

# Contribuições da teoria da atividade de Leontiev para o trabalho com bebês na creche.

José Ricardo Silva<sup>1</sup>  
José Milton de Lima<sup>2</sup>

## Resumo

A atuação docente com bebês apresenta concepções assistencialistas que caracterizam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene. Por esta razão, este artigo objetiva apresentar a teoria da atividade de Alexis N. Leontiev enquanto possibilidade norteadora do trabalho deste professor. Este e outros autores, nos levam a entender que o bebê, devido a sua situação social de desenvolvimento, é um ser operante. Sendo assim, quando inseridos em creches, é preciso que os professores orientem e signifiquem verbalmente a atuação dos bebês sobre os objetos e fenômenos sociais. Para isso, devem planejar e organizar vivências que possibilite ao bebê se apropriar da cultura e se desenvolver em direção à atividade complexa.

**Palavras-chave:** teoria da atividade, bebês, creche

## Contributions of Leontiev activity theory to work with babies in the nursery.

## Abstract

The teaching practice with babies presents welfare concepts that characterize as routine housework, focused on protection, food and hygiene. For this reason, this paper aims to present the theory of Alexis N. Leontyev activity while guiding possibility of the work of this teacher. This and other authors, leads us to understand that the baby, due to their social situation of development, is to be operative. Thus, when inserted in kindergartens, it is necessary that teachers guide and verbally mean the performance of the babies on the objects and social

---

1 Licenciado em Educação Física (2005), Especialista em Educação Infantil (2009), Mestre em Educação (2012) e doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Campus de Presidente Prudente. Professor efetivo do quadro funcional do estado de São Paulo na área de Educação Física. Professor substituto no curso de Licenciatura em Educação Física na UNESP na Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE).

2 Licenciado em Educação Física, graduado em Pedagogia, Mestre (1995) e o Doutor (2003) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP de Marília. Concluiu o primeiro Pós-Doutorado em 2008, junto à Faculdade de Ciências de Bauru, abordando o tema: Cultura Lúdica e Televisão na Infância: implicações para a prática educativa e o segundo Pós-Doutorado na Universidade de Salamanca na Espanha, no ano de 2013. Atualmente atua como Docente no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP - Campus de Presidente Prudente.

phenomena. For this, they must plan and organize experiences that enables the baby to appropriate the culture and develop towards the complex activity.

**Keyword:** activity theory, babies, kindergartens

## INTRODUÇÃO

A Educação Infantil encerra em sua trajetória histórica e ainda nos dias de hoje obstáculos nos âmbitos legais, estruturais e de formação de professores (inicial, continuada e em serviço). Tais problemáticas foram denunciadas ao longo do tempo por diversas pesquisas (CAMPOS, 1987, 1989; NOSELA, 2002; KRAMER, 2002; SANTOS, 2005; KULHMANN, 2005, 2007; CERISARA, 2010a, 2010b; SAYÃO, 2010). Entendemos que tais entraves são resquícios históricos assistencialistas e de maternagem que esta etapa da educação básica traz em sua trajetória. Como exemplos, podemos citar o fato de que os primeiros asilos destinados a atender crianças objetivaram combater a pobreza; o abandono de menores; famílias carentes; mães trabalhadoras e minimizar o descaso com a educação pública. Com o tempo, outros empecilhos se colocaram, tais como a forte identificação em relação ao gênero feminino como aquele mais preparado para trabalhar com crianças; vínculo com as Secretarias da Assistência Social; o atendimento de baixa qualidade consolidando a educação compensatória (KISHIMOTO, 2002; NOSELLA, 2002; KULHMANN Jr., 2007).

Embora haja, atualmente, avanços teóricos e práticos e de políticas públicas que auxiliam as práticas docentes, a organização e a gestão deste nível de ensino, notamos que este desarranjo se torna ainda mais preocupante no que concerne ao atendimento de bebês nas creches.

A atuação docente em creches, mais especificamente com bebês de até 12 meses de idade, de modo geral, ainda apresenta concepções assistencialistas que caracterizam a rotina como afazeres domésticos, focado na proteção, alimentação e higiene, caracterizando o trabalho docente como não diretivo, espontâneo, embasado no cotidiano, no empirismo, no conhecimento tácito e na espera pelo desenvolvimento do bebê que há de vir e que, por isto, não há trabalho pedagógico a ser realizado com ele (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006; SILVA, 2009; DANDOLINI, ARCE, 2009; MARTINS, 2009; RAMOS, 2011; OLIVEIRA, 2014).

Com isso, instala-se no trabalho institucionalizado com bebês uma tendência denominada por Martins (2009) como “pedagogia da espera”. Esta

tendência decorre de uma incoerente percepção do próprio professor acerca de seu trabalho no berçário quando este entende que não há nada a ser feito com os bebês, além de prover suas necessidades fisiológicas de alimentação, higiene e sono, enquanto espera pelo desenvolvimento que há de vir.

Contrariando estas concepções, estamos convencidos sobre a importância de que o bebê seja compreendido e atendido para além dos aspectos biológicos e de suas necessidades fisiológicas. Temos clareza da necessidade e importância de práticas voltadas ao cuidado do bebê, porém insuficientes para garantir o desenvolvimento infantil. Desde o nascimento, o bebê está em relação social, em desenvolvimento. Existe, entretanto, alguém com o bebê que o lança em desenvolvimento, adultos cuidadores<sup>3</sup> ou até mesmo outra criança mais experiente e os professores nas creches. Neste quadro, todas as relações sociais podem ser importantes para ele. Todavia, entendemos que deva existir diferença entre as relações cotidianas e as relações estabelecidas em âmbito institucional.

Sob as sombras dessas problemáticas, o objetivo deste texto é apresentar a teoria da atividade de Alexis N. Leontiev enquanto indicativo teórico enquanto contributo para o trabalho do professor responsável por bebês em creches. Tal teoria fundamenta o desenvolvimento dos processos psíquicos humanos mediante relações objetivas, portanto, de cabal importância para compreendermos o desenvolvimento do bebê. Para Leontiev (1989) somente com o olhar sobre o conteúdo da atividade do indivíduo, reflexo psíquico de sua consciência, é que poderemos captar adequadamente a educação enquanto viés determinante do desenvolvimento da psique humana e fazê-lo avançar ainda mais.

Para orientar uma melhor compreensão sobre esta teoria, buscaremos expor sua estruturação e a relação entre seus componentes. Nosso intuito, neste momento, é levantar subsídios teóricos que nos possibilite compreender, mais a frente, quais as práticas pedagógicas são chamadas à serem desenvolvidas com os bebês nas creches quando objetivamos o seu desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades.

---

<sup>3</sup> O termo 'adultos cuidadores' será utilizado neste trabalho em respeito a todos os modelos de família existentes.

## **A TEORIA DA ATIVIDADE E OS BEBÊS.**

O conceito atividade começa a aparecer inicialmente na filosofia alemã no fim do século XVIII e início do século XIX nos escritos de Hegel. Esta foi a fonte primária de Marx que, por sua vez, influenciou fortemente a psicologia vigotskiana (REPKIN, 2003). Para Marx e Engels (1973), a psique humana corresponde a uma propriedade do homem como um ser material, possuidor de um cérebro, produto do desenvolvimento na matéria, ou seja, um reflexo ativo da realidade objetiva. Valendo-se desta compreensão, em Marx e Engels, de homem histórico e cultural cujos processos psicológicos elementares avançam para os processos psicológicos superiores, tipicamente humanos, Vigotski formulou a sua psicologia. Segundo Pino (2005), a vertente histórico-cultural de Vigotski constitui-se como exceção na compreensão da psicologia, pois introduz a cultura no cerne da análise e a considera como matéria-prima do desenvolvimento humano, ou seja, dá-se um salto de uma concepção de desenvolvimento pautado em bases biológicas para um desenvolvimento cultural.

A partir desta concepção de desenvolvimento é que P. Blonsky e L. S. Vigotski, por volta da década de 1930, dão início à teoria da periodização do desenvolvimento. Após a morte de Vigotski aos 38 anos, causada por tuberculose, tal perspectiva é continuamente desenvolvida por Leontiev, dentre outros, e estudada até os dias de hoje como aquela que compreende o desenvolvimento humano marcada por períodos a partir da atividade humana.

Esses períodos no desenvolvimento também indicam qual a atividade corresponde a mais importante para o estágio no qual o indivíduo se encontra. Em outras palavras, algumas atividades possuem um papel secundário no desenvolvimento enquanto outras, um papel central. Logo, em determinado período do desenvolvimento humano, uma determinada atividade é que será responsável por lançá-lo em desenvolvimento. “Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral.” (LEONTIEV, 1989, p. 63).

Sendo assim, o desenvolvimento psíquico depende da atividade guia do desenvolvimento e não da atividade em geral. Cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um tipo de atividade principal. Cabe dizer que a atividade principal não é aquela que a criança realiza com maior frequência ou que mais lhe agrada, mas sim a atividade “[...] cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos

psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento.” (LEONTIEV, 1989, p.65).

De acordo com Mukhina (1996), ao longo dos sete primeiros anos de vida o ser humano assimila sucessivamente vários tipos de atividades compreendidas como guia do desenvolvimento. As três primeiras atividades principais são: comunicação, ação com objetos e jogo. Elkonin (2000), a partir do mesmo entendimento, conceitua as três primeiras atividades principais da criança como: contato emocional direto do bebê, manipulatória objetiva, brincadeira de papéis sociais.

Para Vigotski (2006), a periodização do desenvolvimento consiste no fato de que o desenvolvimento humano é marcado por mudanças na qualidade do tipo de relações estabelecidas entre os sujeitos e entre os sujeitos e os objetos sociais. Marcada por crises, rupturas e saltos qualitativos, tal periodicidade é derivada das relações estabelecidas com a realidade já que, histórica e dialeticamente, são estas relações que operam o desenvolvimento humano. Ao passo que as vivências possibilitam tal desenvolvimento, as qualidades das relações estabelecidas pelo indivíduo mudam.

No ponto de viragem, a própria criança começa a perceber que a relação de rotina não corresponde mais as suas potencialidades, perde o interesse e, a partir daí, como cita Leontiev (2010, p. 66), busca potencializá-las.

Surge uma contradição explícita entre o modo de vida da criança e suas potencialidades, as quais já superaram este modo de vida. De acordo com isso, sua atividade é reorganizada e ela passa, assim, a um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Surgem novos motivos que farão com que procure outras vivências, que supram suas expectativas pois, as anteriores já não satisfazem suas necessidades. Isso quer dizer que, a cada passo dado no desenvolvimento, dialeticamente há mudanças no funcionamento do psiquismo humano, ou seja, quando há desenvolvimento, há mudanças na relação entre ser e o mundo externo, caracterizando um novo período no desenvolvimento. Deste modo, no decorrer do desenvolvimento psíquico dos seres humanos, haverá uma nova contradição, novos interesses e necessidades, entre o nível de desenvolvimento social e sua relação com o meio. Isto porque em suas vivências, é a diversidade em qualidade que determinarão seu desenvolvimento psíquico. É

esta relação desenvolvente que gera a chamada crise do desenvolvimento (LEONTIEV, 1989).

Esta periodização, portanto, não está alheia às condições concretas de vida do indivíduo. O período de desenvolvimento de cada indivíduo está diretamente ligado ao seu nível social de desenvolvimento, automaticamente, ao nível de desenvolvimento psíquico. Logo, é correto afirmar que, a mudança no estágio psíquico é, necessariamente, a mudança de atividade na relação entre o homem e sua realidade.

Quando expomos tais olhares sobre a relação com a realidade, não estamos afirmando que, para haver desenvolvimento, basta ao indivíduo toda e qualquer vivência de modo aleatório. Desta forma, poderíamos apresentar um copo plástico para um adulto e um computador de última geração para um bebê e tais relações atribuiriam saltos qualitativos no desenvolvimento de ambos. Esta ideia é falsa. Sob a sombra desta problemática é que Leontiev (1989) define o que é atividade humana.

A atividade é a relação que o indivíduo estabelece, conscientemente, com a realidade com o intuito de atingir um objetivo. Um processo pode ser denominado como atividade somente quando o objetivo coincidir com o motivo que estimulou o sujeito a executá-la. Por atividade, afirma o autor, “[...] designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele (LEONTIEV, 1989, p. 68).” E continua:

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 1989, p. 68)

Em seu clássico exemplo, Leontiev (1989, p. 68) cita que, se um estudante ao se preparar para um exame de história descobre, hipoteticamente, que o livro até então utilizado é desnecessário, poderá agir de duas formas: “[...] o estudante poderá imediatamente pôr o livro de lado, poderá continuar sua leitura ou talvez desistir da leitura com relutância, com pena.” Na referida situação, o autor analisa da seguinte forma: se o estudante pôr o livro de lado ao descobrir que não será mais útil para passar no exame, fica claro que o motivo de sua leitura não era seu conteúdo em si, mas apenas ser aprovado. Nesta situação, ler a obra para se apropriar do conteúdo não era o motivo em

si, portanto, a leitura do livro não coincidia com o motivo de sua atividade. Nesta situação, a atividade era a preparação para o exame, ler o referido livro deixou de fazer parte do enredo.

Se o estudante continuar a leitura, mesmo após descobrir que o livro não lhe servirá para passar no exame, fica claro que o conteúdo em si estimulou o processo, ou seja, de alguma forma o conteúdo do livro satisfaz alguma necessidade psíquica do estudante. O conteúdo do livro foi o motivo que o levou e conduziu a leitura. Neste caso, ler o livro é o ato ou ação da atividade para se apropriar do conteúdo, neste caso a atividade coincide com o motivo. Neste exemplo, fica claro a relação intrínseca entre a atividade do sujeito e a influência do meio em que vive.

Para os autores da teoria histórico-cultural, a atividade humana nasce, emerge da relação do homem com o meio, do corpo biológico que capta e processa, internaliza e transforma estas informações em desenvolvimento quando em atividade. Portanto, quando falamos em desenvolvimento, estamos falando, necessariamente em atividade. A atividade de qualquer pessoa se inicia com a necessidade, logo, para haver uma atividade é preciso de uma necessidade. Todavia, a necessidade em si não é suficiente para produzir uma atividade. Esta necessidade precisa ser orientada a um alvo que a satisfaça. É preciso existir um objeto a ser ‘alcançado’. Será este objeto que motivará o sujeito na satisfação de sua necessidade (REPKIN, 2003). Para Leontiev (1978) analisar psicologicamente a necessidade humana de agir é, necessariamente, fazer uma análise do motivo. Vejamos.

A necessidade humana é algo real, mediada pelo nível psíquico, advinda da vida concreta, ou seja, socialmente construído. Mais uma vez, é a relação com o meio social como ponto fulcral da vida humana, pois é nela que surge a necessidade, o que move o ser. Para Leontiev (1978, 2005) estas relações individuais com o meio e os processos psíquicos ocorrem em dois planos, dependente da motivação da atividade, podendo ser atividade motivada (satisfazendo necessidades complexas) e atividade vital motivada (satisfazendo necessidades naturais).

É fato que o curso geral do desenvolvimento das necessidades humanas começa pela ação humana com vistas a satisfazer suas necessidades vitais elementares; porém, mais tarde isto se modifica, e o ser humano passa a satisfazer suas necessidades vitais para poder agir. Esta é a principal direção do desenvolvimento das necessidades humanas. Entretanto, esta direção não pode ser deduzida diretamente a partir do

movimento das próprias necessidades, pois, por trás desse movimento se esconde o desenvolvimento de seu conteúdo objetivo, isto é, os motivos concretos para a atividade humana. (LEONTIEV, 1978, p. 17)

Para ilustrar a relação entre as necessidades vitais de primeira ordem e as necessidades históricas e sociais, superiores, Leontiev (1978) assinala que, se fosse possível colocar em cada prato de uma balança as necessidades citadas acima, sem dúvida alguma as necessidades superiores pesariam muito mais. Compreendemos que há no desenvolvimento do bebê a presença de necessidades inicialmente de ordem biológica, inerentes à sua condição de vida, portanto, necessidades vitais de primeira ordem. Entretanto, conhecendo a existência de necessidades históricas, superiores, é possível levantarmos um primeiro indicativo: tomar os cuidados físicos e fisiológicos como únicos objetivos no trabalho com bebês é empobrecer o seu desenvolvimento, é subestimar sua capacidade e desqualificar o professor da posição daquele que deve promover o desenvolvimento humano nesta etapa de vida, para um mero cuidador.

As necessidades históricas iniciam-se na conexão entre aquilo que o objeto é e os reflexos psíquicos do bebê, neste momento, as necessidades nascem, dialeticamente, na reflexão psíquica do sujeito em sua relação com o meio. Suas características sensoriais são estimuladas nas relações diretas com os objetos sociais, por exemplo: com a porta do armário é possível abri-la e fechá-la, com a bola é possível quicá-la e com o sino, soá-lo. Nesta condição, o objeto em si não satisfaz necessidades conscientes do bebê, pois ele ainda não o domina socialmente. É sua necessidade, inerente ao seu nível psíquico de desenvolvimento, que o leva a agir em direção a algo que ainda não conhece.

Com o passar do tempo, esta necessidade ganha certa objetividade. Estes, como tantos outros, são objetos humanos, portanto, dotados de ‘humanidade’ que motivam as crianças pequenas à sua manipulação. Abro a porta do armário para pegar algo que está dentro, pois tenho fome e, em seguida, a fecho. Há uma necessidade de me apoderar de algo que está dentro do armário, pegar este algo é o objetivo, abrir e fechar são ações desencadeadas na atividade. Assim, as necessidades e a relação com o meio cultural irão se modificando ao longo do desenvolvimento, se complexificam, se humanizam, são históricas e podem ser socialmente enriquecidas.

À medida da atuação do próprio sujeito sobre os objetos circundantes é que se estabelecem os vínculos entre o estado carencial (necessidade) e o objeto capaz de atendê-lo. Portanto, a necessidade em si mesma não dispõe de propriedades aptas a orientar ou dirigir a atividade. Seu conteúdo interno carece de ser “preenchido”, o que significa dizer: apenas com o resultado da descoberta do objeto da carência a necessidade conquista objetividade. (MARTINS, 2013, p. 254)

Lembrando que tais necessidades estão dialeticamente relacionadas com o nível de desenvolvimento psíquico do ser, logo, um só existe na existência do outro. Desenvolvimento este, derivado da qualidade de suas relações com o meio. Por esta razão, as relações estabelecidas com e entre os bebês na creche, não podem ser limitadas a determinados espaços, objetos e sensações. É preciso apresentar o mundo aos bebês de forma que suas vivências sejam experiências diferentes do cotidiano doméstico. Pois, o motivo, gerado socialmente, está intimamente ligado aos interesses e necessidades psíquicas do indivíduo em si, portanto, precisam ser criados e ampliados. É preciso lembrar que a atividade está estritamente relacionada às emoções e sentimentos já que o ser humano se envolve completamente, pois satisfaz uma necessidade, provoca, invoca e desperta sentimento de desejo ou repulsa (quando negativamente motivado) e, por isso, tem total interesse emocional em atingir o objeto social ou o objetivo que o estimulou a executar tal atividade.

Fica claro que os motivos da atividade tipicamente humana não são biológicos, são sociais. Os motivos surgem nas contradições presentes em seu nível de desenvolvimento social, ou seja, decorrente do nível de seu desenvolvimento é que surgem os interesses de estabelecer contato, manipular, conhecer determinados fenômenos sociais, instrumentos e signos. Sendo assim, os motivos irão surgir, dialeticamente, mediante relações estabelecidas com a realidade, com os outros e com os objetos sociais. Logo, é preciso, inicialmente, haver motivos conscientes que façam com que o indivíduo entre em atividade. Sem motivos, não há uma direção ou alvo que o faça ‘mover-se’ (OBOUKHOVA, 2006).

Havendo motivo, o ser humano buscará atingir os seus objetivos. “Os motivos são o objeto graças aos quais a ação é realizada.” (REPKIN, 2003, p. 9). Para tanto, o sujeito irá atuar/agir socialmente para atingir seu objetivo quando movido por um motivo. Suas ações são partes essenciais da atividade complexa realizada, pois serão elas que orientarão o indivíduo no alcance da meta estabelecida. A ação pode, ainda, ser de ordem teórica ou de ordem

prática dependendo da sua forma. As ações são sempre conscientes e, é esta consciência que mobiliza o indivíduo a agir já que conecta o objeto e o objetivo, portanto, um nível elevado de relação com a realidade. De acordo com Leontiev (2005, p. 73), “[...] o objeto da ação sempre aparece para o indivíduo na relação com o motivo, isto é, como um objetivo consciente de ação” (tradução nossa). A mudança no motivo implica mudança na ação, logo, a ação modificada é resultado de mudança no motivo.

Por conseguinte, uma ação orientada por um objetivo, consciente, sempre inclui um conjunto operacional, técnico, organizado para determinado fim. “Por operações, entendemos o modo de execução de um ato. Uma operação é o conteúdo necessário de qualquer ação, mas não é idêntico a ela (LEONTIEV, 1989, p. 74).” Para o desdobramento das operações, há que considerar as condições (materiais, físicas e mentais) determinantes da tarefa a ser executada. Aquelas operações que ainda não se automatizaram, concentram em si toda a atenção de seu executor, por exemplo, o aprendiz de motorista que precisa de alta concentração acerca dos movimentos a serem realizados na manobra; câmbio, pedais, volante, retrovisor. Quando as operações apresentam um nível alto de desenvolvimento, operações conscientes, preparam a base para novas ações e assim sucessivamente em direção à atividade.

Para recapitular: de acordo com Leontiev (1978) a atividade humana, em suas partes interdependentes, composta de motivo, ação, operação com o intuito de alcançar um objetivo é o modo de relação consciente entre homem e a realidade. Se pudéssemos imaginar uma ‘escala de hierarquias’ entre estes componentes da atividade consciente humana, as operações apareceriam, então, como a ‘semente da atividade’ pois, se referem ao caminho, a forma, como são realizadas as ações. A partir das operações, então, é que nasce a atividade humana.

Todavia, o bebê humano não nasce com condições psíquicas de realizar a atividade como um todo, logo, uma pergunta emerge da aparente contradição: como o bebê pode estar em atividade quando ainda não apresenta pensamento consciente?

De acordo com Martins (2006), Leontiev se apoia na teoria da atividade para indicar as atividades humanas desde o nascimento. Neste momento, para fazer tal afirmação, o autor está considerando toda a estrutura da atividade aqui apresentada, ou seja, ao modo como o bebê se relaciona com o adulto e a realidade circundante.

Neste sentido, Leontiev afirma a expressão da atividade principal desde o nascimento, dado que requer uma observação importante. Embora o autor adote o vocábulo “atividade” ao referir-se inclusive ao bebê, não podemos perder de vista que a todo momento ele afirma seu caráter histórico-social. O significado atribuído à atividade corresponde ao modo/meio pelo qual a criança estabelece relações com a realidade externa tendo em vista a satisfação de suas necessidades. (MARTINS, 2006, p. 30)

Sendo assim, analisar a atividade do bebê ou colocar o bebê em atividade é considerar o seu nível de desenvolvimento social, seu nível psíquico de desenvolvimento, ou seja, demanda compreender que é a partir das operações realizadas por ele, nas vivências possibilitadas por outro mais experiente, que nascerá a atividade consciente humana.

É da atividade que trata Leontiev na maioria de seus textos, pois ele parte da forma mais desenvolvida e complexa alcançada pelo indivíduo em seu processo de desenvolvimento. A atividade é composta de uma cadeia de ações, cujos fins respondem indiretamente ao motivo da atividade. As ações, por sua vez, são constituídas por operações. (MARTINS & EIDT, 2010, p. 679)

É apoiado nesta compreensão que concordamos com Martins e Eidt (2010) quando apontam que o bebê irá alcançar o nível complexo do pensamento humano, ou seja, a atividade consciente, ao passo que estruturar psicologicamente toda a estrutura da atividade iniciada pelo seu componente mais simples, qual seja, as operações.

Uma criança recém-nascida é um ser “operante”, cujo comportamento se caracteriza, essencialmente, por reflexos incondicionados. Apenas gradativamente e por associações às experiências sociais essa condição elementar de vida vai sendo superada, ou seja, o mundo deve ser “apresentado” à criança para que nele ela se insira. (MARTINS & EIDT, 2010, p. 679)

Por esta razão, chamamos a atenção para o papel das instituições de Educação Infantil, mais especificamente, para o papel desempenhado por profissionais que atendem bebês nas creches, pois como citado acima, não são todas as vivências que proporcionam desenvolvimento. Para que haja o máximo desenvolvimento infantil é preciso que proporcionemos aos bebês, vivências que os lancem em seu desenvolvimento, que os façam operar o mundo. Portanto, neste momento do desenvolvimento tais profissionais precisam oferecer tempo, espaço, materiais, experiências, vivências que possibilitem aos bebês explorarem, pesquisarem e moverem-se possibilitando

que operem sobre a realidade circundante de modo que se apropriem da cultura humana e, por conseguinte, desenvolvam a atividade consciente humana.

## **O BEBÊ OPERANTE E O PROFESSOR NA CRECHE**

Antes de nascer, o feto tem o seu desenvolvimento assegurado pela mãe por via do cordão umbilical. Após o nascimento ocorrem mudanças drásticas no modo de vida do bebê, por exemplo, o choro na sala de parto marca a adaptação muscular dos primeiros reflexos de respiração via pulmonar. A partir de agora, seu modo de respirar e, também, o de se alimentar serão diferentes. Imediatamente, manifestam-se nos bebês mecanismos reflexos não condicionados, de orientação e protetores que irão assegurar a adaptação e o desenvolvimento do organismo às novas condições de vida, diferente da intra-uterina. Esta é uma herança biológica humana “[...] formas primitivas e inatas de comportamento, de qualquer maneira necessária para que a criança sobreviva e posteriormente atinja sua maturidade psíquica ” (MUKHINA, 1996, p. 41).

Os estímulos externos que os bebês receberão nesta ‘nova vida’, colocarão em exercício seus órgãos dos sentidos, seus analisadores (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos), que farão a conexão entre o mundo externo e o interno do bebê como um meio de comunicação não verbal já que, desde o nascimento, apresentam alto grau de desenvolvimento. Esta capacidade do bebê é assegurada pelas áreas primárias do córtex cerebral, ligadas à sensibilidade ou com a motricidade. É esta a primeira área que receberá os estímulos do meio e os enviará às demais áreas do cérebro (MUKHINA 1996, LURIA, 2010). Sendo assim, o aparato biológico do bebê é guia de sua relação com o meio e fonte representativa de suas possibilidades. Tomando-o como base o bebê buscará estabelecer relações com o entorno. Portanto, recai sobre os órgãos sensitivos o importante papel de iniciarem a captação das primeiras imagens reais como requisito primário na construção da consciência humana.

Contudo, o nível maturacional do cérebro do bebê não assegura o desenvolvimento dos sentidos que irão nortear sua relação em sociedade. Seu cérebro está em desenvolvimento pois, diferentemente do animal, o cérebro humano continua a se formar ainda depois do nascimento. Este órgão possui determinante função no desenvolvimento humano, pois mesmo em desenvolvimento, é capaz de captar informações do mundo externo. Seu desenvolvimento é decorrente da quantidade de impressões externas que

recebe a partir das experiências do bebê. No entanto, se não lhe for dada as devidas condições, não há desenvolvimento, pois, as propriedades biológicas da criança não são suficientes para criar qualidades psíquicas tipicamente humanas. Os setores do cérebro que não forem exercitados podem ter o desenvolvimento interrompido e até mesmo atrofiados (MUKHINA, 1996, LURIA, 2010, MARTINS 2013).

Estamos crendo que é exatamente esta situação de desenvolvimento do bebê que o caracteriza enquanto um ser operante. No decorrer de seu primeiro ano de vida o bebê ainda não possui condições psíquicas para agir, no sentido do conceito de ação, com os objetos sociais. De acordo com os autores da teoria histórico-cultural, o desenvolvimento da percepção de determinado objeto se dá da parte para o seu todo, ou seja, somente com as devidas vivências é que o bebê, no decorrer de seu desenvolvimento, compreenderá as relações das partes com a complexidade do referido objeto. Ainda sob a condição de movimentos reflexos e posteriormente, concatenados, o bebê apresentará um desenvolvimento de habilidades operantes e técnicas.

As vivências proporcionadas pelo adulto se transformarão em estímulos químicos a partir de seus órgãos de sentido que atuarão sobre os músculos em desenvolvimento que, por sua vez, irão se contrair e excitarão células que conduzirão esta energia química até os neurônios onde, através de sinapses, entrarão em contato uns com os outros. No cérebro, informações difusas começarão a se conectar devido ao armazenamento de experiências anteriores, sinais químicos se tornarão signos, neste momento o desenvolvimento da atenção e da memória mostra-se de suma importância. Será, portanto, a relação com o meio que fará com que as operações isoladas se automatizem elevando seu conhecimento de mundo, organizando suas ações e orientando sua atenção para o campo endógeno, isto é, de forma voluntária. Como discutido no tópico anterior, este é o germe da atividade humana, pois ao orientar sua atenção, escolhe o motivo de sua ação.

Neste momento, gostaríamos de chamar atenção para o papel dos adultos cuidadores. É o adulto quem ‘escolhe’, de forma consciente ou não, aquilo que o bebê entrará em contato. Portanto, o adulto, como indivíduo mais desenvolvido, é o portador das informações necessárias para que o bebê se desenvolva, nesta relação emprestará sua consciência ao bebê. Por esta razão, é que entendemos a importância de relações que devam ocorrer em um contexto que venha contribuir, efetivamente, para o desenvolvimento dos bebês, qualitativamente diferente do espaço doméstico. Neste quadro, todas as

relações sociais podem ser importantes para ele. Todavia, estamos convencidos de que deve existir significativa diferença entre as relações cotidianas e as relações pedagógicas. Estas últimas devem evoluir sistematicamente mediadas por um profissional capacitado para esta função. “Pela sua importância, este processo de aprendizagem, que se produz antes que a criança entre na escola, difere de modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar (VIGOTSKI, 2010, p. 110).”

Por isso, no contexto da creche, queremos destacar o papel do professor ao trabalhar com os bebês. É ele quem deverá qualificar e complexificar as relações com os bebês para que estes possam avançar em seu desenvolvimento cada vez mais. Quando se trata de uma instituição de Educação Infantil, a atuação do profissional, a ação pedagógica, a proposta pedagógica e os recursos disponíveis fundamentam-se, então, como um dos principais meios de apropriação do mundo. O bebê conhecerá o mundo valendo-se das relações externas por meio do processo de internalização propiciado por esta instituição, seus atores e pelas vivências em parceria com as famílias.

Corroboramos com Martins (2013) quando esta chama a atenção para o papel do ser mais experiente, em nosso caso o professor, ao atuar com os bebês. Não é possível que, ao objetivarmos o desenvolvimento psíquico do bebê, no sentido de avançar à sua condição de operante, este trabalho seja feito por qualquer adulto, criança mais experiente e, muito menos que o bebê em âmbito educacional seja deixado livre sem qualquer tipo de intervenção previamente planejada, pois nestas condições não se instalam situações que movam o desenvolvimento. Para isso, o professor precisa, intencionalmente, proporcionar e intervir nas vivências para que elas venham ser experiências que possibilite o desenvolvimento humano do bebê. É nesta direção que dizemos que cabe aos professores planejar, sistematizar, organizar momentos, espaços, objetos e tempo que garantam vivências suficientes para que os bebês se desenvolvam. Quando inseridos em creche, o professor deve propiciar vivências ao bebê de modo que ele opere sobre e com os objetos, que conheça a si mesmo, estabeleça diálogo mesmo sem a fala articulada, que se movimente, enfim, que se aproprie da cultura humana.

Na relação adulto/bebê, há para a linguagem, um papel de destaque. Será a linguagem que provocará uma revolução do sistema psíquico do bebê. É através da linguagem que formarão complexos processos de regulação das ações humanas. Vai, pois gradualmente, transformando a atividade humana ao passo que se torna o principal signo de organização psíquica do homem. Por

meio da linguagem verbal, a criança dará início a um diferente modo de se relacionar com o meio, qualitativamente diferente das relações mantidas enquanto bebê; irá analisar, classificar e examinar as impressões recebidas, a memória inicialmente elementar, se tornará lógica e intencional, surge a atenção voluntária e novas formas de experiência emocional com a realidade. Aos poucos, a linguagem se configura enquanto forma de organização da atividade sociológica humana (LURIA, 2010, MARTINS, 2013).

Portanto, a linguagem tem papel de destaque na relação entre professor e o bebê pois, além de conduzir o desenvolvimento da fala em si, reorganiza de forma revolucionária a estrutura e os processos psíquicos. Como um segundo sistema de sinais da realidade, a criança pequena irá compreender que os objetos, os gestos e as ações dos adultos possuem denominações próprias. Aos poucos, os bebês estabelecerão relação entre o signo e o objeto da cultura e formarão imagens psíquicas com a ajuda da memória a partir da fala do professor. Esta premissa reforça ainda mais a necessidade da comunicação verbal entre professor e bebê, já que é deste modo que os objetos e as ações humanas ganham denominação e significado. Já não é mais necessário que os bebês criem sons e palavras a partir das experiências práticas para designar seus atos, também, não é mais necessário que criem objetos e os nomeiem. A cultura humana, em sua historicidade, já avançou estas condições. Portanto, não podemos mais permitir que o trabalho realizado com os bebês sejam entendidos como momentos meramente livres sem qualquer tipo de orientação ou significação social. Esta é uma premissa básica quando objetivamos o máximo desenvolvimento dos bebês quando inseridos nas creches.

Obviamente, que não caberá ao professor de bebês ensiná-los a operar com os objetos, em silêncio e de forma mecânica. O processo de ensino, como afirma Martins (2013) é de “cima para baixo”, ou seja, do todo para as partes, onde o professor apresenta a lógica social ao bebê como ponto de chegada. O bebê, na dinâmica de apropriações, apresenta seu ponto de partida, seu nível de desenvolvimento social, um operante. O ponto de chegada é o todo, ‘eu bebo água com o copo’ diz e demonstra o professor ao bebê na vivência com os objetos. Desta forma, o professor não limita o aprendizado do bebê pois o todo é aparente e significado verbalmente. A vivência, previamente planejada pelo professor observador, irá proporcionar ao bebê o domínio das partes. O ponto de partida é o ensino das partes do todo, em suas vivências o bebê irá operar com e sobre os objetos a partir de seus movimentos; com o objeto copo, com o ato de leva-lo à boca e beber. Ao longo do tempo, com as vivências, o bebê

conseguirá beber água com o copo. Partindo deste exemplo, podemos pensar em outros.

Uma forma de facilitar que os bebês ‘operem o mundo’ está ligada à organização dos espaços. De acordo com Moreira (2013), de modo geral, os espaços na creche são organizados a partir da perspectiva dos adultos e suas concepções de infância. Devido a relação de dependência do bebê com o adulto, o bebê se encontra a mercê das determinações do adulto, como aquele que organiza o espaço, sobre quando e com o que interagir. Na relação espaço/bebê, o espaço deve ser complementar ao interesse dos bebês, uma relação de interdependência. Deve, portanto, ser modificado de acordo com os avanços alcançados pelos bebês. Nesta organização e reorganização, haverá para os bebês novas necessidades que irão convidá-los a investigar com os olhos, pesquisar com as mãos, deslocar-se até móvel ou objeto que antes não estava ali. Um espaço amplo, seguro e a diversidade de materiais tornam-se convidativo para que o bebê o explore. Serão novos desafios que farão com que o bebê opere.

Outra forma de incitar necessidades históricas aos bebês é através de materiais, objetos diversos. São os objetos culturais que, neste período do desenvolvimento, encerram as necessidades e interesses dos bebês e, nessa relação, o movimento operacional realizado pelo bebê é explícito. Os professores podem colocar objetos a curtas distâncias de seu alcance e em seguida a distâncias maiores; posicionar pequenos obstáculos entre os bebês e os objetos; buscar, pegar, lançar e bater em objetos como, copos e colheres plásticas, bolas, bexigas, potes, garrafas plásticas, enfim, objetos diversificados que não ofereçam riscos. É verdade que todas estas possibilidades precisam se colocar como fonte de interesse dos bebês. Portanto, na creche, é o professor que deverá incentivar e convidar o bebê a manipular tais objetos. Não obstante, a presença do professor, a organização do espaço e dos materiais e a linguagem como viés comunicativo é que dará significado social para as suas operações.

Outro elemento cultural possível de ser utilizado na creche são as músicas. Além das contribuições psíquicas e culturais, quando inseridas na rotina, a música, incentiva os bebês a novos modos de se movimentarem, exercita a musculatura das pernas e dorsal que auxilia na postura, logo, no engatinhas, ficar em pé, andar, correr... O desenvolvimento de seus movimentos, facilita a sua relação com o entorno (SOARES, 2007, p. 49).

Todos estes exemplos podem possibilitar que, com o passar do tempo, os bebês apresentem maior domínio sobre a função social dos objetos e decodifiquem a fala dos professores, conseqüentemente, sua relação com o meio se modifica. Esta nova conquista irá propor às crianças novas necessidades, novos modos de interação com o mundo adulto. Esses são os primeiros passos que facilitarão ao bebê generalizar em sua individualidade todas as objetivações humanas e, num futuro próximo, analisar e diferenciar os objetos e os fenômenos culturais em suas propriedades mais específicas. À medida que crescem e se desenvolvem, esses contatos tornam-se cada vez mais elaborados, humanizando-se e provocando uma mudança de uma atividade principal para outra em direção a um nível psíquico mais complexo. Por isso, neste momento, é de suma importância o professor entender que sua relação com o bebê deve ser de qualidade humanizadora e não apenas de cuidados físicos.

## **CONCLUSÕES**

Assumimos neste texto o objetivo de apresentar a teoria da atividade como um contributo para o trabalho de professores com bebês na creche. Tal objetivo estruturou-se com o intuito de superar as problemáticas que envolvem o atendimento de bebês inseridos em creches pois, como citado no início deste texto, este atendimento se caracteriza como doméstico, de maternagem, de improviso e de conhecimento tácito.

De acordo com as discussões teóricas elaboradas a partir de Leontiev (1978, 1989, 2005, 2010), a atividade humana é composta de motivo, ação, operação com o intuito de alcançar um objetivo. Estas partes interdependentes na estrutura da atividade, se desenvolvem socialmente, portanto, a relação consciente entre homem e a realidade circundante é sócio histórica.

Para Leontiev (1978, 2005), Martins (2013) e Martins e Eidt (2010) a teoria aqui apresentada nos leva a compreender o bebê como um ser operante. Nas discussões que se seguiram, procuramos deixar claro que assim o são, devido a sua situação social de desenvolvimento. Os bebês ‘operam o mundo’ pois ainda não percebem os fenômenos culturais como um todo e sim, em suas partes. Sendo assim, é preciso que avancem esta situação de operantes em direção à atividade complexa.

É neste ponto que o papel dos professores que atuam em creches emerge como fundamentais. Os professores não podem perder de vista que, mesmo em se tratando de bebês há um trabalho pedagógico a ser realizado e este ato,

precisa ser qualitativamente diferente das problemáticas apontadas, ou seja, precisam conceber a própria atuação profissional enquanto promotora de desenvolvimento.

Quando inseridos em creche, é de fundamental importância que hajam para os bebês, vivências organizadas e mediadas pelo professor com o uso da linguagem. Estas vivências precisam ser compostas de objetos culturais onde possam operar sob a presença, o olhar e orientação do professor como aquele que significa verbalmente o uso deste objeto. É nesta direção que dizemos que cabe aos professores planejar, sistematizar, organizar momentos, espaços, objetos e tempo que garantam vivências suficientes para que os bebês se desenvolvam.

Dar ao bebê condições de desenvolver-se mais significa dar a ele maior capacidade de inserção social e maior possibilidade de estabelecer relações com a cultura em si. Consequentemente, torna-se fundamental compreender que existe um ato educativo a ser desenvolvido por este professor preocupado com o desenvolvimento do bebê. Para isso, ele precisa, intencionalmente, proporcionar e intervir nas vivências para que elas venham ser experiências que possibilite o desenvolvimento humano do bebê.

Ao contrário das problemáticas apresentadas, as possibilidades de trabalho com os bebês estão presentes e latentes em todos os momentos, desde a chegada até o momento de ir embora. É preciso ter claro que no trabalho com os bebês, todas as relações estabelecidas com os bebês podem ser desenvolvintes. Para isso, é preciso que toda ação docente com e para o bebê deva ser antecipada e conscientemente planejada.

Por fim, acreditamos que a teoria da atividade de Leontiev, pode orientar o trabalho do professor que atua com bebês nas creches. Esta teoria considera a situação social de desenvolvimento do bebê e, além disso, aponta uma direção para aqueles que se preocupam com o desenvolvimento humano do bebê. Estamos convencidos de que o trabalho com bebês não pode mais ser aquele que desconsidera as capacidades do bebê, que acontece sem embasamento teórico científico e apresenta características de trabalho doméstico.

## REFERÊNCIAS

CAMPOS, M. M. Criança: compromisso social. In: CAMPOS, M. M (org.). **Estas somos nós**. São Paulo, v. 1, p. 37, 1987.

\_\_\_\_\_. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo – 1985. In: ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 11-19

CAMPOS, M., M., FULLGRAF J., WIGGERS V. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cad Pesqui.;36 (127): 2006 p. 87-128.

CERISARA, A. B. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?** Perspectiva, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10539/10082>>. Acesso em: 05. jun. 2010a.

\_\_\_\_\_. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-34, set. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2010b.

DANDOLINI, M. R; ARCE, A. A formação de professores de Educação Infantil In: ARCE, Alessandra; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 207p

ELKONIN, D. B. Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. Traduzido por BISSOTO, M. L. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 43, p. 149-172, jan./mar. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n43/n43a11.pdf>. Acesso em: 15 de fev. de 2014.

ELKONIN, B. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fones, 2009.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002

KISHIMOTO, T. M. Educação e cuidado com a criança de zero a seis anos: problemas e perspectivas. In: MENIN, A. M. C.; GOMES, A. A.; LEITE, Y.

U. (Orgs.) **Políticas públicas**: diretrizes e necessidades da educação básica. Presidente Prudente: Cromograf, 2002.

KUHLMANN JR., M. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 51-64.

\_\_\_\_\_. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis N. Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

LEONTIEV A. N. The Fundamental Processes of Mental Life. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 43, no. 4, July–August 2005, pp. 72–75.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Campinas: Ícone, 2010. p. 59-83.

LURIA A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. (In) VIGOTSKI L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone Editora, 11ª ed., trad. Maria da Pena Villalobos, 2010.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In A. Arce & N. Duarte (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. (pp. 27-50). São Paulo: Xamã, 2006.

\_\_\_\_\_. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. (In)

ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos**: de zero a três anos. Campinas: Alínea, 2009.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, Autores Associados, 2013.

MARTINS L. M. EIDT N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, vol. 15, núm. 4, outubro-diciembre, 2010, pp. 675-683

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MOREIRA A., R., C., P. **Os bebês e os espaços da creche: um estudo de caso/intervenção.** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 305-325, maio/ago. 2013

MARX, K, ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach).** São Paulo: Hucitec, 1973.

NOSELLA, P. A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-165.

OBOUKHOVA, L. A teoria de Vigostki: o novo paradigma na investigação do desenvolvimento infantil. In: **I Conferência internacional: o enfoque histórico cultural em questão.** (Anais eletrônicos). Santo André, 2006. pp. 16-25. Disponível em: <http://www.historicocultural.br> Acesso em: 15/01/2013.

OLIVEIRA R. P. de. **Entre a fralda e a lousa:** um estudo sobre identidades docentes em berçários. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Escolas de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2014.

PINO, R. **As marcas do humano:** às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, C. de M. M. N. **O papel da professora no desenvolvimento humano da criança pré-escolar sob o enfoque da teoria histórico-cultural.** Tese de doutorado – Marília, 2011.

REPKIN V. V. Ensino de desenvolvimento e atividade de aprendizagem. **Journal of Russian and East European Psychology**, vol. 41, no. 4, July–August 2003, pp. xx-xx.

SANTOS, M. O. V. A identidade da profissional de educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (Org.). **Perspectivas para educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 87-101

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acessado em: 01 de maio de 2010.

SILVA, J. C. O que o cotidiano das instituições de educação infantil nos revela? O espontaneísmo X o ensino. In: ARCE, A.; MARTIS, L. M. (Orgs.). **Ensinado aos pequenos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 21-50.

SOARES C., V., da S. **A música na Educação Infantil: o movimento dos bebês em ambiente musical**. Dissertação, Universidade Federal de Goiás, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 2006. 427 p.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento intelectual na Idade Escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LEONTIEV, A. N.; LURIA, A. R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-117.

*Recebido em janeiro de 2016  
Aprovado em abril de 2016*