



Universidade Federal de Santa Catarina

Centro de Ciências da Educação

Núcleo de Desenvolvimento Infantil

Curso de Especialização em Educação Infantil

Campus Universitário – Trindade – Caixa Postal 476

e-mail : especializacao.ufsc.ndi@gmail.com - Fone 3721-8921

Vanesa Cristine Köhler

**MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A
PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO - CULTURAL**

Florianópolis

2012

Vanesa Cristine Köhler

**MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A
PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO - CULTURAL**

Artigo submetido ao Curso de Especialização em
Educação Infantil para a obtenção do Grau de
Especialista em Educação Infantil

Orientador: Prof. Dra. Fabíola Possamai / UNIVILLE

Florianópolis

2012

Vanesa Cristine Köhler

**MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A
PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO - CULTURAL**

Este artigo foi julgado aprovado para a obtenção do Título de “Especialista em Educação Infantil” e aprovado em sua forma final pelo Curso de Especialização em Educação Infantil.

Florianópolis, de de 2012.

Prof. Dra. Marilene Dandolini Raupp
Coordenadora Geral do CEEI

Banca Examinadora:

Prof.

Orientador

Prof.

Primeiro membro

Prof. ..

Segundo membro

MOMENTO DA ALIMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR A PARTIR DA CONCEPÇÃO HISTÓRICO – CULTURAL

Autora: Vanesa Cristine Köhler¹

Orientadora: Fabíola Possamai²

RESUMO: O presente artigo aborda o momento em que as crianças do Centro de Educação Infantil parcial fazem suas refeições na instituição, com foco na promoção do desenvolvimento das escolhas pessoais e busca identificar se o momento da alimentação está sendo contemplado com o enfoque dado pela concepção histórico-cultural. Trata do desenvolvimento da autonomia das escolhas pessoais como fator de individuação no momento em que as refeições são servidas. O objetivo é refletir sobre a forma como as refeições são realizadas e qual o efeito deste modelo sobre os aspectos relacionados com a escolha e, conseqüentemente, ao processo de individuação e de concepção de criança que está estabelecido nesta prática. A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição da rede municipal de Joinville/SC, Centro de Educação Infantil Girassol, que atende em regime parcial, crianças de 3 a 6 anos de idade. A metodologia qualitativa utilizada, é do tipo observacional. Como recurso utilizou-se da execução, de um projeto de intervenção pedagógica. Os resultados mostram que os momentos da alimentação se tornaram mais alegres e participativos, com as crianças hora debatendo sobre o alimento mais gostoso, falando do tamanho dos utensílios da cozinha, da quantidade de alimentos, sobre o desperdício, do jeito delas, é claro, mas com entusiasmo e sem obrigatoriedade de um prato pré-determinado, com opção de escolha e com um tempo maior, flexível para realizar a degustação do alimento.

Palavras-chave: Educação Infantil, criança, alimentação, autonomia.

¹ **Vanesa Cristine Köhler:** Servidora pública da rede de ensino municipal de Joinville/SC, na função de auxiliar de educador, no Centro de Educação Infantil Girassol.

E-mail: vanesakohler@gmail.com

² **Fabíola Possamai:** Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina com Estágio Científico de Pós Doutorado em Currículo e Avaliação pela Universidade do Minho/Portugal. Professora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

E-mail: fabiolap@terra.com.br; fabipossamai@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Considerando e respeitando a criança como um sujeito de direitos, histórico e social, autora de sua própria vivência e que é na relação com o outro, na interação, que a criança se constitui como ser humano autônomo e que cabe ao professor ampliar seus conhecimentos e ser mediador nestas descobertas. Percebendo que a hora da alimentação é um dos momentos mais ricos para a comunicação e expressão da criança, além do aspecto de sua autonomia, individuação e sociabilidade, também um espaço em que a criança pode interagir. Este momento, muitas vezes, é esquecido sob este ponto de vista, somente é considerado em seus aspectos de saúde, higiene e alimentação.

Dado o relevante papel da Educação Infantil na vida de muitas crianças, reconhecendo que é preciso discutir a autonomia no momento da alimentação, tema significativo na área da Educação Infantil. No entanto ainda, são escassas as pesquisas que, de uma perspectiva histórico-cultural, analisam a forma pela qual se processam no sujeito as funções sociais (funções coletivas, públicas, institucionais, enfim, sociedade).

Considerando que a concepção de criança é fator determinante para a práxis do dia a dia nas instituições de Educação Infantil e que esta concepção norteia o exercício da autonomia e de escolhas pessoais e se constitui um fator de individuação no momento em que as refeições são servidas, abordo, neste artigo, alguns princípios desse enfoque para a compreensão da formação e do desenvolvimento do psiquismo na criança de zero a seis anos. Para isso, buscamos as contribuições de: Vigotski (1991;1996;1998) Elkonin (1998), Leontiev (1995;1998), Bissoli (2005), Pasqualini (2006), Teixeira (2003), Kuhlmann (1998;2001), , Maciel(2001), Mello (1999;2004).

Vale lembrar que muitas crianças da Educação Infantil frequentam instituições em período integral, o que leva a Educacional Infantil a se tornar uma referência central para essas crianças em seus processos de apropriação do conhecimento do mundo e de si próprias.

Observando o momento da alimentação nas creches e pré-escolas, notamos ora professores cuidando para que as crianças se alimentem no tempo pré-determinado, sem poderem se expressar com seus pares, pois isto denota desordem e indisciplina, ora merendeiras, preocupadas em servir o prato pré – estipulado pelas nutricionistas, que por sua vez, preocupadíssimas com a porção ideal de nutrientes e vitaminas que as crianças devem ingerir durante o dia, montam os cardápios, sem flexibilização para intervenções pertinentes as turmas de determinada instituição.

Importantíssimo um cardápio bem elaborado e capaz de contemplar todos os aspectos nutricionais que as crianças necessitam, haja vista que a rede educacional de Joinville é premiada nacionalmente quanto a este aspecto. Importante as professoras cuidarem do aspecto segurança e higiene das crianças, enquanto saboreiam o lanche servido e louvável a preocupação das merendeiras em servir o “prato pronto”, pré-determinado por um cardápio.

Mas se estamos falando de autonomia e individuação, onde o sujeito deve exercitar os aspectos da autonomia da vontade, o da autonomia física e o da autonomia intelectual, como é que nós educadores da Educação Infantil, achamos que somente ao dar os talheres para as crianças elas estarão se tornando autônomas? E se ao se alimentarem não podem escolher o alimento e não podem se comunicar, como é que exercitarão sua liberdade de expressão, imaginação e individuação? São estes os questionamentos que me moveram a realizar pequenas simples intervenções pedagógicas no momento da alimentação na instituição em que trabalho, baseados em uma concepção histórico-cultural.

1. AUTONOMIA E INDIVIDUAÇÃO

Autonomia significa se autogovernar, ter independência. Segundo Kuhlmann (2001, p.17):

Ao longo do processo histórico, o conceito de autonomia assumiu diversos significados e constituiu, em sua essência, um projeto de natureza política. Nesse processo de conhecer a história individual e social, se concebe sujeito histórico-cultural, sendo participante, estabelecendo relações econômicas, políticas e culturais. Um ser pensante e crítico capaz de agir e modificar sua realidade tanto individual quanto social. O processo de construção de sujeitos autônomos tem em seu foco uma educação que priorize a humanização.

O sujeito social autônomo é aquele que circula e atua no conjunto da vida social de forma independente e participativa. Para isso, requer-se que ele também seja capaz de estabelecer juízos de valor e assumir responsabilidades pelas escolhas. O fundamento ético da humanidade se assenta no tripé constituído pelo reconhecimento de si mesmo como sujeito (individualidade), na liberdade e na autonomia. A consciência deste tripé se frutifica pela ação educativa, que constrói no ser humano a capacidade para incorporar estes valores (ADORNO, 1995 p.139).

No entanto, há enormes dificuldades para que o ser humano atue na vida social norteado por essa regulação. O mundo humano não é um mundo pré-determinado. Não sendo pré-determinado, ele é um produto que resulta da confluência de fatores diversos como os da

vontade, da autonomia dos sujeitos e de como se articulam os projetos que ultrapassam os limites individuais. Tudo isso ainda precisa ser combinado com um quadro de valores que orienta as escolhas de cada um e que pode se alterar em função dos mais diversos fatores, como os conjunturais, os dos espaços sociais em que os indivíduos vivem, as relações de gênero, as expectativas sociais dos indivíduos ou de grupos com os quais os indivíduos se relacionam, os círculos de amizade e até mesmo os estados emocionais (RODRIGUES,1999 p. 48).

A consciência de liberdade, de igualdade, de participação e de disciplina da vontade, ao atingir o patamar da maturidade nos indivíduos, deve orientar os seres humanos-cidadãos a compreenderem a importância de outros princípios e valores, sem os quais a vida social se destruirá, entre eles: a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a humildade, o respeito, a justiça. Residem aí, alguns dos grandes desafios para a ação educativa como ação formadora do ser humano.

Segundo Maciel (2001, p.17), “ao longo do processo histórico, o conceito de autonomia assumiu diversos significados e constituiu, em sua essência, um projeto de natureza política”. Nesse processo de conhecer a história individual e social, se concebe sujeitos histórico-cultural como seres participativos que estabelecem relações econômicas, políticas e culturais. Um ser pensante e crítico é capaz de agir e modificar sua realidade tanto individual quanto social em um processo de construção de sujeitos autônomos com foco numa educação que priorize a humanização. Por isso, podemos observar como se torna insuficiente a formulação mais tradicional da Educação que se confina na visão de escolarização, e esta na aquisição de conhecimentos e habilidades somente. Devemos, pois ampliar nossa visão de ensino – aprendizagem, considerando todos os aspectos vivenciados pela criança e seu contexto histórico- sociocultural e através de momentos com as crianças, devemos sempre ampliar seu conhecimento.

Como conceito central na teoria Junguiana, individuação significa fazer-se indivíduo, alcançar o máximo de sua individualidade significa entender a mais íntima e profunda expressão de nosso ser, com uma total compreensão, aceitação e permissão desta expressão. E ainda reconhecer a ação de um material inconsciente sobre o eu. Isto seria reconhecer-se tal como se é, por natureza, e não como se gostaria de ser. Individuação de modo algum pode significar individualismo, que como todos os ‘ismos’ possui um sentido limitado, de identificação pessoal com uma ideia. Ao contrário, individuação é um processo bastante natural, espontâneo e autônomo, ou seja, completamente independente de nossa vontade

consciente, que ocorre em todos nós. Por tudo isto, ela deve acontecer de maneira consciente e intencional (RODRIGUES,1999).

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano, o aprendizado e as relações são temas centrais nos trabalhos de Vigotski. Ele busca compreender a origem e o desenvolvimento dos processos psicológicos ao longo da história da espécie humana e da história individual.

Desde o nascimento da criança, o aprendizado está relacionado ao desenvolvimento e é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. É o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento, que, se não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam.

Normalmente, quando nos referimos ao desenvolvimento de uma criança, o que buscamos compreender é “até onde a criança já chegou”, em termos de um percurso que será percorrido por ela. Quando dizemos que a criança já sabe realizar determinada tarefa, referimo-nos a sua capacidade de realizá-la sozinha. Vigotski determina essa capacidade de realizar tarefas de forma independente de nível de desenvolvimento real. Para ele, este nível refere-se às etapas já alcançadas, já conquistadas pela criança.

Devemos, portanto considerar não apenas o nível de desenvolvimento real da criança, mas também seu desenvolvimento potencial, isto é, sua capacidade de realizar tarefas com a ajuda de professores ou de companheiros mais capacitados. Essa possibilidade de alteração no desenvolvimento de uma pessoa pela interferência de outra é fundamental na teoria de Vigotski; isto porque representa um momento de desenvolvimento: não é qualquer indivíduo que pode, a partir da ajuda de outro, realizar qualquer tarefa, isto é, a capacidade de se beneficiar da colaboração de outra pessoa vai ocorrer num certo nível de desenvolvimento, não antes. A ideia de nível de desenvolvimento capta, assim, um momento do desenvolvimento que caracteriza não as etapas já alcançadas, já consolidadas, mas etapas posteriores, nas quais a interferência de outras pessoas afeta significativamente o resultado da ação individual.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de

desenvolvimento proximal é um domínio psicológico em constante transformação. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Na concepção que Vigotski tem do ser humano, portanto, a inserção do indivíduo num determinado ambiente cultural é parte essencial de sua própria constituição enquanto pessoa. É impossível pensar o ser humano privado de contato com um grupo cultural que lhe fornecerá os instrumentos e signos que possibilitarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas. O desenvolvimento da espécie humana e do indivíduo está baseado no aprendizado que para Vigotski sempre envolve a interferência, direta ou indireta, de outros indivíduos e a reconstrução pessoal da experiência e dos significados.

3. CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski foi o primeiro pesquisador, na área da Psicologia, a trazer, de fato, para esta ciência a teoria marxiana, a qual compreende o fato de que as mudanças históricas na sociedade e na vida material provocam transformações na natureza humana, ou ainda, na consciência e no comportamento humano. Vigotski foi quem correlacionou o materialismo histórico-dialético a questões psicológicas concretas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, a personalidade não é algo dado, ou inato. Ela se forma no contato com as pessoas e com os objetos da cultura, pois o sujeito transforma e é transformado pelas formas de vida e educação, uma vez que é na atividade que se apropria das qualidades humanas histórica e socialmente construídas. Nesta concepção está a ideia de que “a psicologia, em vista da complexidade de seu objeto, requer, em particular, a aplicação criadora do método dialético para a investigação e explicação dos fenômenos que estuda” (DAVIDOV; SHUARE, 1987, p. 18).

Com base no materialismo histórico-dialético, Vigotski estendeu o conceito de mediação que se estabelece entre o homem e seu ambiente por meio do uso de instrumentos (ferramentas), para o uso de signos (a palavra, a escrita, o cálculo dentre outros), compreendendo que, da mesma maneira como os instrumentos são criados pela cultura ao longo da história, também a internalização dos signos produzidos culturalmente modifica o comportamento, e provoca a ligação entre as formas elementares e as superiores do desenvolvimento psíquico no homem (COLE; SCRIBNER, 1994). Uma característica essencial da psicologia histórico-cultural reside, portanto, na maneira como concebe o

desenvolvimento psíquico e a formação das funções psíquicas superiores (memória seletiva, linguagem, pensamento, habilidades aritméticas, controle da conduta e valores). A lei genética do desenvolvimento põe, em primeiro plano, como um primeiro conteúdo, os processos interpessoais, e, em segundo, o intrapessoal, ou seja, a interiorização de conceitos, ideias, saberes e valores, ocorre primeiro entre as pessoas, para depois se tornarem elementos internos de inteligência e personalidade individual. Ao longo de sua história, as qualidades psíquicas formadas no sujeito no decurso de seu desenvolvimento advêm da interação com os conteúdos da cultura (BEATÓN ARIAS, 2001). Portanto, a psicologia histórico-cultural concebe o desenvolvimento psíquico baseado em princípios nos quais

os conteúdos essenciais da concepção histórico-cultural se referem a sua conceitualização e dinâmica do desenvolvimento e formação das funções psíquicas superiores, o qual se apoia nas reflexões sobre a relação entre o interpessoal e o intrapessoal enunciado na lei genética fundamental do desenvolvimento, a qual, sem negar que o fim último se encontra no intrapessoal, este depende essencialmente da ação do interpessoal (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 154).

O conteúdo da segunda lei do desenvolvimento psíquico, denominada, lei dinâmica do desenvolvimento ou situação social do desenvolvimento se refere à maneira peculiar e individual em que, nos diferentes momentos do psiquismo, as crianças produzem e constroem o seu desenvolvimento, asseguradas pelas estruturas psíquicas anteriormente formadas ou em vias de formação, e por meio do qual se produzem as vivências do novo que recebem pela via das relações interpessoais. “No conteúdo da presente lei está expresso um aspecto essencial do desenvolvimento no qual o sujeito participa ativamente e contribui com a construção de seu próprio desenvolvimento” (BEATÓN ARIAS, 2001, p. 155).

Outro conteúdo presente na concepção histórico-cultural está relacionado à zona de desenvolvimento próximo e o lugar dos outros como portadores dos elementos da cultura e potencializadores desta zona. De acordo com a concepção histórico-cultural, Lima (2001) destaca como o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, das emoções, da consciência e do relacionamento da criança com outras pessoas, ou, ainda, o desenvolvimento de capacidades especificamente humanas, ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida em situações de educação e comunicação. Em outras palavras, o desenvolvimento cultural constitui-se na atividade humana mediada pelas relações e pelas objetivações humanas, social e historicamente produzidas. A criança aprende primeiro por imitação e de maneira ilimitada. Com o auxílio da imitação na atividade coletiva mediada pelos adultos, a criança pode fazer muito mais do que

sozinha, ou de forma independente. Para Vigotski (1998), isso determina dois níveis de desenvolvimento – o nível de desenvolvimento efetivo ou real e o potencial ou próximo, o que altera toda a visão pedagógica tradicional. Essa nova concepção indica que no contato com o outro mais experiente, seja uma outra criança ou, o adulto - mediadores dessa interação a criança revela e interage com conhecimentos potenciais que se tornam reais na interação com os outros.

A psicologia preconizada antes de Vigotski considerou que o desenvolvimento antecede a aprendizagem. A criança precisa se desenvolver para aprender - a linguagem, a escrita, o cálculo, além de outros atributos de sua personalidade, como a formação de valores tipicamente humanos. Ao contrário, na concepção histórico-cultural, a criança se desenvolve porque aprende. Esse pressuposto indica, também, uma concepção de criança na qual a educação, a atividade da criança e as mediações com o entorno são as premissas para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Portanto, a criança que emerge da concepção histórico-cultural é sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as condições objetivas deste mundo que a permite interiorizar as qualidades humanas ali presentes. O olhar histórico-cultural acerca do desenvolvimento psíquico na infância provoca o surgimento de uma nova concepção de criança e de infância, da qual três elementos ou princípios são aqui considerados: a atividade da criança, suas relações com o entorno e a mediação do educador. Dito de outra maneira, são as atividades da criança, as suas condições de vida e de educação – o que inclui seu lugar na história e na cultura - e a ação do mediador os elementos ativos e essenciais da sua formação psíquica.

A concepção histórico-cultural, ao declarar que as características tipicamente humanas são construídas nas relações sociais dos homens, aponta que estes somente se desenvolvem, isto é, só se humanizam, mediante a apropriação da cultura (material ou não) e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, constituídas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, o homem constitui sua segunda natureza, que é histórica e cultural: o homem não nasce humano, mas torna-se humano pelos processos de vida, de educação e de atividade (LEONTIEV, 1995; MELLO, 2004).

Elkonin (1987), Mukhina (1995) e Zaporózhets (1987) ao apresentarem suas discussões sobre o desenvolvimento psíquico e o problema das idades, analisam o desenvolvimento psíquico da criança em fases, estágios, períodos ou etapas e trazem novas

contribuições. Para Bissoli (2005), essas denominações podem ser sinônimas de momentos do desenvolvimento humano, uma vez que não são determinantes, pois, para a concepção histórico-cultural, o desenvolvimento é reconhecido numa visão sistêmica, dialética, e compõe rupturas e avanços, pois nele se consideram as particularidades individuais de cada pessoa e o seu ritmo específico de aprendizagens e de desenvolvimento, sem dissociá-la do coletivo, ou seja, do papel que a cultura e a educação sistemática têm nesse desenvolvimento.

A concepção histórico-cultural aponta a atividade e as condições concretas de vida e educação, como elementos necessários para a compreensão do desenvolvimento psíquico. Neste sentido, vale (re) afirmar que o conceito de criança apontado para esta concepção é o da criança em permanente inter-relação com seu entorno; o que é nela provocado. Os interesses e as habilidades que estão presentes no mundo externo e em interação com ela se constituirá – num movimento dialético da criança e seu ambiente –, na sua inteligência e na sua personalidade.

Para Vigotski (1996), o entorno da criança é primeiramente social, do qual a criança é parte ativa. Considera que “se a criança é um ser social e seu meio é social, se deduz, portanto, que a criança é parte do entorno social”, contudo, “esse meio não é nunca externo a ela”. Daí ser possível afirmar que a educação orientada à criança modifica seu psiquismo e cria nela possibilidades de aprendizagens, primeiro por meio das relações e atividades mediadas com o mundo que a rodeia, e segundo, como atividade interna, psíquica, advinda do processo de apropriação.

Sobre o conceito de apropriação cultural, Leontiev (1998) o descreve como um processo que é sempre ativo no homem, incorporado às operações de trabalho (o uso de instrumentos) historicamente elaboradas. Todo objeto presente em cada cultura tem uma função social. Neste sentido, os objetos ou instrumentos são utilizados quando apropriados pela criança ou pelo homem, na medida em que o utilizem, de acordo com a função social para a qual o objeto ou instrumento foi criado. Esta característica distingue o homem dos outros animais, os quais realizam certas ações na busca da resolução imediata de uma satisfação.

4. A CRIANÇA E SEU DESENVOLVIMENTO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A concepção de criança nesta concepção se liga à prática pedagógica, em vista de que, nesta vertente, a aprendizagem é um processo essencial na apropriação das qualidades humanas, pois é a impulsionadora do desenvolvimento. Portanto, a prática pedagógica é capaz de revelar uma específica imagem da criança. Diferente das noções de criança dominantes na prática pedagógica convencional, que a veem passiva e incapaz - um ser natural, à mercê de um desenvolvimento universal e biologicamente determinado, uma tábula rasa, cujo preenchimento depende do conhecimento dos adultos, a concepção histórico-cultural vê a criança como sujeito de sua atividade, capaz e competente na sua relação com o mundo. Tal visão contribui para uma criança rica em potencialidades e competências, ativa e ansiosa para se engajar no mundo da cultura, historicamente constituído.

A infância, por sua vez, é entendida não como um acontecimento estático, mergulhado em um vazio social, mas sim como um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo. Ao lançar as bases para a teoria da atividade, cujo desenvolvimento se fará por seus colaboradores Leontiev, Elkonin e Davidov, dentre outros, Vigotski atribui aos pesquisadores a tarefa de esclarecer como as novas formações psicológicas emergem e se desenvolvem, em conexão com a forma como a vida da criança é organizada pelos diferentes modos de atividade social, na relação entre a criança, os parceiros mais experientes e a cultura.

A concepção de criança, posta pela concepção histórico-cultural, se sustenta na tese de que a criança só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação.

Para a concepção histórico-cultural, o caráter ativo do sujeito no processo de apropriação, possibilita a criação da singularidade de cada ser humano. Concebe-se, nesta perspectiva, que a criança, ao adquirir novas formas de apreender o mundo, não só o recria para si, mas lhe atribui um sentido pessoal, internalizando a cultura e as características do mundo externo como algo que agora lhe é próprio e singular.

Para tanto, a concepção histórico-cultural prevê uma educação que não priorize o trabalho individualizado, segmentado e fragmentado, mas uma ação pedagógica que possibilite à criança o contato e a interação com a totalidade de conhecimentos, que lhe apresentem o mundo tal como ele é, um mundo concreto, complexo e contraditório. Ao

apresentar à criança essa realidade concreta, criamos nela a necessidade de compreendê-la na sua complexidade e totalidade. Essa visão contribui para que a criança, ao se relacionar com esse mundo, se torna mais complexa também sua apreensão daquilo que conhece, e internalize situações cada vez mais sofisticadas do ponto de vista de suas potencialidades psíquicas.

Dirigir a atividade da criança para o conhecimento da realidade e para o seu domínio, por meio da educação intencional e não espontânea, do saber e da cultura, permitem à criança reorganizar seu psiquismo, qualificando-o nesse processo complexo de sua formação. Para isso, a concepção de criança como alguém capaz é conceito essencial a organizar a atuação dos adultos sem desrespeitar as capacidades já apropriadas das crianças e seu papel ativo nos processos de aprendizagem. Nas palavras de Mello (2006, p.97),

a partir da vivência coletiva da experiência social intencionalmente organizada e apresentada, já nos primeiros anos de vida, as crianças desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais e artísticas, começam a formar as primeiras idéias, os primeiros hábitos morais e traços de caráter. No entanto, aprendemos a insistir no fato de que se as crianças, sob a influência do trabalho educativo intencional podem desenvolver sua inteligência e personalidade desde a mais tenra idade, isto não nos deve levar a entender que devemos abreviar a infância para apressar seu desenvolvimento psíquico. Conforme lembra Leontiev, em cada idade há uma forma explícita da relação do sujeito com o mundo e esta é a mediadora de sua aprendizagem.

Portanto, na concepção histórico-cultural, a criança, ao interagir e internalizar conteúdos do mundo externo, o faz de forma peculiar, pois o entorno não se caracteriza, nessa concepção, como responsável único pela aquisição de conhecimentos que estão nele depositados. Ao contrário, a criança, sua atividade, o papel do entorno como movimento de inter-relações e a ação educativa intencional se aliam para a apropriação e objetivação que constituirão o psiquismo infantil.

5. EDUCAÇÃO NA CONCEPÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL

A educação que a concepção histórico-cultural mostra, a partir da compreensão dos processos vividos socialmente e internalizados, é uma educação que propõe uma nova concepção de criança, de educador e de educação infantil. Nova porque vem superar as práticas e teorias que concebem a criança como ser incapaz e depositário de conhecimentos que lhes são alheios. Ao contrário, essa nova concepção considera a criança como alguém capaz de criar hipóteses e teorias, desde o primeiro ano de vida.

A educação institucionalizada da criança pequena, adotada no final do século XIX, surge com uma concepção de guarda e cuidado, sobretudo para as crianças pobres. Para os filhos da elite, criaram-se os colégios internos e os jardins-de-infância, orientados à educação preparatória para o ensino formal: a criança se torna um objeto a ser conquistado e controlado (KUHLMANN Jr.1998).

Segundo Sarmento (2001), o século XXI, o fenômeno da globalização trouxe ao mundo ocidental o esfacelamento das identidades dos grupos sociais em detrimento de sua integração. A formação do caráter torna-se apenas a reprodução de uma condição imposta sutilmente pelas tecnologias a serviço da (de) formação do caráter, se encarregando de manter a fragmentação, a cisão e a desconstrução dessas identidades. Nesses grupos sociais se inclui a infância como um grupo etário no qual a sociedade capitalista e globalizada impõe seus padrões. Os efeitos da globalização criam na sociedade globalizada uma norma universal para se pensar a infância e, portanto, a criança. A sociedade globalizada criou um mundo da infância. A criação de um mercado global com produtos (vestuário, programas televisivos, games, entre outros) direcionados especificamente às crianças, difunde “mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão”. Esse processo origina o que o autor chama de “institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas” (SARMENTO, 2001, p. 15).

Diferenciando-se de uma concepção que vê a criança como sujeito da história e da cultura, a concepção criada pelo mundo globalizado impõe padrões comportamentais universais, levando as populações infantis a agirem de uma forma homogênea, negando as suas identidades culturais. Nessa concepção, as crianças são consideradas iguais, suas escolhas ou preferências, idiosincrasias, hábitos e costumes culturais são tidos como fora do padrão por serem diferentes. Desse pensamento, origina-se uma concepção abstrata de criança, pois se nega a materialidade de seus processos de vida e educação. Negando a pluralidade das muitas culturas infantis em suas expressões étnicas, estéticas e éticas, a sociedade globalizada cria “tensões contraditórias (que) contribuem para a formação de identidades sociais fragmentárias e mutantes e este é o espaço contemporâneo da (re) institucionalização da infância” (SARMENTO, 2001, p. 22).

Assim, forjamos um mundo que não é pensado a partir da criança e do conjunto de suas necessidades. Ao pensarmos na criança e em suas necessidades a partir do mundo adulto, é comum que criemos determinados padrões, que pensamos serem adequados a ela. A vida da criança é vivenciada por meio de infâncias edificadas para ela, através do entendimento dos

adultos a respeito do que concebem como infância e ainda, sobre o como as crianças são e devem ser (DALBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63)

A educação de crianças pequenas que subestima o sentimento de infância identificado por Ariès (1978), como o da consciência da particularidade infantil, não considera a criança capaz de se apropriar das diversas linguagens e transformá-las em conhecimentos reais, em experiências ricas de conhecimento de vida e de educação. Essa visão legitimou as concepções assistencialistas, espontaneísta e compensatória, ainda presentes nas instituições e nas representações que se tem sobre a infância no Brasil, as quais estiveram sempre orientadas pelo mundo adulto e não pelo mundo infantil. Muitas práticas na educação infantil têm se orientado por um pensamento espontaneísta, desprovidas de intencionalidade educativa. Outras práticas, apoiadas numa concepção ambientalista, estabelecem métodos coercitivos e avaliações comportamentais positivistas, nos quais os prêmios e castigos têm como objetivo obter da criança o comportamento - previamente - esperado. Por não acreditarem na capacidade da criança, a sujeitam a uma educação que tem como meta premiar, pois, não consideram que o próprio conhecimento é o maior ganho de que a criança se apropria. E isso é observado por várias pesquisas já apontadas, como as de (KRAMER, 1987); (KUHLMANN Jr., 1999) e (CAMPOS, 1999), as quais demonstram que pouca coisa mudou dos anos 1980 para cá, em meio a propostas, referenciais e muita discussão em torno do tema. As pesquisas mostram que o cotidiano das instituições continua tendo uma rotina assistencial e autoritária

É comum encontrar na educação (institucional) infantil, certa regularidade que se impõe à criança na hora das mamadas, trocas de fraldas, uso dos sanitários, hora das refeições, entre outras rotinas, nas quais tudo é organizado - num ritual baseado numa concepção mecanicista - como se todas as crianças tivessem as necessidades (fisiológicas, sociais) controladas por um mecanismo padronizado de comportamento. Essas são expressões do trabalho educativo da massificação. As crianças não são consideradas sujeitos de sua própria necessidade, e sim, objetos da coerção e da mecanização de treinamentos disciplinares orientados à subordinação.

Suprimem suas necessidades individuais (autonomia), sua possibilidade de escolha (individuação), a valorização das diferenças e de experiências humanizadoras, certos, quem sabe, de que estão educando e cuidando. Impedida de viver experiências sócio-éticas para a formação de sua personalidade, a criança é mantida sob normas regularizadas pelo adulto que desconhece as culturas e necessidades infantis mais primárias, como as da escolha do alimento que vai ser saboreado, da expressão verbal na hora da refeição, da escolha da quantidade alimento que vai ser ingerido.

Pensando que a organização do espaço educativo nas instituições de Educação Infantil, deve congrega a vida cotidiana com os conhecimentos novos a serem internalizados pelas crianças no processo de humanização a que estão envolvidos. Essa organização deve compor não uma simples sucessão diária de movimentos ou de acontecimentos factuais, mas, no dia-a-dia da instituição, as crianças podem viver estabelecendo relações com seus pares, com adultos e crianças mais velhas. Experimentando, simulando e inventando na rica atividade de faz-de-conta ou nas brincadeiras dos bem pequenos que vivenciam suas fantasias e representações do que estão elaborando (como a separação da mãe, o vínculo com o novo espaço) e também e principalmente no momento das refeições, do descanso, compondo uma diversidade na forma de brincar, de conhecer o mundo e ser conhecido por ele. A escola, como lugar de direitos da criança é, acima de tudo, legitimada pelo fato de que, sendo as escolas construídas para as crianças, tanto no nível político, quanto organizacional e nos planos históricos das políticas educacionais, elas são também, no plano da ação concreta, construídas pelas crianças (SARMENTO, 2001, p. 25).

Neste contexto propus vivências diferentes na hora da alimentação, incluindo cardápio, visita à cozinha, oportunizar maneiras diferentes de mediação na hora da alimentação, experimentar diferentes formas de servir as crianças na hora da alimentação, convidar a família para fazer parte da elaboração de algum prato para as crianças.

Foram então, planejadas pequenas ações de intervenção no cotidiano/rotina no momento da alimentação das crianças do maternal II (3/4anos), no período matutino. As crianças foram convidadas, em grupos de no máximo 05, para visitarem a cozinha em momentos que antecediam a preparação da comida que seria servida.



Lá puderam conhecer o depósito de mantimentos que fica anexo à cozinha, puderam perceber a diferença do referido espaço no CEI com a cozinha de casa, além de fazerem perguntas para a cozinheira. Para esta atividade foi preciso conversar com as crianças sobre o

papel da cozinheira no CEI, sua rotina de higienização e cuidados para trabalhar neste ambiente, quantidade de alimentos e curiosidades que as crianças demonstraram.

Em outro momento, combinamos com a professora da turma, com a cozinheira, com as demais professoras e com a direção do CEI, um prolongamento do horário do lanche para a turma do maternal II, pois o momento da alimentação é de 15 minutos para cada turma. Com a atividade proposta seria necessário um tempo maior. Realizamos o lanche no último horário da manhã (09h45) sem prejuízo da rotina do CEI. Como o lanche é servido com os pratos prontos e as crianças não podem optar pelos alimentos servidos, esta atividade propôs que as próprias crianças escolhessem sua alimentação.



Então foi montado um *buffet* onde elas escolhiam o alimento para colocar no prato (devido a idade, as crianças apontavam/falavam o que queriam e a cozinheira os servia).

O CEI possui uma horta cuidada pelas crianças. Aproveitando as hortaliças e verduras plantadas, foi proposto para esta atividade, que as crianças colhessem alface e fizessem a higienização da verdura para depois ser servida na hora do lanche.



Para este momento da alimentação, foi combinado com a professora da turma, com a cozinheira e com a direção do CEI, que o momento da alimentação seria na sala de aula. Lá montamos um *buffet*, com pão, alface, cenoura, queijo, beterraba e suco, para que as crianças pudessem se servir. Nesta atividade não houve necessidade de mudar o horário do lanche (9h30), pois a cozinheira não permaneceu na sala, porém o horário foi estendido pra seu término.



Todas estas atividades desenvolvidas com a turma de maternal II (3/4 anos) matutino, no período de outubro/novembro/dezembro de 2011, foi enriquecedora para todos os que participaram, pois as crianças demonstraram interesse em todas as etapas propostas concernentes ao momento da alimentação (visitas à cozinha, com diálogo com a cozinheira, com a autonomia e respeito da individualização). Os momentos da alimentação se tornaram mais alegres e participativos, com as crianças hora debatendo sobre o alimento mais gostoso, falando do tamanho dos utensílios da cozinha, da quantidade de alimentos, sobre o desperdício, do jeito delas, é claro, mas com entusiasmo e sem obrigatoriedade de um prato pré-determinado, com opção de escolha e com um tempo maior, flexível para realizar a degustação do alimento.

Essas simples intervenções foram muito importantes para que todos que trabalham no CEI percebessem o quanto o momento da alimentação pode e é um momento de ação pedagógica também, onde se faz necessário: o olhar do professor e para uma ação mediadora na ampliação do repertório infantil; a reflexão sobre a práxis do professor e demais envolvidos na mediação na hora da alimentação das crianças do maternal II. Discutir o momento da alimentação na Educação Infantil para as crianças de 3 e 4 anos, sob um olhar na concepção histórico-cultural; conceber a criança como sujeito de direitos, histórico e social, autora de sua própria vivência e que é na relação com o outro, na interação, que a criança se constitui como ser humano autônomo e que cabe ao professor ampliar seus conhecimentos e

ser mediador nestas descobertas e que para isso deve experimentar novas vivências, inclusive na hora de se alimentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção histórico-cultural vê a criança como um ser social que nasce com capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Essa criança quer estar próxima às outras pessoas e pode interagir e aprender com elas de maneira a modificar-se e modificar o seu meio circundante. Assim, essa concepção pressupõe que a criança, na interação com a cultura, amplia suas relações sociais e suas formas de linguagens, sentindo-se mais segura para ser e estar no mundo, revelando suas curiosidades, dúvidas e conhecimentos que acontecem na interação com as outras crianças e com os adultos com quem convive.

Ao refletir sobre a infância, sob a ótica da concepção histórico-cultural, pudemos reconhecer que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação. Vimos a possibilidade de se pensar outra concepção de mundo, que tem a criança como sujeito da cultura e da história. Esse é um motivo que implica rever nosso lugar e nossa atividade no mundo em que vivemos. Demo-nos conta de que, a concepção histórico-cultural nos revela uma superação. Superação de antigas e desgastadas visões que têm por sua própria natureza, positivista ou estruturalista, reduzido e empobrecido as orientações e saberes pedagógicos destinados à criança.

Ao lançarmos mão, de uma prática pedagógica que não valoriza a criança como, sujeito de direitos, histórico e social, autora de sua própria vivência, nos apropriamos de uma melhor compreensão da criança no processo de aprender. Nesta perspectiva dirigimos nosso olhar à sua atividade no mundo como porta para aprender e se desenvolver por meio da mediação educativa, que tem no professor a função maior de apresentar à criança o rico universo da cultura, permitindo-lhe a apropriação dos códigos sociais, dos símbolos, da linguagem e do pensamento abstrato e crítico, dentre outras qualidades humanas.

Portanto, ao professor, se propõe à tarefa de propiciar à criança situações em que elas criem, experimentem, elaborem hipóteses e desenvolvam suas capacidades, inclusive no momento das refeições. Para isso, ele deve reconhecer a diversidade cultural e étnica, de hábitos, crenças, valores, costumes que a nossa criança vive. O papel do professor que emerge desta visão é o de provocar na criança os avanços, as mudanças que não ocorreriam de maneira espontânea. Para uma efetiva educação que objetive a apropriação da cultura e dos

saberes constituídos pela história humana, a ação educativa deve considerar e reconhecer a importância em problematizar, planejar e organizar uma diversidade de experiências sociais e culturais. Estas experiências devem envolver a criança com os outros companheiros, e não somente permitir que ela permaneça numa atitude individual e espontânea. A concepção histórico – cultural propõe nova compreensão do significado da infância, de criança, no qual a educação infantil pode ser objeto de múltiplas experiências para a criança.

Reconhecer o lugar social que a criança ocupa não é abandoná-la à mercê desta condição, mas propiciar os meios para que possa superar a sua condição marcada pelas várias formas de violência social. Para além da dimensão dos cuidados básicos, deve ser proporcionado à criança um trabalho educativo planejado e intencional. Neste sentido, a formação do professor deve ter em sua essencialidade um profundo conhecimento sobre a infância, nomeando a criança como protagonista do ato de conhecer o mundo. Cabe a este professor a reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança e de educação infantil, bem como de seu papel na constituição da formação das premissas para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. *Educação e emancipação*. Trad. de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

BEATÓN ARIAS, G. *Evaluación y diagnóstico en educación y desarrollo desde El enfoque histórico-cultural*. São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BISSOLI, M. de F. **Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico cultural**. 2005. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

CAMPOS, M. M. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica**. In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1979.

_____. **Educação Infantil** In: Cadernos de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1981.

_____. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.126-142,1999.

CERIZARA, A. B. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional para a educação infantil: primeiras aproximações.** In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados-FE/Unicamp; São Carlos: Ed. UFSCAR; Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **Introdução.** In: VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DUARTE, N. **A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo.** 2ªed. Campinas (SP). Autores Associados, 1999. (Coleção Contemporânea).

_____. **A Historicidade do Ser Humano e o Esvaziamento da individualidade na Sociedade Capitalista.** In: Vigotsky e o “*Aprender a Aprender*” 2ªed. rev. e ampl. Campinas (SP): Autores Associados, 2001

_____. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky.** 3ªed. Campinas (SP): Autores Associados, 2001b (Polêmicas do Nosso Tempo)

ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil.** São Paulo: Cortez, 1999.

_____. ; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: Rumos e Desafios.** Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. ; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. ; MELLO, S. A. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do séc.XIX - início do séc. XX.** In: MONARCHA, C. (Org.). Educação da infância brasileira: 1875 - 1983. Campinas: Autores Associados, 2001. LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1995.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

_____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

KUHLMANN Jr., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A.L.G., PALHARES, M.S.,orgs. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, Autores Associados/FE/UNICAMP, 1999. p.51-65.

KRAMMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 3ªed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 1995.

_____. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

_____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

LIMA, E. A. **Re-conceitualizando o papel do educador: o ponto de vista da Escola de Vygotski**. 2001. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MACHADO, M. L. et. al. **A. Educação infantil e sócio-interacionismo**. In: OLIVEIRA, Z M. R. (Org.). Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1996.

MACIEL, Iria Maria. **A questão da formação: tecendo caminhos para a construção da autonomia**. In: MACIEL, Iria Maria (org.). Psicologia e Educação: Novos caminhos para a formação. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001. p. 15-35.

MELLO, S. A. **Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. In: Revista Proposições, v. 10. n. 1, UNICAMP, 1999.

_____. et.al. **Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia**. In: Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP- Campus de Marília, v. 9, n. 2, 2000. pp. 83-93.

_____. **A Escola de Vygotsky**. In: CARRARA, K. (Org.). Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. **O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky**. In: FARIA, A. L. G.; _____. (Orgs.). Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas: Autores Associados, 2005. PASQUALINI, J. C. **Os fundamentos da periodização do desenvolvimento em Vygotski: a perspectiva histórico-dialética em psicologia**. In: Reunião anual ANPED de 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20092.pdf> acesso em: 22/10/2011.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

RODRIGUES, Neidson. **Elogio à educação**. São Paulo: Cortez, 1999

SARMENTO, M. J. **A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade.** In: GARCIA, R. L.; LEITE FILHO, A. (Orgs). Em defesa da educação infantil. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

TEIXEIRA, E. **A questão da periodização do desenvolvimento psicológico em Wallon e em Vigotski** : alguns aspectos de duas teorias. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-248, 2003.

VIGOTSKYI, L. S. **El problema del entorno.** In: Fundamentos de Podologia. Leningrado: Izdanie Instituto, 1935.

_____. **Obras escogidas.** v. I. Madrid-España: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas.** v. II. Madrid-España: Visor, 1995.

_____. **Obras escogidas.** v. IV. Madrid-España: Visor, 1996.

_____. LURIA, A.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1998.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAPORÓZHETS, A. **Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil.** In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987.