

## DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA: ABORDAGENS TEÓRICAS

Juliana Ferreira de Sousa<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar revisão acerca das abordagens teóricas de desenvolvimento e aprendizagem da criança, produzidas no âmbito da Psicologia Cognitiva. Nesse recorte, focalizamos as teorias que, apesar de suas divergências e convergências, podem ser consideradas como aportes da concepção interacionista de aprendizagem, quais sejam, a Epistemologia Genética, a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria Psicogenética de Desenvolvimento. A ideia é evidenciar como cada abordagem compreende a aprendizagem, apresentando alguns caminhos e sugestões para a condução do prática educativa na educação infantil.

**Palavras-Chave:** Criança. Psicologia Cognitiva. Educação infantil.

### CHILD DEVELOPMENT AND LEARNING: THEORETICAL APPROACHES

#### ABSTRACT

*This article aims to present a review of the theoretical approaches to child development and learning, produced within the scope of Cognitive Psychology. In this section, we focus on theories that, despite their divergences and convergences, can be considered as contributions of the interactionist conception of learning, namely, Genetic Epistemology, Historical-Cultural Theory and Psychogenetic Development Theory. The idea is to highlight how each approach understands learning, presenting some paths and suggestions for conducting educational practice in childhood.*

---

<sup>1</sup> Pedagoga. Mestra em Educação do Programa em Pós – Graduação da UFPI e Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Demerval Lobão/ PI. Email: julianasousa084@gmail.com.

**Keywords:** *Child. Cognitive Psychology. Child education*

---

## 1 INTRODUÇÃO

A literatura mostra que foi somente a partir do século XX que os estudos sobre a criança proliferaram, contribuindo assaz para que a sociedade despertasse para a relevância de educação diferenciada para mesma. Tais estudos, também, contribuíram por um lado, para a retirada da criança do mundo do adulto e, por outro, para ultrapassar a visão assistencialista e compensatória da educação infantil, para nova visão pedagógica e educativa. De modo que o conceito de criança como adulto em miniatura foi abanando pelo avanço dos estudos na área de ciências humanas e dentre elas a Psicologia.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 21), “a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, e um momento histórico”.

No início do século XXI, a nova Base Nacional Curricular para a adotada pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução CNE/CEB 5/2009, como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2017). Neste aspecto, a criança passa é considerada como protagonista na interação com seu contexto sócio-histórico capaz de criar e modificar a cultura e a sociedade.

A visão de criança profundamente relacionada aos meios físico e social e, portanto, a cultura, em que está inserida e se desenvolve, tem, por um lado a

família como um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. E, por outro, as instituições de ensino que necessitam conhecer e trabalhar com as culturas plurais e dialogar com a riqueza/diversidade das famílias e das comunidades (BNCC, 2018)

Esta forma de conceber a criança é contemporânea e foi construída no âmbito da Psicologia, caracterizando-se em uma das temáticas que este campo aborda, não mais preocupada com o comportamento, mas com aquilo que o desencadeia, ou seja, com o processo do conhecimento, isto é, a Psicologia Cognitiva. Na Europa, apesar de Jean Piaget, ser considerado seu representante mais influente, a Psicologia Cognitiva não teve um fundador solitário. Estudos de George Miller, Jerome Bunner e Ulric Neisser, nos EUA, voltaram-se para essa teoria.

Nessa direção, as produções do suíço Jean Piaget a partir da década de 20, na Europa, sintetizaram os construtos teóricos que enfatizam a mente, ou seja, os processos psíquicos envolvidos na aquisição do conhecimento (CARVALHO, 2002).

Para abordarmos o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança, destacaremos, neste trabalho, três enfoques teóricos, a saber: a Epistemologia Genética, de Piaget (1896-1980); a Teoria Histórico-Cultural, de Vigotski (1896-1934); e a teoria Psicogenética de Wallon (1872-1962).

## **2 ABORDAGENS DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA**

A Teoria da Epistemologia Genética estuda a gênese do conhecimento ou o desenvolvimento da inteligência infantil e defende que o homem constrói novos conhecimentos, a partir de sua interação com o meio social. Piaget (2002) explica o processo de construção do conhecimento por meio da dialética, em

que o indivíduo entra em conflito para resolver um problema novo. Nesse processo, ele se utiliza do esquema que já tem por processo de assimilação e soluciona a situação e incorporando novos conhecimentos na estrutura cognitiva pela acomodação.

Na concepção do autor o desenvolvimento da inteligência ocorre progressivamente e por meio de estágios ou períodos, caracterizados pelo surgimento de estruturas cognitivas originais, isto é, de novas formas de organização do pensamento. Nesse caso, a construção do conhecimento consiste em uma apropriação progressiva do sujeito ativo ao objeto, ou seja, um interferindo no outro, numa relação interacionista, construindo-se e modificando-se mutuamente.

Esses estágios integram-se e desenvolvem-se a partir do que foi construído nos estágios anteriores, cujas estruturas funcionam como alicerces para incorporar o estágio seguinte. O autor postula que o desenvolvimento da inteligência compreende quatro estágios: o sensório-motor (zero a dois anos); o pré-operatório (dois a sete) anos); o operatório concreto sete a 12 anos e operatório formal (acima de 12 anos). Vale ressaltar que as idades demarcatórias não podem ser rigidamente tomadas como parâmetro, uma vez que, sofrem influências das características individuais e de eventos externos (DAVIS; OLIVEIRA, 1994).

O estágio sensório-motor zero a dois anos, começa desde o nascimento até os dois anos de idade da criança e consiste numa adaptação ao ambiente, pois, em princípio, ela não de diferencia do meio. Esse estágio reduz-se a ações reflexivas que passam a funcionar repetidamente em decorrência dos estímulos ao meio, a exemplo sugar, olhar, agarrar, puxar, entre outros. O segundo estágio, o pré-operatório (dois a seis anos), tem como característica principal os esquemas representativos em que a criança adquire a capacidade de representar os objetos ausentes pelos símbolos e signos diferenciados, a

exemplo disso, diferencia um significante (imagem, palavra, ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), significado.

Nesse estágio acontece aquisição da linguagem, ou seja, o aparecimento do pensamento propriamente dito, é a fase em que a criança é capaz de reconstruir suas ações sob forma de narrativas. O terceiro estágio, o das operações concretas (sete até 12) anos é compreendido como o nascimento das “operações” é o estabelecimento de relações entre os elementos da realidade, ou seja, a criança é capaz de agrupar e comparar objetos que poderão ser mentalmente representados. Nessa fase o raciocínio intelectual da criança manipula os objetos com o intuito de realizar experiências lógico-matemáticas para a construção de números (RAPAPPORT, 1987).

O estágio das operações formais (12 anos em diante) é entendido como o estágio em que as estruturas cognitivas atingiram o nível mais elevado, nele a criança já consegue realizar a abstração total do pensamento. O indivíduo não apenas pensa logicamente, como também, formula hipóteses e busca soluções sem depender somente da observação. Nesse estágio, a estrutura cognitiva da criança atingiu sua forma final de equilíbrio, possibilitando a ampliação de novos conhecimentos, tanto em profundidade como em extensão, uma vez que, as estruturas cognitivas já foram construídas.

A Teoria Psicogenética de Piaget defende que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio, à medida que vai construindo as estruturas cognitivas diferenciadas resultantes de equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação. A assimilação se refere à incorporação dos objetos do meio mediante às estruturas cognitivas já formadas, e a acomodação ocorre quando o estado de equilíbrio rompido e as experiências acomodadas anteriormente se tornam esquemas de assimilação, levando a novo estado de equilíbrio. Nessa acepção, Piaget (2002) afirma que as estruturas mentais (cognitivas) são construídas e formadas ao longo do desenvolvimento da

criança, quando o indivíduo age no meio social e se apropria de novos conhecimentos, através do processo de assimilação e acomodação.

A contribuição dessa teoria para a educação propõe novos desafios para a escola, a fim de que os alunos possam testar e adequar suas estruturas cognitivas e construir novos conhecimentos, uma vez que, à medida que vão sendo desafiados, criem várias formas de solucionar o problema. O papel do professor nesse processo ensino-aprendizagem é escolher os conteúdos e propor tarefas, isso é o resultado de uma decisão prévia do professor; além disso, enquanto a tarefa é realizada pelo aluno, o professor intervém, atua, oferece diretrizes, observa, corrige, explica e propõe novas ideias.

Dessa forma, o processo de construção do conhecimento acontece em ambiente livre e espontâneo, em que o aluno dirija sua própria aprendizagem e trabalhe em seu próprio ritmo, mediante a intervenção pedagógica do professor, adequando os conteúdos à aprendizagem desse aluno.

A Teoria Psicogenética transplantada para a prática educativa escolar, segundo Piaget (2002), tem influenciado a compreensão do papel da criança no processo de construção de conhecimento. Somado a isto, destaca a função da escola enquanto *locus* de oportunidades para a criança agir sobre o objeto de conhecimento. E, na perspectiva do professor, a ideia é que esse seja facilitador, orientador e não transmissor de conhecimentos; por isso, antes de introduzir um novo problema é importante que o professor conheça as operações lógicas que o envolvem para saber se o aluno está em condições de compreendê-lo.

A Teoria Histórico-Cultural, conhecida como Psicologia Histórico-Cultural, surge na Rússia, representada por um contemporâneo de Piaget, Vigotsky, e continuada por seus colaboradores (Luria e Leontiev), devido a sua morte prematura. Os estudos de Vigotsky (1896-1934) voltam-se para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores característicos do ser humano (a memória, a atenção consciente, o pensamento, a afetividade entre outros). O princípio orientador da sua concepção é a dimensão sócio-histórica

do psiquismo. Segundo esse princípio, tudo que distingue os homens dos outros animais, como as a percepção, o pensamento, as representações é constituído nas relações sociais. A justificativa dessa tese de que os processos psicológicos se originam da interação social, tem na sua essência o caráter mediador dos instrumentos existentes desses processos. Esses instrumentos categorizam-se em físicos (como as ferramentas) ou psicológicos (como os signos, a linguagem, o sistema numérico, dentre outros). Os processos psíquicos superiores se construíram graças à função semiótica, isto é, à mediação com a ajuda de signos (CARVALHO, 2002).

Essa abordagem estabelece que o homem, diferentemente dos animais, tem como fonte de seu conhecimento o instinto e a experiência individual, apresentando três fontes essenciais de conhecimento, a primeira é a herança biológica, responsável pelo desenvolvimento da linguagem, a memória e a atenção voluntários, o pensamento e o controle da própria conduta; a segunda, a experiência individual que deixa suas marcas na cultura e na história humana e a experiência humana; e a terceira é a herança social de toda a cultura que é construída pela gerações antigas e que são repassadas aos mais jovens pela educação. Seus postulados sustentam que o ser humano herda características do genótipo dos seus familiares que constituem potencialidades a serem desenvolvidas no meio social. É nesse convívio que o homem vai se apropriando da cultura e desenvolvendo suas características físicas, morfológicas, bem como as funções psíquicas que se transformam quando interage com o mundo.

Nessa interação do homem com o meio social ele vai se humanizando à medida que mantém relações recíprocas com mundo que está inserido. Desse modo, apropria-se da cultura e das experiências históricas, sociais e transforma o meio social e a si mesmo (DE LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Somente o consegue com a presença de um colaborador mais experiente para auxiliar nas suas atividades de aprendizagem, e conseqüentemente, no desenvolvimento de suas funções psíquicas que estão em processo de

maturação. Por conseguinte, é na relação com o outro que a criança vai reconstruindo as formas culturais de ações e pensamento, em um processo de internalização.

Nessa acepção, emerge a ideia de que um dos conceitos centrais de sua teoria é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que significa um estágio de desenvolvimento em que a criança necessita do outro para resolver seus problemas. A ZDP pode ser definida pela diferença entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que a criança é capaz de fazer sem a ajuda dos outros (desenvolvimento potencial) e o nível de tarefas que pode realizar sozinha (nível real).

A contribuição dessa teoria no campo educacional incide no papel do professor, que é o de mediador mais experiente para auxiliar a criança a incorporar os conhecimentos construídos pela sociedade, objetivando que ela avance no seu nível de desenvolvimento. O docente é o colaborador ideal que tem a função de ajudar o aluno a resolver as tarefas, para superar a ZDP e avançar para a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR). Nesse caso, o professor precisa organizar situações desafiadoras e problematizadoras para serem resolvidas pela criança, com a ajuda de outras pessoas mais experientes. Na perspectiva de Vigotsky (1934, p. 140), a teoria histórico-cultural menciona que o papel da educação “é garantir a criação de aptidões que são inicialmente externas aos indivíduos e que estão dadas como possibilidades nos objetos materiais e intelectuais da cultura”.

A teoria histórico-cultural concebe que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade é externamente motivado e resulta da aprendizagem, nesse sentido, as relações do indivíduo com a cultura constituem condição essencial para seu desenvolvimento, uma vez que, criam aptidões e capacidades que não existem no indivíduo à época de seu nascimento.

Portanto, na ausência da relação com a cultura, o desenvolvimento tipicamente humano não acontece. Isso significa que a relação entre



desenvolvimento e aprendizagem ganha nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede a aprendizagem, como postula a Epistemologia Genética, mas o contrário.

Para Vigotsky (1934, p. 118), “o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”. Nessa perspectiva, desenvolvimento e aprendizado estão inter-relacionados desde os primeiros anos de vida da criança. O autor exemplifica que o aprendizado, adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento que progride lentamente e atrás do aprendizado porque está numa fase de maturação das funções psicológicas do desenvolvimento da criança.

Caso não ocorra o contato da criança com a cultura dos adultos das gerações mais velhas a criação das capacidades e aptidões humanas não acontecerá o desenvolvimento psicológico da criança. Segundo Vigotsky (1934, p. 173), “Os indivíduos ao terem acesso à cultura desenvolvem-se internamente, ao mesmo tempo em que produzem uma nova cultura onde atuam”. O resultado desse processo de internalização não é de absorção passiva, mas de atuação interativa que implica em transformações psíquicas.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica da abordagem sociocultural fundamenta um ensino voltado para os níveis de desenvolvimento que estão próximos de serem conquistados. Partindo dessa afirmação, o papel do professor não é somente o de facilitador, exercendo função significativa na apropriação do objeto de conhecimento pelo aluno, o professor compartilha, questiona, investiga, instrui, confere pistas. Procedendo assim interfere no desenvolvimento proximal da criança, contribuindo assim para que ele possa apreender o significado das formas de pensar e de agir do seu mundo, da sua comunidade, para que possa (re)significá-las.

O sujeito, nessa perspectiva, é visto como ativo, construtivo, interativo, crítico e sobremodo histórico. A análise das ideias de Vigotsky (1998)

possibilitou reflexões sobre a dimensão subjetiva da educação por mostrar que nos tornamos humanos ou pessoas capazes de pensar, sentir e agir à medida que nos apropriamos do desenvolvimento histórico e social. Assim, o indivíduo vai se humanizando, isto é, tornando-se um ser histórico, social e cultural.

Na linha Cognitiva, destaca-se, ainda a teoria Psicogenética do Desenvolvimento de Henri Wallon (1966). Médico, psicólogo e educador francês, compreendeu a “evolução do psiquismo humano desde a neurogênese fetal até a velhice, ou espécies filogeneticamente mais próximas ou mais distantes” (CARRARA, 2004, p. 58). Wallon agrupa a razão e a emoção; o aspecto motor e o mental, concebendo que o desenvolvimento infantil é pareado tanto pelo que a criança percebe do mundo quanto a sua maturidade neurofisiológico. Nesse sentido, sugere uma perspectiva tanto psicogenética, como sócio-histórica, sem, no entanto, incluir modelos terminais de caráter universais. Para explicar a passagem do orgânico para o psíquico, ou a síntese do individual para o social, Wallon (1966) utiliza quatro aspectos: a emoção, a motricidade, a imitação e o *socius*. A evolução da pessoa, nessa perspectiva, ocorre primeiramente pela afetividade, o contato com o outro, a imitação e o movimento desembocam na construção da inteligência, ou na compreensão do mundo.

Wallon (1966, p. 48) define “o ser humano como agente social que jamais pode dissociar o biológico do social”. Portanto, não há hiato entre organismo e meio, por isso não é possível compreender o psiquismo humano, reduzindo-o às suas manifestações materiais ou conteúdos mentais revelados pela introspecção. Essa relação da criança com o meio é estritamente de complementaridade ou reciprocidade, ou seja, um depende do outro e vice-versa. A exemplo disso, as reações da criança, ao nascer, são de descargas musculares ou impulsivas que precisam ser controladas e complementadas com o meio envolvente.

O autor acredita, pois, que a formação do psiquismo humano pressupõe como condição básica um organismo equipado de aptidões extremamente

variadas, cuja formação depende tanto da espécie, como também da existência de um meio físico, social e grupal onde o indivíduo esteja inserido. Isso significa que a construção da personalidade da criança envolve o organismo e o meio, uma vez que, os dois não podem ser separados um do outro, sendo um processo de transformação contínua, permanente. Esse movimento impõe à criança novas exigências, que constrói novas habilidades.

Dessa forma, toda atividade mental depende da relação entre a maturação orgânica e as circunstâncias exteriores. Nessa situação, o meio não é pensado apenas como ambiente físico, mas como o meio construído pelo homem e do qual depende de sua existência. É esse meio que lhe fornece os instrumentos e técnicas próprias ligadas às práticas e às necessidades da vida cotidiana, com o qual ele vai aprendendo a dispor, progressivamente, em cada etapa do seu desenvolvimento.

O homem é um ser geneticamente social, pois suas primeiras reações orgânicas são dirigidas ao outro, constituindo a base das relações interindividuais. As primeiras relações da criança são geralmente estabelecidas no grupo familiar, que lhe assegura alimentação e segurança e, a segunda, educação e linguagem, dentre outras, que vão possibilitá-lo, um pouco mais tarde, a representação das coisas.

Nesse sentido, essa abordagem compreende “o meio” relacionado ao “outro” (família, escola), que manipula a criança para constituir as primeiras atitudes, que gradualmente tomarão novas formas. Esse processo não é linear e sim uma alternância entre o afetivo e cognitivo, ou seja, a predominância de um aspecto sobre o outro nas diferentes idades das crianças.

Carrara (2004) ressalta que a teoria de Wallon (1966) é contrária à perspectiva de Piaget (2002) para quem o desenvolvimento da criança parte do cognitivismo, enquanto Wallon defende a sensibilidade (afetividade), que começa desde os primeiros anos da criança.

Como se percebe, durante os estágios do desenvolvimento infantil há momentos em que predomina o aspecto afetivo voltado para o mundo humano e há momentos em que predomina o aspecto cognitivo, voltado para o mundo físico. Destacamos cinco estágios: impulsivo-emocional; sensório-motor e projetivo; personalismo; categorial; e adolescência.

Para Wallon (1966), o estágio impulsivo-emocional (três meses) explica que é o fechamento da consciência sobre si, isto é, a criança não diferencia do outro. Esse estágio predomina o aspecto voltado para o interesse do mundo humano. O estágio sensório-motor e projetivo (um a três anos) é compreendido como o estágio em que as crianças deixam de explorar os objetos e passam a dar-lhes sentidos, a criança começa a identificar e nomear os objetos, identificando também sua imagem e seu nome.

O estágio denominado de personalismo (três a seis anos) explica que a criança volta para seu mundo humano, o qual encontra numa situação de oposição, sedução e imitação do outro. A principal característica desse estágio é a constituição da pessoa por meio da sua crescente individuação em relação ao meio (pessoas e objetos). O estágio categorial (seis a 11 anos) considera que a criança se refira ao objeto não necessariamente presente, uma vez que, ela é capaz de pensar e operar nos objetos ausentes. E, o último estágio, a adolescência (11 anos em diante), em que criança toma consciência de si e se diferencia do outro, e também volta para seu mundo humano, pois a constituição de sua personalidade, já está formada.

A contribuição dessa teoria para a educação revisita o papel da escola, que juntamente com a família, passa a ser responsável pela formação da personalidade da criança e pela apropriação e uso de instrumentos e técnicas necessárias à sua vida em sociedade, além de constituírem veículos de práticas sociais importantes para a formação do indivíduo.

Diante disso, a escola é percebida como meio em que a criança terá contato com a cultura acumulada de forma sistematizada e acesso aos

conhecimentos elaborados. Nesse sentido, deixa de desempenhar o papel apenas de instruir, mas passa a formar o indivíduo para tornar uma pessoa completa e contextualizada; como sujeito que mantém relações sociais concretas com os adultos, ou os pares escolares numa dinâmica para a construção da personalidade do indivíduo.

Nessa perspectiva, o professor assume outro papel extremamente importante na constituição da personalidade do aluno, ou seja, o docente faz a mediação para a criança desenvolver tanto o lado afetivo como cognitivo, respeitando sua singularidade e o ritmo de aprendizagem. Além disso, a função do professor é descobrir em qual estágio a criança está, para planejar as atividades pedagógicas. Por essa razão, deve conhecer as características de cada estágio, que é o ponto de referência para o planejamento das atividades.

Durante o processo de desenvolvimento e aprendizagem o professor conhece a criança e é ele quem dá apoio aos alunos, sabendo de suas necessidades e possibilidades para realizar as atividades. Então, o docente é considerado um mediador do meio, contribuindo para a construção da personalidade do indivíduo.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para finalizar este capítulo, é relevante pontuar o valor heurístico da contribuição que essas abordagens oferecem para a conceitualização da aprendizagem, apresentando alguns caminhos e sugestões para a condução do processo educativo na infância. Ainda que haja diferenças e semelhanças entre estas abordagens, Davis e Oliveira (1994) as incluem como parte de uma concepção de desenvolvimento e aprendizagem denominada de interacionista. O interacionismo compreende que o organismo e o meio exercem ação recíproca, de modo que a aprendizagem pauta-se na interação da criança com o mundo físico e social. A ideia é de que o conhecimento se constrói nessas interações durante toda a sua vida.

Sob essa composição, a prática pedagógica, fundamentada no interacionismo, favorece o trabalho coletivo entre os alunos, salienta o papel da linguagem na instrução, somada a isto, diante da concepção de criança como um ser multidimensional, epistêmico e sujeito do seu próprio conhecimento oferece uma nova conotação sobre a noção do erro e do processo avaliativo.

Por essa razão, em continuidade a essa discussão, o Capítulo 3 examina as práticas avaliativas do processo de ensino e de aprendizagem.

#### 4 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**, DE 22 DE dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução n. 022, 17 de dezembro de 1998. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. RESOLUÇÃO Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018. Resolução n. 7, de 14 de dezembro 2010. Brasília, 2010.

CARVALHO, Antonia Dalva França. **As transposições dos constructos teóricos da Psicologia para as práticas pedagógicas; limites e possibilidades**. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 07- jan/jun. Teresina: EDUFPI, 2002.

CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

\_\_\_\_\_. ; PALÁCIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação – Psicologia da Educação**. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COUTINHO, Maria Tereza da Cunha; MOREIRA, Mércia. **Psicologia educacional**: um estudo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem humanos voltados para a educação: ênfase na abordagem construtivista. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1993.

CUNHA, Marcos Vinicus da. **Psicologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotsky e Wallon** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

GODÓI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil**: um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação, 2010.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 1989.

GURGEL, Carmesina Ribeiro. **Avaliação Fiat Lux em Educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

KRAMER, Sonia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1992.

LEITE, Luci Banks; MEDEIROS, Ana Augusta. **Piaget e a Escola de Genebra**. São Paulo: Cortez, 1987.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MELCHIOR, Maria Cecília. **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora.** Porto Alegre: Premier, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico.** Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. O pensamento de Vigotsky como fonte de reflexão sobre a educação. **Cadernos Cedes.** Campinas: Papirus, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.