.

[3] Bastos, I M e S; Pereira, S R (2003). **A contrubuição de Vygotsky e Wallon na compreensão do Desenvolvimento**. Linhas (UDESC), v. 4, p. 85-104.

[4] Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2006). **Psicólogo escolar e educação infantil: um estudo de caso**. Escritos sobre Educação (Impresso), v. 5, p. 05-12.

[5] Dessen, M. A. & Polonia, A. C. (2007). **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano**. *Paidéia*, 17 (36), pp. 21-32.

[6] Facci, M. G. D. ; Eidt, N. M. ; Tuleski . **Contribuições da teoria histórico-cultural para o processo de avaliação psicoeducacional**. Psicologia USP, v. 17, p. 99-124, 2006.

[7] González Rey, F.(2002). **Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios.** São Paulo: Pioneira Thomson.

[8] Guzzo, Raquel S. L. ; Moreira, Ana Paula P. G. ; **Mezzalira, Adinete Sousa da Costa** (2011) **Avaliação psicossocial: desafios para a prática profissional nos contextos educativos.** Avaliação Psicológica (Impresso), v. 10, p. 163-171, 2011.

[9] Kuhlmann Jr, M.(2000).**História da Educação Infantil brasileira.** Revista Brasileira de Educação, 14.

[10] Macarini, S. M. ; Martins, G. D. F. ; Vieira, M. L.(2009) **Promovendo saúde e desenvolvimento na Educação Infantil: uma atuação da Psicologia**. Paidéia (USP. Ribeirao Preto. Impresso), v. 19, p. 231-237.

[11] Mahoney, A. A. & Almeida, L. R. de (Org.) (2007) **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 7ª. ed. São Paulo: Editora Loyola.

[12] Meira, M. E. M. (2003) **Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica.** In: Marisa Eugênia Melillo Meira; Mitsuko Aparecia Makino Antunes. (Org.). Psicologia Escolar: Teorias Críticas (p. 13-78). 1ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

[13] Mezzalira, A. S. C. (2010). **Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento.** Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.

[14] Pedroza, R. L. S. ; Yokoy, T. (2005) **Psicologia Escolar em Educação Infantil: Reflexões de uma atuação**. Psicologia Escolar e Educacional, Campinas - São Paulo, v. 9, n.1.

[15] Rosemberg, F. (2002) **Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil**. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n.115, p. 25-64.