



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS

**A ALIMENTAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA A  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:  
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

---

Londrina  
2021



# UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina – PR  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

**B277** Barros, Priscila Cordeiro Soares.  
A alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança : questões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil / Priscila Cordeiro Soares Barros. - Londrina, 2021.  
147 f. : il.

Orientador: Jaqueline Delgado Paschoal.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.  
Inclui bibliografia.

1. Educação infantil - Tese. 2. Trabalho pedagógico - Tese. 3. Alimentação - Tese. 4. Criança - Tese. I. Paschoal, Jaqueline Delgado. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS

**A ALIMENTAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA A  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:  
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Delgado Paschoal.

Londrina  
2021

PRISCILA CORDEIRO SOARES BARROS

**A ALIMENTAÇÃO COMO ELEMENTO ESSENCIAL PARA A  
APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA CRIANÇA:  
QUESTÕES PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado  
em Educação da Universidade Estadual de Londrina,  
como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Delgado Paschoal.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Delgado Paschoal  
Universidade Estadual de Londrina-UEL

---

Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto  
Universidade Estadual do Norte do Paraná-  
UENP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Mantovani Leite  
Universidade Estadual de Londrina-UEL

Londrina, 19 de fevereiro de 2021.

Dedico este trabalho a Deus que me deu a vida e a sustem, ao meu marido, meu maior incentivador e admirador, ao meu filho que me inspira a buscar me qualificar cada dia mais e a minha família, pelo amor e apoio.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu amor e cuidado, me sustentando a cada dia, suprimindo todas as minhas limitações possibilitando assim que eu desfrute a vida que Ele preparou para mim.

Ao meu marido Daniel, por me incentivar sempre a fazer o meu melhor, por me amar e me ajudar em todos os momentos.

Ao meu filho Daniel Neto, pela sua compreensão nos momentos em que tive que me dedicar totalmente aos estudos, pelo seu amor incondicional e carinho, me fortalecendo a continuar.

À minha família, pelas palavras de carinho e incentivo que me ajudaram na minha formação. Aos meus pais, Mauro e Male, que sempre se dedicaram e se esforçaram para me proporcionar o melhor, principalmente nos estudos. Aos meus sogros, Daniel e Martinha, que me inspiraram a estudar, principalmente a Martinha, que se entrega por inteiro ao seu amor pelos estudos e o que ele envolve, obrigada por toda ajuda, apoio e encorajamento.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Delgado Paschoal pela acolhida e o desafio de encarar juntamente comigo a ideia de compor um trabalho que vincula um tema que tem relação com minha graduação de origem – a nutrição. Pela parceria, paciência e dedicação em suas orientações, pelo compartilhamento de referenciais de base para os estudos, pelo acompanhando constante e por ter contribuído com minha trajetória acadêmica e pessoal nesse processo de formação.

Aos professores da banca Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Regina Mantovani Leite e Prof. Dr. Flávio Rodrigo Furlanetto por terem aceitado o convite para conhecerem a pesquisa, pela disponibilidade, compromisso e atenção e desde já pelas ricas contribuições nesse momento especial.

À universidade pública e a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, por possibilitarem novas perspectivas em direção ao conhecimento e por fortalecerem a crença que em mim existe, de que por meio da educação, alcançar um mundo mais humanizado.

Aos colegas do mestrado, por ter compartilhado aprendizado e conhecimentos, principalmente a Ana Letícia que se tornou uma grande amiga.

Às minhas amigas, Letícia, Juliana, Gabriela, pelo apoio, companheirismo e por se tornarem presente mesmo distante.

A CAPES pelo apoio financeiro à pesquisa.

*As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana. Assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação de ensino. [...] As qualidades psíquicas não surgem espontaneamente: são fruto de um processo de educação e instrução que se apoia nas atividades da criança.*

*(MUKHINA, 1996, p. 40)*

BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **A alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e desenvolvimento integral da criança: questões para o trabalho pedagógico na Educação Infantil**. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal demonstrar a importância da alimentação como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil. O interesse pela temática se justifica em função da falta de clareza, por parte de muitas instituições, sobre como se trabalhar a alimentação, muitas vezes relacionada somente aos atos de cuidado, não levando em consideração o seu caráter cultural e educativo, que devem permear a organização da rotina, além de outras situações que envolvem a saúde e o bem-estar da criança. Ainda que a legislação tenha avançado sobre o reconhecimento do direito da criança à educação desde o nascimento, a qualidade dos serviços prestados é bem diversa e depende da classe social de origem das famílias. Isso porque, enquanto para as classes econômicas de baixa renda se oferece um trabalho mais voltado para a assistência e guarda das crianças, aquelas das classes mais abastadas recebem um atendimento educacional que privilegia a formação integral. Como metodologia, optou-se pela pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e fundamentada na abordagem crítico-dialética e na Teoria Histórico-Cultural. A opção por tal abordagem é por entender que se pode desenvolver um trabalho educativo visando a promoção das crianças na apropriação das máximas qualidades humanas, sendo que essa formação se dá por meio das interações sociais e é por meio desse processo que ocorre o pleno desenvolvimento infantil. Os resultados da pesquisa indicam que a alimentação nem sempre é oferecida às crianças de maneira educativa, por meio de diferentes estratégias lúdicas de trabalho, ao contrário, é valorizada apenas como parte do suprimento de uma necessidade básica e biológica. O que se propôs neste trabalho, portanto, foi apresentar a alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, que pode ser ensinada de forma intencional, desde que a professora se aproprie do conhecimento teórico e metodológico por meio de atividades prazerosas, promovendo o gosto e o hábito pela alimentação saudável. Assim, espera-se que esta pesquisa traga contribuições para a formação dos professores, capacitando-os a contemplar a alimentação como parte necessária na organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Trabalho pedagógico. Alimentação. Professora. Criança.

BARROS, Priscila Cordeiro Soares. **Food as an essential elemento for the child's integral learning and development: questions for pedagogical work in Early Childhood Education.** 114 p. Dissertation (Master's in Education) – Londrina's State University, Londrina, 2020.

## **ABSTRACT**

This research has as main objective to demonstrate the importance of food as an essential element for the integral development of the child in the context of Early Childhood Education. The interest in the theme is justified due to the lack of clarity, by many institutions, on how to work with food, often related only to acts of care, without taking into account its cultural and educational character, which must permeate the organization of the routine, besides to other situations involving the child's health and well-being. Although the legislation has advanced on the recognition of the child's right to education from birth, the quality of the services provided is quite different and depends on the social class of origin of the families. This is because, while for the low-income economic classes there is a job more focused on the assistance and care of children, those from the more affluent classes receive an educational service that favors integral formation. As a methodology, was opted for the qualitative research, of bibliographic character and based on the critical-dialectic approach and the Cultural-Historical Theory. The option for such approach is to understand that it is possible to develop an educational work aiming the promotion of children in the appropriation of the maximum human qualities, being that this formation takes place through social interactions and it is through this process that full child development occurs. The results of the research indicate that food is not always offered to children in an educational way, through different playful work strategies, instead, it is valued only as part of the provision of a basic and biological need. What was proposed in this work, therefore, was to present food as an essential element for the child's learning and development, which can be taught intentionally, as long as the teacher appropriates theoretical and methodological knowledge through pleasurable activities, promoting the liking and habit of healthy food. Thus, it is expected that this research will contribute to the training of teachers, enabling them to contemplate food as a necessary part in the organization of pedagogical work in Early Childhood Education.

**Key words:** Early Childhood Education. Pedagogical work. Food. Teacher. Child.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> – Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.....	88
<b>Figura 02</b> – A cesta de Dona Maricota.....	110
<b>Figura 03</b> – Vegetais.....	112
<b>Figura 04</b> – Frutas.....	112
<b>Figura 05</b> – Jogo da memória.....	113
<b>Figura 06</b> – O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis.....	114
<b>Figura 07</b> – Ana no Fast-Food.....	115
<b>Figura 08</b> – Ana prefere alimentos saudáveis.....	115
<b>Figura 09</b> – Árvores frutíferas.....	117
<b>Figura 10</b> – Cestas de frutas doce e azedo.....	117
<b>Figura 11</b> – A horta da Lili.....	119
<b>Figura 12</b> – Henrique comendo alface.....	120
<b>Figura 13</b> – O que tem na caixa?.....	121
<b>Figura 14</b> – Verde.....	122
<b>Figura 15</b> – Laranja.....	122
<b>Figura 16</b> – Verdura? Não! Aprendendo sobre nutrição.....	125

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> – Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 1 .....	114
<b>Quadro 02</b> – Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 2.....	119
<b>Quadro 03</b> – Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 3.....	124
<b>Quadro 04</b> – Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 4.....	128
<b>Quadro 05</b> – Sugestões de livros que falam sobre a alimentação.....	129

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Períodos infantis e as crises.....	84
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEI	Centro de Educação Infantil
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
UBS	Unidade Básica de Saúde
ESF	Estratégia Saúde da Família
IMC	Índice de Massa Corpórea
BPN	Boas Práticas Nutricionais
BPM	Boas Práticas de Manipulação
BPS	Boas Práticas Sustentáveis
EAAB	Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil
ZDP	Zona de Desenvolvimento Próximo
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DCNT	Doenças Crônicas Não Transmissíveis
OMS	Organização Mundial da Saúde
BOA	Base Orientadora da Ação

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA .....</b>	<b>21</b>
2.1 Educação Infantil e trabalho pedagógico: considerações históricas e atuais .....	21
2.2 Entre o educar e o cuidar: ensino como eixo importante do desenvolvimento da criança.....	29
2.3 A rotina e o lugar da alimentação como momento pedagógico .....	38
2.4 Um olhar sobre a importância da alimentação na infância de acordo com as pesquisas.....	45
<b>3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA .....</b>	<b>60</b>
3.1 Panorama geral da Teoria Histórico-Cultural.....	60
3.2 Aprendizagem e desenvolvimento da criança na Teoria Histórico-Cultural.....	66
3.3 Periodização do desenvolvimento infantil: algumas considerações .....	82
<b>4. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ALIMENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....</b>	<b>93</b>
4.1 A descoberta dos alimentos na Educação Infantil: entre gostos e sabores visando uma alimentação saudável .....	91
4.2 Encantando as crianças: o que ensinar a partir da alimentação?.....	103
4.3 Conhecendo alimentação por meio da literatura: uma organização de ações didáticas .....	109
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>131</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação da criança em espaços institucionalizados permeia discussões entre os estudiosos da área bem como está presente nos documentos oficiais que legislam o ensino no Brasil. Diferente de algumas décadas atrás em que as creches e as pré-escolas se pautavam pelo atendimento assistencialista e compensatório, com a promulgação das leis e das políticas públicas, a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, inclusive o do acesso à educação desde o seu nascimento.

A partir desses avanços, constituiu-se uma outra compreensão sobre a infância, que culminou numa nova forma de educação, tendo como intuito um trabalho pedagógico de qualidade, que integre o cuidar, o educar e o ensino, visando a formação das características tipicamente humanas relacionadas ao desenvolvimento histórico e cultural.

Nesse sentido, destaca-se a alimentação como elemento de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos na sociedade. É por meio da relação com o adulto que a criança desde a mais tenra idade aprende os sabores, os instrumentos, os nomes dos alimentos. Assim, é mister considerar esse aspecto como imprescindível no desenvolvimento infantil, especialmente na escola como lugar institucional e privilegiado da socialização do saber.

É importante destacar que desde que um bebê nasce a alimentação e nutrição fazem parte da sua vida, e podemos dizer que essa alimentação começa antes mesmo do nascimento, dentro da barriga da mãe (VITOLLO, 2008). Sendo assim, a alimentação faz parte da cultura elaborada que deve ser ensinada para a criança.

Segundo Mukhina (1996), a formação do sujeito se dá desde o nascimento, sendo que os primeiros anos de vida encerram grandes desafios, no entanto, há quem diga que a educação das crianças pode parecer vinculada à “pedagogia da espera”. Esse pensamento reflete a crença de que a criança tem muito tempo para aprender até chegar à vida adulta e que não deverá haver pressa nem preocupações com sua formação.

Estudos dos autores da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica mostram que a criança nasce com um grande potencial para

aprender e se desenvolver em todas as esferas da vida de maneira integral e não linearmente.

É sabido que ensinar crianças pequenas é encantá-las com o mundo de descoberta, do compreender, do conseguir fazer, do imitar, do reproduzir, do produzir com suas próprias mãos. Encantar e encantar-se com o mundo, com o conhecimento, aprendendo a relacionar-se com o outro são os caminhos para a criança se constituir como indivíduo único que será. Nesse sentido, a escola é a instituição responsável pela formação da criança e a professora, mediadora da aprendizagem e desenvolvimento, precisa ser a profissional que intencionalmente contribuirá para que as crianças possam conhecer o mundo humanizado.

Segundo Mello (2007a), para que isso ocorra é preciso incluir no trabalho pedagógico a cultura elaborada acumulada historicamente pelas gerações passadas. A partir da professora, se demanda uma prática educativa vinculada ao estudo, aos conhecimentos elaborados, que reconheça seu processo de formação, pois, segundo Arce e Silva (2009):

[...] é fundamental que o professor compreenda a necessidade da estimulação que irá realizar [...] pois não estamos falando de tia ou cuidadora, mas de um profissional que deve possuir conhecimentos teóricos e práticos sólidos para a realização de um trabalho intencional e diretivo. (ARCE; SILVA, 2009, p. 20)

Assim, uma instituição de Educação Infantil deve ter como eixo norteador o ensino, e que este compreenda o cuidar e educar, aspectos indissociáveis nesse processo. O binômio educar/cuidar na Teoria Histórico-Cultural integra-se ao eixo ensino deixando de existir o binômio, mas passando a se formar um trinômio indissociável. Dessa forma, os atos de alimentação na Educação Infantil, dada a sua complexidade de conhecimentos científicos, constituem-se em processos de transmissão de cultura. Nesse eixo não se entende o ensino de conteúdos complexos, mas, sim, os que foquem no aprendizado de conhecimentos novos, estímulos conforme a atividade principal da criança em cada fase a qual se desenvolve como em espiral (MARTINS, 2009).

Conforme Mello e Souza (2019), nos estudos que realizaram acerca do desenvolvimento cultural na infância entre o cuidado e a educação, as autoras buscam evidenciar as implicações pedagógicas para a atuação da professora da

criança de maneira crítica, bem como discutem a articulação entre o cuidado e educação destacando a formação teórica da professora dessa etapa como algo que favorece a qualificação dos processos psíquicos em formação. Dentro dessa ótica, avalia-se que o cuidar e o educar envolvem uma ação intencional que abarca a atividade principal do professor – o ensino.

A chave para pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil reside na vida cotidiana das crianças, quando o professor consegue integrar os conteúdos científicos aos conhecimentos presentes no dia a dia delas. Quando esses conhecimentos ganham nova forma é que a escola contribui qualitativamente para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Nesse sentido destaca-se a alimentação como elemento essencial para a manutenção da vida, uma necessidade fisiológica, que faz parte dos cuidados, mas que precisa ser ensinada, apresentada, proporcionada à criança assim como parte da cultura letrada. Pois não basta somente comer, mas se alimentar de forma saudável, sabendo escolher o melhor alimento.

Assim, justifica-se a escolha pela temática acerca da alimentação devido a minha primeira formação acadêmica em Nutrição, pois sempre tive interesse pela comida e tudo que a envolve, porém, durante toda a minha trajetória de vida, sempre tive contato com o magistério. Venho de uma família formada por muitos pedagogos e professores, atuantes na Educação Infantil e Ensino Fundamental. Durante a graduação em Nutrição, meu interesse se voltou para a alimentação infantil. Finalizando os estudos, resolvi ampliar meus conhecimentos e efetivamente me engajar no magistério, decidi então cursar Pedagogia, curso esse que despertou o meu olhar novamente para a criança pequena e me fez optar por um maior aprofundamento acerca da infância e suas necessidades.

Ao pesquisar sobre a relação Educação Infantil e alimentação, percebi uma ausência de estudos nesse campo, sendo que muitos dos trabalhos encontrados e estudados estão relacionados com a área da saúde, os quais em sua maioria destacam a importância que a alimentação tem na infância, porém poucos vinculam o ensino da mesma na Educação Infantil *locus* de socialização do saber elaborado nas primeiras etapas da vida (0 a 5 anos de idade), o que demonstra a relevância científica e social do tema, questão importante para o desenvolvimento desta proposta de pesquisa.

Diante disso, e por considerar o tema da alimentação essencial tanto para o professor como para os envolvidos na educação da criança, é mister ressaltar que em termos acadêmicos esta pesquisa se justifica pela ausência de informação por parte da escola e dos professores do quanto a alimentação está imbuída de aspectos culturais.

Nesse sentido, observa-se que, no aspecto da alimentação, a criança aprende e inicia-se no conhecimento do mundo dos alimentos tendo a escola como referência principal na formação dos hábitos alimentares. Assim é que se compreende a alimentação como parte da cultura elaborada, pois por meio dela é possível o professor socializar instrumentos utilizados na alimentação, os alimentos *in natura*, nomes de alimentos, conceitos de uma alimentação saudável (KOEHNLEI; PERALTA, 2011).

Não se pode desmerecer o papel da família no aprendizado prévio da criança. No seio da família, a criança aprende, mas de forma educativa informal, no entanto, é na escola, *locus* privilegiado, onde o conhecimento sistematizado acontece na descoberta do mundo e o que nele há de cultura humana – criação. É, portanto, na escola que ocorre de maneira sistemática o nascimento da criança para o mundo social e cultural (ARCE, 2018).

Nesse sentido, como problema de pesquisa, questionou-se: “de que modo a alimentação pode ser oferecida à criança de maneira intencional pelo professor, a fim de promover o aprendizado e o gosto pela alimentação saudável na criança?”

Dessa forma, o objetivo geral do trabalho foi demonstrar a importância da alimentação como elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos foram: apresentar os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da educação da criança na infância; traçar a trajetória histórica e legal da Educação Infantil; apontar a função pedagógica da Educação Infantil a partir da tríade cuidar, educar e ensinar, destacando a alimentação no momento da rotina; propor ações didáticas por meio da literatura infantil como ferramenta de trabalho do professor; discutir a importância dos processos formativos visando a qualificação para o trabalho pedagógico com a alimentação.

Como metodologia, optou-se pela pesquisa bibliográfica de caráter qualitativo, sendo que pesquisa bibliográfica é o estudo do material produzido sobre

o tema. De acordo com Cervo e Bervian (2002), “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos”, a partir da perspectiva crítico-dialética. Tal enfoque, conforme Gamboa (2013, p. 75), “trata de apreender o fenômeno em seu trajeto histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos” e representa o esforço de compreensão do modo como a história desenvolve-se. Isso porque trata-se da percepção sobre um longo processo civilizacional no qual estamos todos inseridos, transformando a natureza a qual está representada na cultura pelos valores da ideologia e do fetichismo da mercadoria, segundo o autor.

O processo do conhecimento tem por princípio apontar as contradições sociais sob as quais vivemos, por isso, a ciência marxista preza pelo desvelamento das contradições histórico-sociais determinadas pelo modo de produção de uma sociedade. Assim, para essa perspectiva, fazer ciência significa explicar as contradições da condição humana no sentido da transformação pelo trabalho – considerado elemento central das relações sociais em que se inclui a atividade do professor e, por isso, esse método de análise define-se como método educacional (GAMBOA, 2013).

O trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que o capítulo 2, “A função pedagógica da Educação Infantil: questões sobre a alimentação e formação da criança”, apresenta-se o percurso histórico da Educação Infantil no Brasil, bem como analisam-se os avanços da legislação no que diz respeito aos direitos da criança à educação desde o nascimento. O intuito é possibilitar uma compreensão clara sobre sua constituição, suas diferentes funções e sua importância no cenário atual. Além dos aspectos históricos e legais, esse capítulo também discute a relação entre cuidar, educar e ensinar como fator relevante no processo de aprendizagem e desenvolvimento nos momentos que envolvem a rotina da alimentação da criança. Também se fará uma breve visão sobre os estudos já realizados acerca do assunto pesquisado.

No capítulo 3, intitulado “A Contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da educação na infância”, apresenta um panorama geral da Teoria Histórico-Cultural a partir de seus precursores e as influências que teve essa teoria para a Psicologia e a Pedagogia. Também analisa o processo de aprendizagem e desenvolvimento Infantil, bem como os elementos constitutivos dessa inter-relação na formação da criança e sua relação com a alimentação. Ainda nesse capítulo, será

exposta a periodização do desenvolvimento humano até os cinco anos de idade, destacando-se as particularidades e atividade principal de cada período em relação ao processo de humanização.

No capítulo 4, intitulado “O trabalho pedagógico com a alimentação: contribuições para a formação continuada de professores”, são tecidas considerações sobre o trabalho com a alimentação, atrelado somente às práticas de cuidado e para suprir uma necessidade física da criança em detrimento dos aspectos educativos que devem permear a ação docente. Para tanto, é apresentada uma proposta de ações didáticas por meio da literatura, brincadeiras e música como ferramenta de trabalho do professor. Ainda nesse capítulo, se discute a importância da formação inicial e continuada como um dos desafios para qualidade dos serviços prestados às crianças e suas famílias.

Desse modo, esta pesquisa pretende contribuir com a formação dos professores no sentido de instrumentalizá-los para uma ação pedagógica que respeite os direitos fundamentais das crianças em relação à educação alimentar e nutricional adequada e intencional, visto que a Educação Infantil é o *locus* privilegiado de socialização do saber sistematizado, promovendo o desenvolvimento integral da criança.

## **2. A FUNÇÃO PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: QUESTÕES SOBRE ALIMENTAÇÃO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA**

### **2.1 Educação Infantil e trabalho pedagógico: considerações históricas e atuais**

A trajetória da Educação Infantil envolve questões especialmente de ordem econômica, política e social, pois, do ponto de vista histórico, no fim do século XIX e começo do século XX, muitas famílias migraram para as grandes cidades, essa situação se deu em razão de alguns acontecimentos históricos, como a abolição da escravidão, a Proclamação da República e o processo de industrialização, aumentando exponencialmente a mortalidade infantil e o abandono de crianças.

Desse modo, houve a necessidade da criação de instituições de caridade, um exemplo foi a “roda dos expostos” nas Santa Casas de Misericórdia, onde as crianças abandonadas eram deixadas. Como Pasqualini (2006, p. 21) explica, “as origens do atendimento educacional a crianças menores de seis anos remontam às instituições religiosas e filantrópicas conhecidas como salas de asilo ou salas de custódia”, visando, principalmente, a diminuição da mortalidade infantil, porém com um caráter basicamente assistencialista.

À vista disso, muitas instituições são criadas no Brasil, e, nesse período, são referência no atendimento à infância, especialmente abrangendo a faixa etária correspondente às crianças menores de 6 anos, mas, apesar dessa finalidade, contraditoriamente a taxa de mortalidade chegava a 50% (PASQUALINI, 2006). Contudo, ainda havia a necessidade de um lugar que atendesse as crianças das mães que trabalhavam nas fábricas e indústrias, devido ao aumento crescente das mulheres no mercado de trabalho. Isto posto, “pode-se afirmar que o surgimento e a difusão das creches no Brasil e no mundo estiveram estreitamente ligados ao desenvolvimento da atividade industrial e a conseqüente demanda por mão de obra feminina” (PASQUALINI, 2006, p. 24).

Diante desse contexto, algumas alternativas foram surgindo, um dos caminhos propostos foi dos empresários da época que, no intuito de manter seus funcionários e atrair novos, elaboraram estratégias para suprir algumas necessidades, e dentre elas estava a criação de creches e escolas maternas. No entanto, não eram todas que prestavam esse serviço, mas “as poucas empresas que se propunham a

atender os filhos de suas trabalhadoras o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches.” (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 7).

Com isso, no decorrer das décadas, algumas leis foram aprovadas incentivando a abertura de escolas maternas e jardins de infância e também incentivando empresas a colaborarem com o poder público na criação de instituições, sem, contudo, determinar o papel do estado na garantia do direito das crianças ao acesso e permanência, conforme explícito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024/61:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária. (BRASIL, 1961, s/p)

Tanto no Artigo 23 quanto no Artigo 24 não fica claro de quem é a responsabilidade pela educação das crianças menores de sete anos, visto que, além da acessibilidade não ser efetiva para todas as crianças, existia e perdura até hoje “a concepção de creche como um espaço de assistência, de favor às mães e não como direito da mulher e da criança” (MARSIGLIA, 2011, p. 61). Embora as creches tenham sido criadas como espaço para atendimento das necessidades da criança, sua condição continuou sendo assistencialista e de controle da classe dos trabalhadores.

Na função assistencial, a preocupação era somente atender às necessidades básicas dessas crianças, oferecendo um lugar seguro, de saúde e alimentação. Isso levou a um entendimento equivocado de que as crianças de classes mais desfavorecidas economicamente eram inferiores, não tinham um conhecimento cultural, e, para resolver esse problema, as creches e pré-escolas precisariam compensar as inúmeras carências de ordem nutricional, intelectual e emocional.

Saviani (1999) ressalta que, no momento vivido pela educação brasileira na década de 1970, as creches eram destinadas às crianças pobres, “marginalizadas”, e tinham por objetivo evitar o fracasso escolar por meio da educação compensatória, compreendida como “um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens sociais: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc.” (SAVIANI, 1999, p. 43).

Para Kramer (1982), é possível verificar que essa concepção de educação compensatória surgiu praticamente junto com a criação das creches e pré-escolas<sup>1</sup> e tinha o objetivo de promover programas de educação por meio de soluções futuras, agindo no presente e culpando o passado, não tendo assim uma ação relevante na mudança dos problemas sociais vividos na realidade atual. Tal fato se torna evidente quando se pensa “a democratização da educação exclusivamente enquanto acesso a vagas, sem levar em conta o conflito existente entre ‘igualdade de oportunidades e igualdade de condições’” (KRAMER, 1982, p. 55).

Um dos projetos para crianças que tinha por objetivo compensar a falta de condições de sobrevivência nos aspectos básicos como higiene, alimentação, segurança e medicação, foi o Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1977. Tal proposta se expandiu aceleradamente chegando a atender cerca de 70 mil crianças no seu primeiro ano de implementação, sendo considerado o principal projeto da LBA em 1981, segundo Kramer (1982).

Para Barreto (2003), o projeto se desenvolveu em condições mínimas com auxílio da comunidade em termos de espaços físicos ociosos, pessoas que ajudavam sem nenhuma qualificação profissional e acadêmica e era um programa destinado à Educação Infantil, que tinha propostas educacionais, mas o objetivo principal era o combate à desnutrição infantil. O repasse de dinheiro para que o atendimento fosse realizado era feito por criança, de acordo com o tempo que ela permaneceria na creche, porém os recursos do governo representavam apenas uma parte, sendo a outra parte financiada por outras instâncias, tanto governamentais quanto não governamentais, não possibilitando saber o quanto era gasto no atendimento das crianças em diferentes municípios (BARRETO, 2003).

Sobre essa questão, Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) evidenciam que:

Trata-se de um programa nacional (provavelmente o único), seja por sua abrangência territorial, seja pelo fato de definir metas nacionais de atendimento, apesar da diversidade das creches a ele vinculadas; sua opção tem sido por uma atuação através de convênios, repassando verbas seja às prefeituras ou a instituições privadas [...]; atende prioritariamente a população de baixa renda; a jornada diária pode ser de 4 ou 8 horas (corresponde a *per capita*s diferentes); as creches são instaladas em equipamentos simples, procurando aproveitar espaços

---

<sup>1</sup> Porém, só teve sua valorização após a 2ª Guerra Mundial. O pensamento é o de que os pais não são capazes de possibilitar aos seus filhos a competência de serem bem-sucedidos nos estudos e na vida em sociedade. Então a escola esforça-se para mudar a realidade social e cultural da criança sem ter uma preocupação em buscar a transformação da origem que leva àquela condição.

“ociosos” da comunidade, e são orientadas por uma concepção preventiva e compensatória de atendimento infantil. (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA; 1993, p. 32)

No decorrer da história, esse tipo de atendimento assistencialista e compensatório começou a ser questionado, no sentido de não ser suficiente, pois gerava uma maior desigualdade social entre as classes. Essa forma de acolhimento, em outras palavras, de atenção às necessidades da criança não propiciava às mesmas o acesso à cultura elaborada que, segundo Saviani (2013, p. 14), é o objetivo principal da escola, sendo de extrema relevância, pois é “a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola.”

Algumas discussões começaram a surgir mais relacionadas à educação das crianças, especialmente as consideradas de classe média, isso porque houve um acréscimo na demanda por vagas em creches e pré-escolas que prestavam serviço de qualidade e em tempo integral, em virtude do crescente número de mulheres no mercado de trabalho. Nesse sentido, “o atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN JR., 2000, p. 11).

Já na década de 1970, com a Lei nº 5.692/71, a educação da criança em idade inferior à escolaridade obrigatória continuou sem respaldo do estado, uma vez que no Art. 19, § 2º determinou-se que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, s/p).

Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a criança foi reconhecida como cidadã de direitos, inclusive o da educação desde o nascimento, pois determinou ao Estado o dever de garantir o acesso às creches e pré-escolas.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade. (redação dada pela Emenda Constitucional nº 53/2006)

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, s/p)

Essa conquista foi resultado da mobilização de movimentos de proteção à mulher e à criança que, por meio de esforços sociais, possibilitaram a criação de leis que garantissem o direito de todos a uma educação de qualidade. Contudo, somente dois anos depois, em 1990, houve a consolidação dos direitos da criança com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), legando à família, à comunidade e à sociedade o dever de cuidar, proteger, guardar e se encarregar do desenvolvimento integral da criança, conforme Artigos 3º e 4º:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, s/p)

Nessa perspectiva de valorização e reconhecimento da criança e do adolescente, começou-se um processo visando a mudança no sentido de se prestar um atendimento de qualidade. Em 1993, foi publicado o documento Política Nacional de Educação Infantil, que estabelece o acesso gratuito e o atendimento integral às crianças de 0 a 6 anos de qualidade, considerando o espaço físico que atenda às necessidades educacionais, garantindo também a formação continuada e a valorização das professoras de Educação Infantil, proporcionando a inclusão nos planos de cargos e salários. Além disso, a inclusão dessas instituições aos sistemas de ensino e a ampliação dos “recursos orçamentários do Programa Nacional de Alimentação Escolar” (BRASIL, 2006, p.19).

Em 1996, a LDBEN 9394/96 é promulgada, declarando a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, e inserindo a creche como parte da educação e não mais vinculadas aos órgãos assistenciais, garantindo, assim, uma

educação igualitária para as crianças, independentemente da classe social de origem, conforme Artigos 29º e 30º:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (BRASIL, 1996, s/p). Redação dada pela Lei nº 12.976/13

Com a mudança na legislação, a concepção de Educação Infantil também é modificada, pois, sendo um nível de ensino e com função pedagógica a integração entre o cuidar, educar e ensinar, passou a se constituir especificidade do trabalho pedagógico com a criança.

Segundo Kuhlmann Junior (2007), foi a partir desse momento que a Educação Infantil passa a ter um maior reconhecimento diferente do modelo até então proposto, visto que a “educação passou a ser vista como oposto da assistência. Olhávamos para o cotidiano das creches e ali víamos – como ainda hoje podemos ver em muitas delas – que elas funcionavam como depósitos de crianças” (KUHLMANN JUNIOR, 2007, p. 180). Apesar do avanço, questiona-se até que ponto as leis se efetivaram como um fator de mudança na realidade do ensino no Brasil, em que, além da legislação, subsídios são direcionados para que elas se concretizem.

Para Kuhlmann Junior (2000), apesar de estar garantido na legislação o direito à educação de qualidade, o que se observa na prática das instituições educativas não condiz com o que está proposto na lei, pois o caráter assistencialista ainda pode ser notado em muitas instituições, principalmente as que atendem a população mais pobre ou menos favorecida economicamente. Isso porque, ainda hoje, muitas das instituições oferecem um atendimento assistencialista devido a vários fatores, tais como: falta de investimento por parte do governo, tanto para a estrutura física como para formação das professoras e a valorização dessas profissionais, que acarreta a falta de recursos materiais e humanos, impossibilitando as instituições de promoverem um serviço de qualidade a essas crianças.

Outra questão é o fato de as professoras valorizarem o ato de educar, relacionado à escolarização, e o cuidar acaba sendo considerado como parte menos

importante, ligado aos princípios da maternagem, não se tornando responsabilidade da professora, ocasionando uma separação entre cuidar e educar (ASSIS, 2006).

Assis (2006) explica que essa ideia de desassociar o cuidar por conta de estar vinculado a princípios da maternagem, em que se entende que basta ser mulher para ser professora da Educação Infantil, levou os profissionais a enxergarem o cuidar como sendo algo menos importante, algo inferior, que deve ser feito por outra pessoa com menos qualificação profissional, tentando, assim, desvincular o processo educativo dos atos de cuidados. Desse modo, “[...] pôde ser observado que o educar entendido como o trabalho com os conteúdos escolares é o foco do fazer de várias professoras de Educação Infantil.” (ASSIS, 2006, p. 96).

Para a autora, existe uma outra interpretação equivocada e simplista a qual pode ter levado a essa compreensão de separação entre cuidar e educar e refere-se às ideias de que as creches são destinadas a crianças pobres, que necessitam ser cuidadas em virtude dos pais não terem a possibilidade de estar com seus filhos, por precisarem trabalhar. Logo, esse espaço se caracteriza em um local onde se oferece para a criança o que ela não teria em casa, uma educação compensatória, um lugar de guarda, onde os pais deixam seus filhos por falta de opção.

Kishimoto (1986) indica que essas instituições criadas para o atendimento às crianças voltadas para o cuidado e à educação de caráter assistencial nasceram vinculadas às necessidades do trabalho mercantil feminino e para uma classe específica de crianças pobres de famílias necessitadas em condições precárias de abandono, bem como desnutridas. Quanto à trajetória das pré-escolas e jardins de infância, que eram destinados a crianças consideradas mais favorecidas, oriundas de famílias com boas condições financeiras, a autora evidencia que essas escolas visavam a socialização e preparação para o ingresso na escola, porque as crianças tinham contato com outras crianças e eram ensinadas.

Para Faria (2016), a legislação trouxe melhorias e aperfeiçoamentos no que concerne ao atendimento à criança, o que não pode ser desconsiderado, mas o trabalho pedagógico sempre traz consigo um pouco do já foi, do passado e do que está presente, não é contínuo nem sequencial, por isso, quando as leis são instituídas as mudanças não ocorrem imediatamente, pois deve-se considerar toda a historicidade e o que ela carrega consigo.

No decorrer dos tempos, várias propostas pedagógicas foram elaboradas, consolidando algumas perspectivas que são trazidas pelas professoras, essas concepções se entrecruzam com a legislação e novos conceitos são formados. Sendo assim, há uma necessidade de compreender esse enredamento que envolve a prática pedagógica e a história da Educação Infantil para que seja possível ocorrer uma mudança satisfatória no sentido de proporcionar uma educação de qualidade (FARIA, 2016).

Com efeito, concorda-se com Paschoal e Santos (2018) quando evidenciam a importância de se entender a criança como ser social, que tem suas especificidades e necessidades que devem ser atendidas. Para isso, é necessária a elaboração de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento integral da criança, pois o trabalho educativo é entendido como o “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Daí a relevância da Educação Infantil como espaço que integra o cuidar, o educar e o ensino como elementos inseparáveis da ação pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento das máximas potencialidades da criança. Desse modo, os momentos que envolvem a rotina da alimentação, descanso e higiene, assim como as atividades orientadas, se fazem presentes como elementos importantes para a sua aprendizagem e desenvolvimento integral.

Por isso a importância da história dessa etapa da educação como ponto de partida para a superação e novas possibilidades de propostas que possam ser efetivadas para o bom desenvolvimento das crianças. Esse trabalho só será realizado a partir de um projeto político, econômico e social que envolva propostas pedagógicas que visem a função pedagógica da Educação Infantil – a educação das crianças até cinco anos de idade.

## **2.2 Entre o educar e o cuidar: ensino como eixo importante do desenvolvimento da criança**

Do ponto de vista legal, a integração entre os cuidados e a educação se constituem conceitos basilares e essenciais na ação das professoras, pois a Constituição de 1988 reconheceu o direito educacional da criança demarcando, assim, a relevância social e política da Educação Infantil. A LDBEN 9.394/1996 também contemplou o caráter educativo desse nível de ensino e uma das particularidades foi a integração do binômio cuidar/educar como indissociáveis. Sendo norteada por um caráter educacional que proporcione o direito da criança a um desenvolvimento que a considere como um indivíduo completo, de acordo com seus contextos sociais e culturais.

Pensar a Educação Infantil e o trabalho pedagógico requer compreender como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de maneira que possibilite a qualificação das características tipicamente humanas, sendo esse processo relacionado ao desenvolvimento histórico e cultural dos sujeitos envolvidos. O processo de educar necessariamente precisa envolver o ensino, e é por essa razão que se faz necessário incluir um terceiro elemento, que já está implícito nesse conjunto do cuidar-educar, mas por conta dos equívocos praticados e dicotomizados, que ocorrem em alguns momentos na escola infantil, acabam não sendo exercido de maneira relacionada.

Corroborar-se com Martins (2009) quando defende o ensino como eixo articulador do desenvolvimento infantil, pois esse é a atividade principal da professora na Educação Infantil, e, por este motivo, a reflexão sobre a sua própria ação educativa, sua concepção de homem, criança, educação, deve nortear e ser a base para um ensino de forma intencional. Assim, a indissociabilidade entre o cuidar, educar e ensinar se tornam aspectos inter-relacionados na organização do trabalho pedagógico com a criança.

No campo educacional, principalmente com crianças pequenas, tanto o cuidar quanto o educar estão muito presentes no cotidiano, ainda que exista uma concepção equivocada que tem por objetivo valorizar mais o educar em detrimento do cuidar, e considera que “a educação (compreendida como criação, formação) da criança pequena é um assunto privado da família, e não uma responsabilidade pública.” (HADDAD, 2003, p. 17). Tal concepção tem reforçado o caráter

assistencialista das instituições destinadas à população pobre, pois acredita-se que as crianças que estão ali têm um déficit na educação familiar. Para Haddad (2006), a responsabilidade pela educação e socialização da criança deve ser vista como um modelo de direitos humanos, compartilhada entre a família e o estado possibilitando assim uma ruptura na concepção assistencialista.

Historicamente a Educação Infantil carregou consigo variadas concepções do binômio cuidar e educar por serem aspectos que estão presentes na prática pedagógica das professoras, por isso, no decorrer dos anos, tem assumido uma posição duvidosa, sendo “compreendida tanto como equipamento de caráter assistencial-custodial, especialmente no caso das creches, quanto como estratégia de combate à pobreza, prevenção do fracasso escolar, preparação para o Ensino Fundamental” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 71).

Tal fato se torna evidente quando se compreende que essa concepção se dá, em parte, pela dificuldade que as professoras da Educação Infantil têm em reconhecer a identidade de mediadoras as quais ensinam, educam e cuidam ao mesmo tempo (DANDOLINI; ARCE, 2009). O cuidado geralmente é encarado como algo menos importante, que precisa ser realizado por uma pessoa que não necessariamente tenha a formação acadêmica. Já o educar é tido com prestígio, mas também acaba sendo relacionado somente aos conteúdos escolares.

Entende-se que esse conceito já deveria ter sido superado, mas, de acordo com Assis (2006, p. 89), “ainda que em termos teóricos essa dualidade já tenha alcançado superações, a prática pedagógica e o discurso de algumas profissionais de instituições de Educação Infantil evidenciam que a dicotomização [...] ainda é uma realidade.”.

À vista disso, após a promulgação da LDBEN (1996), foi publicado pelo Ministério da Educação o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), que teve por objetivo servir de guia para a melhoria das práticas das professoras. Esse documento foi caracterizado como um conjunto de “orientações cujo objetivo é contribuir com uma prática educativa que promova condições para que a criança seja capaz de exercer sua cidadania” (BRASIL, 1998, v. 1, p.13). O RCNEI (1998) apresentou conceitos importantes, como: educar, cuidar e brincar, relacionados ao trabalho com a criança.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Sobre os cuidados e a educação, o RCNEI (1998) evidencia que a instituição de Educação Infantil deve realizar de maneira integrada essas ações por meio de um trabalho que favoreça a interação, aprendizagem e o desenvolvimento. Para além dessa questão, o documento também aponta que

O desenvolvimento integral depende tanto dos cuidados relacionados, que envolvem a dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo, como a qualidade da alimentação e dos cuidados com a saúde, quanto da forma como esses cuidados são oferecidos e das oportunidades de acesso a conhecimentos variados. (BRASIL, 1998, p. 24)

É possível verificar a alimentação relacionada a um ato de cuidado, algo que supre uma necessidade física e biológica, mas que deve ser utilizada como um momento educativo, possibilitando o desenvolvimento integral da criança, com o intuito de promover o cuidado de forma educativa, assegurando com isso um ensino de qualidade que proporciona o acesso à cultura elaborada acumulada historicamente. O referido documento ainda afirma que “cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades” (BRASIL, 1998, p. 25). Sendo assim, o cuidar é parte integrante da educação e contribui para o desenvolvimento das habilidades corporais, afetivas, emocionais como também o crescimento de crianças livres, criativas e saudáveis.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) (DCNEI), ao tratarem da Proposta Pedagógica, propõem a garantia da função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil e estabelecem que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) (DCNEB) salientam que “educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis” (BRASIL, 2013, p. 89), sendo que “[...] a escola é, por excelência, o lugar em que é possível ensinar” (BRASIL, 2013, p. 113), diante disso, o caráter escolar e de ensino é parte constituinte da Educação Infantil.

Arce e Silva (2009, p. 180-181) afirmam que “é evidente que não vamos ensinar as operações matemáticas para um bebê de cinco meses, porém o trabalho com esse bebê deve focar-se no aprendizado de conhecimentos novos, estímulos.” Para que isso ocorra é necessário que esse trabalho seja realizado por uma professora capacitada, que tenha conhecimento teórico e prático sólido, sendo capaz de compreender a essencialidade do trabalho pedagógico que irá realizar. A professora precisa estar atenta “para ensinar a essa criança como mastigar bem os alimentos, a inserção de sons para estimular o desenvolvimento auditivo, de objetos coloridos no estímulo visual e demais atividades.” (ARCE; SILVA, 2009, p.181).

Mello e Farias (2010, p. 55) corroboram com esse pensamento propondo uma educação desenvolvente, sendo ela “uma educação intencionalmente organizada para impulsionar positivamente o desenvolvimento infantil,” pois, de acordo com o enfoque histórico-cultural, o aprendizado antecede o desenvolvimento. Isto posto, o desenvolvimento infantil é resultado do que é proporcionado à criança por meio da cultura elaborada acumulada historicamente.

Seguindo na mesma direção, as DCNEB (2013) afirmam que:

Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2013, p. 89)

Educar e cuidar respondem, assim, às necessidades para uma educação desenvolvente, ampliando o conhecimento da criança a respeito do mundo, de si mesma e de sua capacidade de comunicação e expressão, progredindo, gradualmente, em sua independência e autonomia. Relacionado ao outro e a si

mesmo, cuidar, portanto, “significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades.” (BRASIL, 1998, p. 24).

Pensando no binômio educar-cuidar, Pasqualini e Martins (2008) fazem uma crítica, no sentido de que muito se fala no binômio, mas pouco se fala em como promover essa educação que integre os cuidados, não possibilitando uma compreensão satisfatória das especificidades da Educação Infantil. Nessa direção, elas afirmam que “cuidado e educação constituem dimensões intrinsecamente ligadas e talvez inseparáveis do ponto de vista da práxis pedagógica.” (PASQUALINI; MARTINS, 2008, p. 77).

Dessa maneira, concorda-se com Assis (2006) quando considera que é impossível educar sem cuidar, e, do mesmo modo, cuidar sem educar, esses fatores são intrínsecos à prática da professora. Na realidade, o que se verifica é a diferença social das crianças atendidas, mas mesmo as instituições consideradas assistencialistas têm um caráter educativo.

Para Martins (2009) e Arce e Silva (2009), além da integração entre as funções de educar e cuidar, o ensinar também tem como finalidade promover a socialização das crianças pequenas em ambientes além daquele que envolve a família, no entanto, para que essas ações promovam o desenvolvimento integral da criança se faz necessário uma formação mais qualificada das professoras.

Entretanto, de acordo com Assis (2006, p. 91), “ainda que a legislação coloque a Educação Infantil como parte da Educação Básica, assim como faz com o Ensino Fundamental e Médio, essa mesma legislação não lhe dá condições de expansão e melhorias”. Isso porque a falta de destinação orçamentária contribui para a ausência de recursos materiais e humanos, impossibilitando a qualificação e valorização apropriadas das professoras.

Sem a oportunidade de uma formação adequada não é possível possibilitar a esses profissionais a apropriação de um trabalho pedagógico que promova a emancipação das crianças. Nesse sentido, Dandolini e Arce (2009, p. 85) afirmam que “é necessária uma sólida formação teórica que lhes forneça a base para a compreensão do processo e dos desdobramentos da aprendizagem e desenvolvimento da criança.”

Vigotski (2008) reconhece a professora como aquela que oportuniza à criança atividades de ensino que possibilitam a apropriação dos conhecimentos, internalizando-os e ressignificando-os de uma forma que faça sentido de acordo com

seu contexto social e cultural. Para tanto, é necessária uma base teórica estruturada, para que a professora possa oportunizar aprendizado e desenvolvimento às crianças, sendo impossível conceber um trabalho espontâneo, uma educação simplificada na Educação Infantil.

O trabalho da professora envolve uma complexidade, pois exige um olhar para as necessidades da criança com o devido cuidado necessário, atenção, responsabilidade, dedicação, comprometimento com os aspectos emocionais, afetivos, culturais, intelectuais, fisiológicos, desenvolvimento motor, dentre outros aspectos da formação da criança. Quando ocorrem circunstâncias que requerem cuidado, a ação da professora precisa ser intencional para que o ato não seja reduzido à assistência.

Nesse sentido, o educar, cuidar e o ensinar são aspectos indissociáveis no trabalho educativo, pois, na perspectiva de Mello (2007a) e Martins (2009), a educação e a escola devem ter como propósito a formação e humanização como um compromisso de possibilitar a ampliação do máximo desenvolvimento das funções psicológicas especificamente humanas na criança a partir das mediações histórico-sociais.

Conforme Zaporozhets (1986), o meio social é a verdadeira fonte do desenvolvimento da criança. Desse modo, pode-se dizer que o cuidar, o educar e o ensinar estão presentes nesse processo que se dá desde o momento em que a criança nasce, a partir das interações que estabelecem com o adulto no meio em que vive, sendo assim:

O meio social (e a natureza transformada pelo trabalho humano) não é simplesmente uma condição externa, mas sim a verdadeira fonte do desenvolvimento da criança, já que no meio social estão contidos todos os valores materiais e espirituais nos quais estão encarnados [...] as capacidades do gênero humano e que o indivíduo deve dominar no processo de seu desenvolvimento. (ZAPOROZHETS, 1986, p. 15).

É fato que a criança ao nascer carece de uma dependência total e absoluta do adulto para o suprimento das suas necessidades, por isso, o cuidar nesses primeiros momentos se torna essencial. Nessa relação com o mundo humano ela aprende e se desenvolve, como um ser ativo e nesse processo vai tornando-se mais autônoma.

Para Souza e Mello (2018), ainda existe um discurso que carrega a velha concepção de criança como um ser incapaz e frágil, no entanto, acreditam no potencial infantil ao afirmarem que:

A criança pequenininha é frágil, não sabe ainda utilizar os objetos, não compreende as palavras que usamos para nos comunicar, precisa dos adultos para sobreviver. Se comparada aos adultos, não fala, não anda, não compreende o significado das palavras, não sobrevive sozinha. E, assim olhando, consideramos incapazes. Esta, no entanto, é uma forma de olhar para a criança. [...] Olhamos apenas para aquilo que a criança ainda não é capaz de fazer e nos esquecemos de olhar para as “positividades do desenvolvimento infantil”. Quando observamos o processo de formação e desenvolvimento das crianças desde o nascimento, percebemos que no lugar da fragilidade costumeira surge uma criança potente que vence contradições para buscar maneiras de comunicar suas necessidades, descobre o mundo ao seu redor e, aos poucos vai estabelecendo relações com as pessoas, com os objetos a que tem acesso e consigo mesma (SOUZA; MELLO, 2018, p. 211-212).

Mesmo com essa dependência inicial que a criança tem do adulto no início da vida, ainda assim mostra expressões de aprendizagem por meio dos gestos, olhar, franzir da testa, balbucios, dentre outras formas de compreender o sentimento sem palavras, visto que, segundo Mello (2007a, p. 14), “a criança aprende desde que nasce, mas aprende de um jeito diferente do adulto”.

Para Melo (2007), as crianças, ou as novas gerações, aprendem com o que se apropria do mundo externo, o conjunto das características tipicamente humanas, como “a língua, os costumes, o modo de usar os objetos e os instrumentos, o modo de se relacionar e de pensar; aprende também os sentimentos e os valores” (MELLO, 2007a, p. 14), por meio da educação. Aos poucos, elas começam a depender menos de determinados cuidados, ainda que o cuidar seja uma função importante no trabalho da professora em qualquer nível, não só com a criança pequena, ele se torna significativo de maneira diferenciada em cada etapa da vida.

Para Delgado (2015, p. 69), as crianças “dependem dos adultos para sua sobrevivência, ou seja, precisa deles para ser educada, cuidada, respeitada, reconhecida nas suas especificidades e necessidades”. É de considerar, conforme a análise dos autores, que houve muitos avanços na Educação Infantil, no entanto, ainda existe a presença de um assistencialismo voltado para o cuidar ou mesmo a presença da dicotomia entre o cuidar, educar e ensinar quando se observa, na

Educação Infantil, práticas de dissociação entre alguém que cuida e outra pessoa que educa.

Na pesquisa realizada por Delgado (2015), foi verificada, na percepção das professoras, a importância dos cuidados e educação caminharem juntos no trabalho pedagógico, mas na prática do dia a dia há uma dicotomização na organização da rotina, uma vez que as professoras têm dificuldade em relacionar o cuidar, o educar e o ensino às suas práticas, ficando o foco, na maioria das vezes, nas questões relacionadas às condições dos cuidados básicos como alimentação, higiene e segurança. Para a autora, a pesquisa indicou que “na prática há uma divisão entre as atividades relacionadas ao bem-estar da criança daquelas advindas das atividades orientadas” (DELGADO, 2015, p. 71).

Assim como defende Delgado (2015), o pensamento de Martins (2009) e Arce e Silva (2009) aponta na mesma direção ressaltando a indissociabilidade entre o cuidar, o educar e o ensino, esses três aspectos necessariamente não podem caminhar separados, eles são considerados inseparáveis quando se trata da formação educativa da criança. Souza e Mello (2018) esclarecem que

os atos de cuidado que nós, professoras e professores, realizamos para as crianças pequeninhas constituem o próprio processo de educação. [...] Por isso, cuidado e educação não se separam e não podem nem devem ser realizados por pessoas diferentes. [...] Por isso defendemos que tais atividades devem ser realizadas por profissionais com formação específica para educação infantil e que não haja separação entre profissionais que educam e que cuidam, uma vez que QUEM CUIDA EDUCA E QUEM EDUCA CUIDA<sup>2</sup>. (SOUZA; MELLO, 2018, p. 218-219)

Esse processo que envolve o binômio alcança um patamar diferenciado, uma vez que nele considera-se o saber elaborado como sendo o fator que move o trabalho educativo em que o ensino deve ser considerado como “premissa do projeto político pedagógico que orientam o trabalho educativo” (MARTINS, 2009, p. 94). Logo, é importante salientar que para que ocorra o processo de educação, o qual envolve o cuidar, é fundamental um olhar atento da professora para as especificidades das crianças para além das necessidades básicas ou de sobrevivência.

---

<sup>2</sup> Termos destacados em letras maiúsculas pelo próprio autor.

Para que se estabeleça uma relação indissociável entre esses três aspectos, é essencial a compreensão da formação como um elemento de qualificação para o trabalho educativo, pois por meio desse é possível oferecer às crianças o ensino elaborado. Faz-se necessário, portanto, uma prática qualificada que propicie o desenvolvimento das sensações, percepções, atenção e memória, dentre outras, funções psíquicas que envolvem a brincadeira como a forma de aprender e se desenvolver da criança. Daí a importância da rotina como categoria pedagógica que possibilita a organização do cotidiano da instituição, incluindo a alimentação como parte importante, que deve ser elaborada e planejada com intencionalidade.

### 2.3 A rotina e o lugar da alimentação como momento pedagógico

Considerando que a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança nos aspectos físico, linguístico, motor, cognitivo, social, emocional e afetivo, dentre outros, é necessário que haja uma organização e planejamento de maneira sistemática, tanto nas atividades que envolvem o banho da criança, o descanso, a higiene pessoal como também a alimentação. Essa que deve ser apresentada à criança de forma que desperte o interesse para uma alimentação saudável, para tanto, é preciso que esta seja compreendida na rotina como um elemento essencial de aprendizagem no trabalho pedagógico.

Por meio da proposta pedagógica, é possível inteirar-se da história, identidade, princípios, crenças e valores, e também a forma como a instituição entende a criança, sua visão de mundo, bem como desenvolve seu trabalho, uma vez que tanto é possível potencializar a aprendizagem da criança quanto empobrecê-la.

Por isso, se faz necessário conceber a educação como humanizadora, como preconiza Vigotski (2009) em seus estudos, os quais evidenciam uma prática mediadora que estimule a criatividade e as potencialidades da criança. A aprendizagem e desenvolvimento da criança iniciam-se desde cedo e na Educação Infantil ocorrem de maneira singular, por isso, as atividades precisam ser bem planejadas e organizadas, no tempo e no espaço, a fim de que as crianças possam aprender funções de objetos e maneiras de como utilizá-los. Tal fato se torna notório quando se compreende que “o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permite gerar necessidades e possibilidades para tal” (VIGOTSKI, 2009, p. 92). Para o autor:

No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo a dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio (VIGOTSKI, 2010, p. 698)

É incontestável a importância da organização da rotina, sendo esta função capaz de propiciar as máximas possibilidades de desenvolvimento da criança. Considerando a escola como “locus privilegiado de socialização para além das esferas

cotidianas e dos limites inerentes à cultura de senso comum.” (MARTINS, 2009, p. 94).

Barbosa (2006, p. 35) considera a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil.” Portanto, a rotina regula e organiza a vida cotidiana e permeia todo o trabalho pedagógico, sendo considerado importante e necessário. A rotina pode ser conjecturada como atividades que se repetem dentro do nosso cotidiano, não variando muito, no entanto, algo que é fundamental para que haja uma organização escolar, definida pela instituição ou pela professora, a qual envolve tanto atividades relacionadas aos cuidados como as educativas.

Nesse sentido, portanto, se deve considerar as necessidades e especificidades das crianças respeitando seu nível de desenvolvimento, também promover atividades que favoreçam o entendimento do que é e para que servem as práticas cotidianas e a organização do tempo. Assim, por meio das intervenções e mediações elaboradas, planejadas, as crianças podem se apropriar da noção de espaço e tempo e se sentem seguras. Desse modo, Barbosa (2006) assinala que:

[...] rotinas e as formas de representação das mesmas tem como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece mais interessante. Servem também para criar consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo da sua vida pessoal e grupal. (BARBOSA, 2006, p. 156).

A mesma atividade acontece em várias instituições com fundamentos teóricos diferentes, o que acaba mudando é o nome que se dá à atividade e à forma como ela é conduzida. Porém, de acordo com Chaves (2015, p. 59), para que se tenha uma educação de “[...] excelência” é preciso que a mesma seja “instrumentalizada enquanto prática educativa, capaz de promover a aprendizagem e o desenvolvimento, em que o brincar e o aprender figurem como objetivos principais”.

É preciso que os envolvidos nesse processo, especialmente a professora, planejem, organizem os espaços e momentos com intencionalidade, considerando cada criança de acordo com sua individualidade e promovendo atividades que possibilitem trabalhar a criatividade, as emoções, a imaginação, a

linguagem. “Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças [...] que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação.” (BARBOSA, 2006, p. 45).

Ao adentrar no espaço escolar, a criança tem a possibilidade de agregar à sua formação cultural outras interações, além das já estabelecidas com familiares e pessoas do seu convívio social, sendo elas com professoras, funcionários, demais crianças da mesma faixa etária. Assim, também, a criança é exposta à rotina escolar, a qual precisará se apropriar e internalizar. Ocorrendo isso, a criança conseguirá perceber, prever a sequência das atividades, como, por exemplo, que é preciso lavar as mãos antes do almoço ou lanche.

É importante ressaltar que a rotina está presente no cotidiano da Educação Infantil sendo avaliada como algo adequado e necessário, porém quando não é respeitada a individualidade da criança, “revelam a incoerência existente na proposição de uma vivência homogênea para um grupo heterogêneo, na padronização de comportamentos em um espaço que é composto pela diversidade” (COUTINHO, 2002, p. 75).

Por conta dessa incongruência tanto discutida em alguns meios, quando se trata da rotina para um grupo de crianças culturalmente heterogêneas e diversas, sugere-se que “ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação.” (BARBOSA, 2006, p. 39). A partir de um olhar mais reflexivo, porém intencional e rigoroso teoricamente na organização da rotina no trabalho pedagógico, se possibilitará o desenvolvimento da criança, como um ser criativo, ativo, curioso, social e histórico, que faz parte da cultura e também a constrói e a modifica.

Isto posto, é preciso um olhar atendo e cuidadoso da professora, para que a rotina não se transforme em algo mecanizado, que não respeita a singularidade de cada criança, para que não seja entendida de forma espontânea, deixando que o trabalho cotidiano aconteça sem uma intencionalidade. Para Fontana e Cruz (1997), a rotina é necessária, pois:

[...] acompanha a criança: orienta sua atenção, destacando elementos das situações em estudo considerados relevantes à compreensão dos conhecimentos nelas implicados; analisa as situações para e com a criança e leva-a a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra como usar determinados procedimentos da matemática e

da escrita; ensina a utilizar o mapa, os equipamentos de laboratório, etc. (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 66)

Mediante essa compreensão do papel da professora e da rotina e o que ela implica, é indubitável que os momentos de alimentação sejam parte importante na organização do tempo escolar da criança. É fato que a comida está presente no dia a dia de todos os sujeitos, por ser uma necessidade biológica e fisiológica, de sobrevivência, relacionada principalmente às práticas de cuidados. Considerada uma necessidade básica para manutenção da saúde e da sobrevivência da criança, a alimentação faz parte dessa rotina escolar, e acaba, por vezes, sendo determinante com relação aos horários que as outras atividades deverão iniciar e terminar.

Além de fisiológico, a alimentação também é considerada uma prática cultural e social que envolve aprendizagens e afetividade dentro de uma atividade institucional que deve proporcionar a educação e o cuidado, respeitando a criança como sujeito de direitos, o que significa também agir de forma correspondente à idade da criança. Deste modo, se entende que a alimentação deve ser tratada de forma distinta nas diferentes faixas etárias.

É importante ressaltar que algo característico na infância é uma alteração no apetite das crianças, podendo apresentar uma redução ou mesmo uma irregularidade que ocorrerá num mesmo dia, de uma refeição para outra (LACERDA; ACCIOLY, 2009). Nessa fase, em particular, a criança apresenta essa característica que deve ser respeitada, quando não compreendida e desconsiderada, pode trazer prejuízos tanto alimentares como emocionais na infância, além de prejudicar a forma com que essa criança irá se relacionar com a comida posteriormente. Nesse sentido, Lacerda e Accioly (2009) afirmam que:

crianças preferem alimentos associados a contextos positivos<sup>3</sup>. Habitualmente, alimentos com alto teor energético, alto teor de gordura e alimentos doces são servidos em contextos positivos, como recompensas, como sobremesas em celebrações. Por outro lado, crianças são geralmente forçadas a ingerir alimentos mais saudáveis em quantidades maiores que o tolerado, causando, na maioria das vezes, a recusa do alimento. (LACERDA; ACCIOLY, 2009, p. 352).

---

<sup>3</sup> Contexto positivo são situações, momentos que estão ligados a circunstâncias boas, agradáveis que trazem um sentimento prazeroso, benéfico e com possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O papel essencial da professora é necessário, pois a sua atitude possibilitará à criança gostar ou não de determinado alimento no momento em que o mesmo é apresentado, tanto na hora da refeição como nas atividades orientadas. A função nutricional é de extrema importância, por isso, deve-se entender o momento da alimentação como pedagógico, onde novas funções estão ali sendo formadas. Para as crianças, a alimentação é uma forma de relacionar-se com o adulto e nessa relação descobrir o mundo humano, as funções psíquicas das emoções, afetividades, as quais precisam ser apropriadas para a vida em sociedade e que têm uma relação total com a alimentação, indo além de uma necessidade fisiológica, abarcando os aspectos cultural e social.

Barbosa (2006) elege alguns elementos que considerou constitutivos das rotinas, sendo eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Para que a alimentação ocorra de forma adequada é preciso que seja organizada dentro da rotina escolar e propicie um momento agradável, de aprendizagem e desenvolvimento.

É interessante ressaltar que na hora das refeições (café da manhã, almoço, lanche e janta) é possível programar os elementos da rotina integrando tanto necessidades fisiológicas como a cultural e social e organizar o espaço de maneira apropriada, comum a todas as crianças da mesma faixa etária. Nesse momento, é importante deixar que participem, ajudando arrumar o ambiente por meio do brincar, desde que saibam que será o momento de alimentar-se, devendo ser recolhidos os brinquedos e que a professora verbalize claramente sobre esse momento educativo que será realizado – da alimentação.

Outros elementos importantes da rotina são: o uso do tempo, onde é preciso respeitar o tempo que a criança leva para se alimentar, tornando-o prazeroso e criativo, não a apressando, nem alimentando-a para que termine mais rápido; a seleção e propostas de atividades, como lavar as mãos antes de se alimentar, cantar uma música que lembre a alimentação; e a seleção e a oferta de materiais, aqui podem ser tanto os objetos que as crianças utilizarão para se alimentar (prato, colher, copo), próprios para a idade, como também os alimentos que serão oferecidos às crianças, dando sempre preferência para alimentos naturais ou *in natura* (ARCE, 2018).

Existem outros aspectos que também devem ser atentados pelas professoras no momento da alimentação, dentre eles, observar os horários das

refeições, sendo esse o primeiro organizador temporal para as crianças pequenas, porém, respeitando a individualidade delas com relação à fome e ao desejo de se alimentar, percebe-se também que é possível o aprendizado sobre os horários nesse momento, sendo que as instituições de Educação Infantil costumam oferecer cinco refeições diárias para as crianças que permanecem em turno integral.

Outro aspecto importante é a apresentação da comida, que se oferecida “de maneira a estimular o aspecto sensorial da alimentação (combinações coloridas de alimentos, consistência mais sólida, alimentos separados no prato)” (LACERDA; ACCIOLY, 2009, p. 352) pode despertar o interesse da criança a fim de conhecer e provar novos alimentos. A participação da criança na refeição também é essencial, ensinar e deixar se servir sozinha, escolher os alimentos e a quantidade que irá comer, isso possibilitará à criança se conhecer, saber o quanto precisa de comida para saciar sua fome e autonomia em tomar suas decisões.

No que concerne à organização, se faz necessário lembrar que a água deve estar ao alcance da criança, os pratos e talheres devem ser individuais. Outro ponto a ser considerado é a grande quantidade de comida colocada no prato o que acarreta transtornos para a criança que, por vezes, se vê obrigada a comer uma quantidade que excede o seu apetite.

Portanto, deve-se ter um olhar cuidadoso em relação à quantidade da comida para evitar o desperdício, além disso, deve ser considerada a fome, a saciedade da criança, o que exige uma demasiada atenção. Cabe à professora demonstrar afetividade e cuidado para que a criança reconheça a alimentação como algo prazeroso. Dessa forma, é importante apresentar alimentos saudáveis, como frutas, legumes, tubérculos, grãos, de forma criativa, objetivando que a criança se interesse e internalize a importância da alimentação saudável como um hábito que a acompanhará durante toda a vida.

Todas essas questões parecem estar distantes do processo de ensino por serem rotineiras, mas se forem planejadas e organizadas de forma intencional, a criança aprende e se desenvolve, pois ela permanece uma boa parte do tempo na instituição. Daí a importância da rotina para a sua formação e desenvolvimento. Existem alguns elementos que contribuem na organização, dentre eles, o uso da agenda para a comunicação com a família, visto que, por meio dessa, se pode relatar as atividades que foram desenvolvidas, principalmente relatando suas refeições, para que os pais possam intervir de maneira produtiva e colaborativa nesse processo.

A coleta desses dados contribui com a professora para que possa escolher caminhos a percorrer no que diz respeito ao planejamento de todas as atividades a serem realizadas pelas crianças. Além disso, a teoria se faz imprescindível para a realização de uma boa prática pedagógica, e só será possível realizá-la conhecendo as crianças, entendendo seus gostos, suas formas de se comunicar consigo mesma e com o mundo.

Faz-se necessário enfatizar que apesar de parecer um desafio para as escolas infantis a questão da rotina e o lugar que ocupa na alimentação como momento pedagógico, devido a escassez de recursos financeiros e muitas vezes humanos, mesmo assim é possível superar as dificuldades, por meio da formação das professoras, possibilitando assim evidenciar a importância da rotina e como organizá-la de forma intencional com estratégias simples, mas sistematizadas, organizadas e direcionadas adequadamente que podem fazer parte do dia a dia da criança na Educação Infantil.

Na hora da refeição, nas instituições infantis, algo que é comum ocorrer na maioria das escolas é possível organizar o espaço de forma que possibilite a autonomia e escolha da criança pelo alimento, dispondo a comida para que a criança se sirva sozinha, mas que poderá ser acompanhada nesse momento pelo professor ou responsável. Mas para isso é necessário que haja uma educação alimentar e nutricional, para que a criança opte por uma alimentação saudável.

É possível compreender a relevância da rotina e o que ela implica quando desenvolvida com intencionalidade, procurando contribuir positivamente para as crianças no desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Isso posto, a alimentação se faz presente de forma imprescindível, por isso, é necessário que seja planejada, organizada e refletida, pois é parte importante da cultura elaborada e acumulada historicamente pelas gerações passadas, conforme se discutirá na seção a seguinte.

## **2.4 Um olhar sobre a importância da alimentação na infância de acordo com as pesquisas**

A presente pesquisa emergiu das inquietações a respeito do estudo a ser desenvolvido e do tema a ser abordado, pois sabe-se que muitas são as temáticas na área educacional que necessitam de pesquisas científicas e aprofundamento teórico visando o entendimento da função da educação escolar no presente século e atual sociedade. Diante dessas preocupações, especialmente da necessidade de frequentes estudos e pesquisas, na área educacional, e da vivência como nutricionista e futura pedagoga, optou-se em averiguar e analisar a prática educativa do professor da Educação Infantil em que pretende-se investigar a importância dada ao aspecto da alimentação nesse nível de ensino como elemento essencial no desenvolvimento e na descoberta do mundo social e cultural pela criança.

Devido a relevância desta temática no intuito de promover uma educação alimentar e nutricional na infância, considera-se importante conhecer estudos realizados nos últimos anos tanto da área da Educação como do campo de conhecimento relacionado à Saúde que enfatizam a importância da alimentação para criança. Isso porque, se faz necessário a efetivação de uma educação que entenda a alimentação tão relevante quanto a cultura letrada a fim de possibilitar o desenvolvimento integral da criança, sobretudo na Educação Infantil.

Após o delineamento da pesquisa com o tema já estruturado acerca do estudo que se intentou realizar foi desenvolvido uma pesquisa denominada de Estado da Arte, a fim de conhecer as produções acadêmicas sobre alimentação na Educação Infantil e temas correlatos entre o campo da Nutrição e Educação, na qual efetuou-se um levantamento bibliográfico sistematizado, em que se delimitou os meios para a busca a fim de mapear as produções acadêmicas. Dentre os principais optou-se pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e também a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), esses foram os principais veículos de realização das buscas. Norteadas por essas fontes, buscou-se destacar estudos que tivessem relevância no sentido de apontar a alimentação como conteúdo a ser valorizado e trabalhado na Educação Infantil no último quadriênio (2016-2019). Para selecionar os trabalhos foi utilizado o descritor “alimentação na Educação Infantil” e “alimentação na infância”.

A partir do quadriênio informado, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES realizou-se a pesquisa com o descritor “alimentação na Educação Infantil”, no entanto não foi encontrado nenhum resultado, com o descritor “alimentação na infância”, obteve-se seis trabalhos, sendo cinco Dissertações de Mestrado e uma Tese de Doutorado. Três são de 2017 e três de 2018. Desses, cinco são da área da saúde, como enfermagem, ciências da saúde, psicologia e saúde. Os estudos encontrados abordam a alimentação como elemento importante para o desenvolvimento infantil e a necessidade de se alimentar de forma saudável na infância. As pesquisas abaixo estão descritas em ordem cronológica.

A Tese de Doutorado intitulada “**Caracterização do desenvolvimento das habilidades motoras orais de crianças de 0 a 12 meses de idade nascidas pré-termo**” do Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, defendida no ano de 2017, teve como objetivo investigar como é o desempenho nos estágios da alimentação das crianças que nasceram prematuras, para isso, a autora realizou um estudo quantitativo, descritivo e longitudinal. Segundo Yamamoto (2017) uma grande parte dos bebês que nascem pré-termo desenvolvem dificuldades orais no processo de alimentação, sendo que essa dificuldade motora oral ou de introdução de sólidos pode apresentar-se de forma mais acentuada nos prematuros extremos a moderados.

Com o objetivo de proporcionar práticas saudáveis de alimentação para crianças menores de 2 anos de idade a Dissertação de Mestrado “**Roteiro para implementação de grupo educativo de promoção da alimentação infantil saudável em Unidades Básicas de Saúde**” vinculada à área da Enfermagem, de Brito (2017), desenvolve um roteiro em que descreve os passos para a promoção de hábitos alimentares saudáveis, de acordo com a perspectivas das mães. Nesse estudo a autora traz como responsabilidade do enfermeiro a implementação desses grupos educativos nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) Guanabara de Patos de Minas-MG, porém evidencia que esse serviço ainda não faz parte da rotina dos serviços de saúde.

Para isso, como método, a autora realizou um estudo de desenvolvimento de um instrumento, de abordagem quantitativa. Brito (2017) constatou um consumo elevado de alimentos ultraprocessados por crianças de 6 a 12 meses com frequência, sendo consumidos diariamente ou até 3 vezes na semana, e baixo consumo de verduras. Detectou-se, também, que foi baixa a participação das

mães nos grupos educativos, ora por falta do mesmo, ora por falta de interesse ou tempo da mãe. Nesse sentido, avalia-se mediante o que o trabalho mostra que é importante considerar a perspectiva da mãe para que ocorra uma participação efetiva delas nessas atividades.

**“O médico disse que estou magrinho: alimentação na infância como uma prática educativa na Paraíba (1918 a 1937)”** é título da Dissertação de Mestrado realizado por Carvalho (2017), na qual analisa do ponto de vista histórico, anúncios publicitários de alimentação infantil em revistas e jornais entre os anos de 1918 a 1937. A autora problematiza as práticas médicas, destacando que esses profissionais são quem prescreviam o alimento, ficando a missão social da maternidade, os discursos de eugenia e de higiene na perspectiva neolamarckiana.

Como metodologia utilizou-se a análise do discurso na ótica de Foucault e Chartier para interpretar os aspectos representativos das imagens das crianças. Assim, considera-se que uma estratégia conjugada entre os anúncios com a política eugenista cujo intuito foi de vender os produtos alimentícios e políticas relacionadas a práticas das mães alimentarem as crianças, preparando-as para serem o futuro da Pátria.

No ano de 2018, Queruz (2018) investigou o estado nutricional de crianças entre 6 meses a 6 anos de idade, pelo olhar da enfermagem. Em sua Dissertação de Mestrado nomeado **“Estratégias para o enfrentamento da obesidade em uma escola de Educação Infantil em Ijuí, Rio Grande do Sul”** a autora verificou que há um aumento no consumo de alimentos hipercalóricos e de baixo valor nutricional fora do ambiente escolar, e não teve associação entre o sobrepeso e o risco de doenças crônicas, por outro lado, observou-se risco de hipertensão para crianças eutróficas.

Nesse mesmo ano Oliveira (2018) defendeu sua Dissertação de Mestrado, do Programa de Ensino em Ciências da Saúde, denominada **“Muito além dos nutrientes: a dinâmica de crianças autistas”**, em que analisou a alimentação de crianças autistas, isso porque a neofobia, que é a seletividade alimentar apresentava-se de forma acentuada. Foi realizado um estudo com crianças autistas de 3 a 15 anos em duas etapas, na primeira, utilizou-se perspectiva etnográfica com registros diários de oficina culinárias, algumas dessas atividades era compartilhada com os pais/responsáveis, na segunda se realizou entrevista semiestruturada com os pais/responsáveis.

À vista disso, a autora observou particularidades na aceitação da comida, relacionados com a forma com que os pais/responsáveis lidavam com a alimentação dos filhos. Dessa forma Oliveira (2018) propôs o conceito dinâmica alimentar como uma forma diferente de pensar esse momento essencial na vida da criança autista, para isso, foram elaboradas estratégias que propõe mudanças e movimentos que estão presentes na alimentação e novas possibilidades que surgem dessa relação da criança autista com o alimento.

No que tange mudança dos hábitos alimentares, Mattos (2018) destaca a infância como fase importante para formação do comportamento alimentar, por a criança estar em desenvolvimento cognitivo. Sendo assim, são necessárias intervenções que promovam a formação de hábitos alimentares saudáveis, tendo a escola como lugar propício para esta finalidade.

Para isso, a autora em sua Dissertação de Mestrado nomeada **“Elaboração de caderno para mudança de comportamento alimentar de escolares”**, montou um caderno baseada numa revisão bibliográfica de estudos sobre a alimentação infantil entre os anos de 2004 a 2017, vinculado ao programa de Psicologia e Saúde. Mattos (2018) utilizou a técnica de análise de conteúdo para explorar os conteúdos e a avaliação desse material foi realizada por 15 juízes independentes. A pesquisadora conclui que o resultado final foi eficaz devido a validação dos juízes com relação a aplicabilidade, conteúdo, ilustração e motivação de uso do material produzido.

No intuito de buscar mais pesquisas no que tange a alimentação infantil lançou-se mão também da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir do quadriênio de 2016 a 2019. Com o descritor “alimentação na Educação Infantil” foram encontrados vinte e dois trabalhos, sendo dezessete Dissertações de Mestrado e cinco Teses de Doutorado. Desses trabalhos descobertos na pesquisa cinco são do ano 2016, três de 2017, oito de 2018 e seis de 2019. Desses, dezesseis são da área da saúde, como enfermagem, nutrição, pediatria, ciências da saúde, medicina, saúde coletiva. Ao realizar a busca com o descritor “alimentação na infância” foram encontrados seis trabalhos, mas esses são os mesmos encontrados com o outro descritor acima referido. As pesquisas abaixo estão descritas em ordem cronológica.

Os estudos da Dissertação de Mestrado do Programa de Enfermagem, que tem como título **“Práticas maternas na implementação dos dez**

**passos para alimentação saudável no primeiro ano de vida**” defendida no ano de 2016, teve como objetivo avaliar como é a alimentação das crianças de até um ano de vida, a partir do manual “Dez passos para uma alimentação infantil saudável: guia alimentar para crianças menores de dois anos” elaborado pelo Ministério da Saúde, seguindo orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Para isso, Sousa (2016), desenvolveu um estudo transversal e analítico na Unidades Básicas de Saúde do Distrito Sanitário IV, Recife-PE, onde se evidenciou que a orientação verbal é a principal estratégia educativa, seguida de recursos audiovisuais, sonoros e portáteis. No trabalho são mencionados outros fatores que também são influenciadores como: a mãe ter um trabalho remunerado; residir com o companheiro e realizar sete ou mais consultas em puericultura, esses aspectos foram determinantes para que a mãe/cuidador conseguisse realizar maior número de passos do guia alimentar. Sendo assim, a autora considera que a prática alimentar materna é inadequada e sofre interferências.

Assim como os demais, Santos (2016) destaca os primeiros anos de vida como essências para a formação de hábitos alimentares e que interfere no restante da vida do indivíduo em sua Dissertação de Mestrado intitulada “**O agente comunitário de saúde como interlocutor da alimentação complementar**” a qual se vincula à área da Nutrição. Esta dissertação apresenta o conhecimento que os agentes comunitários de saúde têm sobre alimentação complementar e os recursos que a unidade básica de saúde oferece. Foi realizado um estudo transversal descritivo na cidade de Pelotas-RS, onde foram utilizados questionários, tanto para o serviço de saúde como para os agentes comunitários.

Como resultado, a autora verificou que vários fatores contribuíram para o conhecimento geral e também acerca da alimentação complementar como por exemplo a idade, tempo de profissão, visitas domiciliares a crianças com até 24 meses, entre outras. Santos (2016) observou ainda uma incoerência entre as respostas do serviço de saúde e dos profissionais. Sendo assim, concluiu-se que é necessário recursos por parte da unidade básica, que possibilitem a apropriação do conhecimento sobre a importância da alimentação complementar e nutricional da comunidade.

Nesse mesmo ano, outro estudo procurou analisar aspectos da relevância da alimentação na infância, enfatizando a influência da mãe na preferência alimentar da criança. Nobre (2016), em sua Tese de Doutorado vinculada à área da

Pediatria investigou o **“Estilo de vida materno e aspectos nutricionais do pré-escolar”** em que realizou uma pesquisa transversal entre janeiro e dezembro de 2010 na região sudoeste da cidade de São Paulo, com 255 pares, sendo cada par composto pela mãe e o pré-escolar.

Para isso foram aplicados questionários e feito uma análise fatorial por extração de fatores comuns, resultando em agrupamentos, sendo o das mães: socioconsciente, autoatualizada e consumista, e das crianças: minimamente processada e ultraprocessada. Como resultado a autora revela que as crianças com alimentação minimamente processadas eram filhas de mães que tinha o estilo de vida socioconsciente, enquanto as com alimentação ultraprocessada tinham mães do grupo consumista. Sendo assim, Nobre (2016) conclui que o estilo de vida materno está associado a características nutricionais do pré-escolar, influenciando positiva ou negativamente.

Com o objetivo de investigar programas de alimentação da América Latina e também avaliar a adequação nutricional das refeições e consumidas por crianças de Centros de Educação Infantil (CEI) atendidas pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e quantificar o desperdício, Souza (2016) analisou por três dias não consecutivos as preparações servidas e consumidas em cada instituição de Maceió-AL em sua Dissertação de Mestrado **“Adequação nutricional e desperdício de alimentos em centros de educação infantil de Maceió, AL”**. Por meio do olhar da Nutrição, a autora aponta que alguns alimentos/preparações, não tem uma boa aceitação resultando num percentual elevado de resto-ingestão, sendo assim a autora constatou que tanto os alimentos servidos como os consumidos não atingiram as recomendações nutricionais preconizadas.

Palombo (2016), em sua Tese de Doutorado no campo da Enfermagem buscou investigar o **“Aconselhamento nutricional na atenção básica: conhecimentos e práticas de profissionais, estado nutricional e alimentação da criança antes e após capacitação”**, em que procurou avaliar tanto o conhecimento e prática dos profissionais da saúde com relação ao crescimento e desenvolvimento infantil, como também, o estado nutricional e alimentação das crianças, em dois momentos, antes e após a capacitação. A autora realizou um estudo de intervenção do tipo antes-depois, quanto-quali, descritivo-analítico, distribuído em três fases, com crianças menores de três anos cadastradas nas unidades básicas de saúde de Itupeva-SP.

Como resultado de pesquisa, se observou que alguns profissionais relataram usar o aconselhamento nutricional, porém poucos tinham conhecimento satisfatório e adequado antes da capacitação, o que aumentou após a mesma de maneira mais elaborada. Percebeu-se também a dificuldade dos profissionais em realizar o acompanhamento nutricional e crescimento infantil devido às crenças e experiências pessoais, como também problemas relacionados à falta de infraestrutura, funcionamento dos serviços de saúde e manutenção do modelo médico hegemônico. Nesse sentido, Palombo (2016) constatou que, as capacitações são ações simples que possibilitam a ampliação do conhecimento dos profissionais e, conseqüentemente, melhor assistência à saúde da criança, para isso é necessário também envolvimento dos gestores, investimentos na infraestrutura dos serviços e incorporação do aconselhamento nutricional na educação permanente em saúde.

No ano de 2017, Trevisan (2017), investigou o conhecimento dos professores com relação à alimentação das crianças nos berçários pois considera que essa fase de introdução alimentar, a qual ocorre entre os 6 e 12 meses, é crucial e importante para promoção de hábitos alimentares saudáveis e a escola deve propiciar esse conhecimento, por ser este espaço o *lócus* onde a criança passa boa parte do seu dia. Em sua Dissertação de Mestrado, **“Práticas e conhecimento dos educadores infantis sobre alimentação complementar nos Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu/PR”**, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino, a autora elaborou um estudo qualitativo, utilizando a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo proposta por Lefrève, por meio de entrevista semi-estruturada com vinte e uma professoras que atendem no berçário crianças de 6 meses a dois anos de idade compreendendo treze CMEIs.

Por meio da coleta desses dados, Trevisan (2017) constatou o consumo de alimentos industrializados pelas crianças, a falta de preparo das professoras e pouca discussão sobre o tema alimentação saudável, bem como a defasagem no suporte técnico para oferta de refeições nos CMEIs. Com isso, a autora conclui que é necessário que haja treinamento sobre educação nutricional para os professores e também reestruturação na política da alimentação escolar para que ocorram melhorias na nutrição infantil.

A Dissertação de Mestrado **“Políticas públicas de educação alimentar e nutricional na educação infantil: um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo”** ligada à área de

Planejamento e Análise de Políticas Públicas, cujo autor é Otsuko (2017), analisa práticas de educação alimentar e nutricional em instituições de Educação Infantil na fase pré-escolar. Uma pesquisa com base no levantamento bibliográfico e na análise documental por meio do estudo das políticas federais e documentos oficiais sobre educação alimentar e nutricional na infância, além da coleta de dados em campo na forma de observação e entrevista semiestruturadas, realizadas em sete escolas.

A autora avaliou a ausência da educação alimentar e nutricional no planejamento de aula e como essa prática é escassa nas instituições infantis, sendo que as poucas onde aconteciam não tinham um caráter lúdico e envolvente. Nesse sentido, Otsuko (2017) conclui que a prática não condiz com as políticas públicas, documentos oficiais e literatura da área, assim para o referido autor faz-se essencial a elaboração de orientações sobre educação alimentar e nutricional como subsídio para os gestores municipais da área da educação.

Silva (2017) nos estudos que desenvolveu na área da Ciências da Saúde buscou discutir necessidades e expectativas dos profissionais envolvidos com a alimentação infantil de crianças de 0 a 3 anos de um serviço de acolhimento institucional (abrigo). Nessa análise, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, na modalidade estudo de caso, por meio de entrevistas semiestruturadas com manipuladores de alimentos e agentes de proteção social (cuidadoras) e observação participante, estudados de acordo com a análise de conteúdo.

Como resultado, se percebeu que para as cuidadoras as práticas alimentares são pautadas nas influências socioculturais e na experiência pessoal com a maternidade, contradizendo-se com as recomendações nutricionais e alimentares, diferente das manipuladoras de alimentos, que atuam como educadoras na formação dos hábitos alimentares. Nas conclusões de sua Dissertação de Mestrado intitulada **“Manipuladores de alimentos atuantes em um abrigo institucional: discutindo o processo de educação permanente”**, procurou evidenciar que é importante que o processo formativo seja de acordo com as necessidades do serviço, considerando os saberes e percepções desses profissionais.

No ano de 2018, Alleo (2018), em sua Tese de Doutorado, com vínculo com o campo da Nutrição em Saúde Pública **“Anemia e alimentação em crianças atendidas pela Estratégia de Saúde da Família no Maranhão”** teve como objetivo principal investigar fatores que acarretam a anemia e sua prevalência entre crianças pequenas. Com essa finalidade, a autora realizou um estudo transversal, de

base populacional, com amostra representativa de famílias com crianças de dois a cinco anos de idade atendidas pelo programa Estratégia Saúde da Família (ESF) no estado do Maranhão, sendo que a amostra analisada foi composta por 568 crianças em que foi verificado o consumo alimentar obtido pelo Recordatório 24 horas e a frequência alimentar.

Com a investigação desses dados a autora observou que grande parte das crianças analisadas eram anêmicas, sendo associado a baixa escolaridade materna, lares com mais de uma criança menor de cinco anos, inserção no Bolsa Família e índice antropométrico que diz respeito ao peso para a idade ( $p > 0,05$ ), como também dieta pobre em verduras, hortaliças, frutas e aumento no consumo de alimentos não saudáveis. Alleo (2018) conclui que fatores sociodemográficos são indicadores importantes na determinação das ocorrências de anemia, para isso se faz necessário conforme a referida autora que a educação alimentar junto com a suplementação de ferro para lactentes.

Os estudos da Dissertação de Mestrado no campo da Nutrição, intitulada “**Ambiente alimentar no território das escolas urbanas de Viçosa, Minas Gerais**” também realizado no ano de 2018, reiteram a importância da escola como influenciador do consumo alimentar infantil. Novaes (2018) teve como objetivo examinar o ambiente alimentar nas escolas públicas e privadas. Para isso a autora realizou um estudo exploratório com todas as escolas e todos os estabelecimentos de venda de alimentos na zona urbana de Viçosa-MG. Observou-se que todas as escolas tinham pelo menos um estabelecimento de venda de alimentos próximo, sendo a predominância de venda de alimentos não saudáveis. Novaes (2018) constatou que os escolares estão expostos a ambientes alimentares não saudáveis, o que pode influenciar em suas escolhas, e a autora finaliza dizendo que há a necessidade de ações que busquem melhorar do ambiente alimentar.

Lacerda (2018) em sua Dissertação de Mestrado nomeada “**Consumo de alimentos ultraprocessados entre escolares: caracterização, fatores associados e impacto na ingestão de nutrientes**” estudo realizado na área da Medicina e que teve por objetivo principal caracterizar o consumo de alimentos ultraprocessados entre escolares e os fatores a ele associados. Para isso a autora realizou um estudo transversal com 797 crianças de 8 a 12 anos de escolas públicas de Belo Horizonte-MG. Verificou-se o consumo maior de alimentos ultraprocessados como massas industrializadas, bolachas doces, embutidos, achocolatados em pó e

refrigerantes, a autora percebeu também a maior probabilidade de consumo desses alimentos entre os escolares com o hábito de comer em frente a televisão e com excesso de peso. O aumento nesse consumo acarretou numa baixa ingestão de proteína, fibra, vitamina A, ferro e zinco e aumento do consumo de energia, lipídeo e sódio. Lacerda (2018) conclui que é imprescindível a realização de ações que promovam a educação alimentar e nutricional entre os escolares.

Ainda com a finalidade de analisar fatores relacionados a alimentação em crianças, no ano de 2018, Siqueira (2018) investigou as “**Dificuldades alimentares entre pré-escolares e fatores associados**”, vinculado à Ciências da Nutrição com a intenção de verificar os problemas relacionados a recusa de determinados alimentos e quais as causas. A autora realizou um estudo transversal, por meio de um questionário semiestruturado com pais e o estado nutricional das crianças de 4 a 6 anos de escolas privadas e filantrópicas de Aracaju-SE.

Como resultados de sua Dissertação de Mestrado, a autora revela que foram avaliados 730 pré-escolares, dessas, 34,1% apresentou dificuldade alimentar, e Índice de Massa Corpórea (IMC) menor para a idade, além disso foi observado que essas crianças tiveram aversão a maioria dos alimentos/grupos alimentares avaliados, observou-se ainda pais com histórico de dificuldade alimentar, maior uso de recompensas alimentares pelos pais às crianças, maior controle da criança pela alimentação e pouca orientação dos pais sobre alimentação saudável, dentre outros fatores. Com isso, Siqueira (2018) considera que a dificuldade alimentar é um comportamento frequente entre pré-escolares, porém a atitude dos pais com relação a alimentação da criança pode ajudar ou prejudicar nos aspectos de recusa dos alimentos, sendo recomendado um ambiente familiar estruturado com práticas que promovam hábitos alimentares saudáveis.

Rodrigues (2018) buscou propor um modelo integrado evidenciar a importância de uma alimentação escolar de qualidade em sua Dissertação de Mestrado “**Implantação de estratégias para qualidade na alimentação escolar**”. Pesquisa realizada junto ao campo do Ensino de Humanidades e Linguagens, para isso, a autora realizou um estudo do tipo pesquisa-ação em nove escolas, utilizando instrumentos avaliativos das Boas Práticas Nutricionais (BPN), Boa práticas de Manipulação (BPM) e Boas Práticas Sustentáveis (BPS), elaborou-se também qualificações para os manipuladores e gestores, e ainda utilizou-se o questionário no início e no final das qualificação relacionados as BPN, BPM, BPS.

Como resultado Rodrigues (2018) mostra que antes da qualificação o conhecimento sobre as BPN, BPM e BPS era insuficiente, mas as intervenções foram eficientes pois verificou-se melhora nos três módulos avaliados. A maioria dos manipuladores eram do sexo feminino, com idade entre 51 a 60 anos, servidores do município, em que se observou que estavam satisfeitos com o trabalho, com relação a carga horária, valorização do serviço prestado, mas trocariam de profissão se tivessem oportunidade. Concluiu-se então que é importante que ocorram intervenções educativas para que haja uma mudança permanente com relação aos aspectos nutricionais, sanitários e sustentáveis.

**“Avaliação dos efeitos da utilização do Manual de apoio ao Tutor no contexto de implementação da Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil”** é título da Tese de Doutorado vinculada à Nutrição em Saúde Pública. Com esse estudo Relvas (2018) teve como objetivo principal avaliar se a utilização do material de educação permanente produz melhorias dos indicadores de implementação da Estratégia Amamenta e Alimenta Brasil (EAAB) e indicadores de alimentação infantil em crianças menores de um ano. A autora elaborou uma pesquisa de intervenção do tipo antes e depois realizado em Embu das Artes-SP, que consistiu em disponibilizar o Manual como material de apoio aos tutores da EAAB, eles também tiveram treinamento com equipes de saúde, sendo que a coleta dos dados foi realizada pré e pós intervenção por meio de testes de conhecimento e questionários auto aplicado, e posteriormente entrevistas com as mães sobre as práticas de alimentação da criança.

Como resultado, Relvas (2018) observou que a prevalência da ingestão de alimentos ultraprocessados por crianças menores de um ano foi alta, 43,1%, relacionada a baixa escolaridade materna e falta de atendimento na primeira semana de vida da criança. A autora constatou também que o Manual não foi utilizado por todos os tutores, e a intervenção foi realizada na maioria das UBS, mas não em todas, com resultados positivos. Sendo assim, se concluiu por meio da investigação que o consumo infantil de alimentos ultraprocessados é alto, sendo extremamente importante intervenções que conscientizem a importância da alimentação saudável na infância. Nesse sentido, o uso do Manual de apoio pelo tutor de EAAB possibilitou melhora no conhecimento e mudanças no processo de trabalho das equipes, propiciando melhora das práticas de alimentação complementar na população estudada.

Ainda com a intenção de verificar a importância conferida a alimentação infantil, Lima (2018) em sua Dissertação de Mestrado intitulada **“Significados atribuídos à alimentação saudável por professores da Educação Infantil: entre o dito e o vivido”**. O trabalho está vinculado à área da Educação em que buscou compreender qual o significado que os professores dão alimentação saudável no ambiente escolar e suas implicações curriculares em Maracanaú-CE. O autor realizou um estudo qualitativo, caracterizado como bibliográfico, exploratório e descritivo, por meio da observação participante e para obtenção de dados foram utilizadas entrevistas e questionários semiestruturados, fundamentadas no referencial teórico-metodológico da História oral. Lima (2018) constatou que os professores têm um pouco de conhecimento sobre o tema e a escola tem sua rotina alimentar bem estabelecida, porém o ambiente familiar tem dificultado o trabalho para construção de hábitos alimentares saudáveis realizado pela escola.

Carvalho (2018) em sua Dissertação de Mestrado relacionada às Ciências da Saúde nomeada **“Uso da ferramenta de multimídia serious games como apoio à educação alimentar em escolares do 4º e 5º ano do ensino fundamental”** analisou o uso de jogos virtuais lúdicos e educativos em apoio à educação alimentar. Foi realizado um estudo transversal, descritivo e quantitativo com 79 escolares do 4º e 5º ano, por meio de um questionário sobre alimentação saudável antes e após a aula educativa e jogo. Como resultado da pesquisa o autor considerou que após a aula houve um avanço significativo do conhecimento sobre o tema, porém após o jogo constatou-se uma melhora cognitiva com maior percentual de acertos às questões. Diante disso, Carvalho (2018) concluiu que os jogos virtuais lúdicos e educativos são uma ferramenta útil de apoio a educação nutricional.

No ano de 2019, Rodrigues (2019) investigou como são constituídas as ações de cuidado e educação nas situações de alimentação e banho na relação professora-criança. A autora, em sua Dissertação de Mestrado na área da Educação cujo título é: **“Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil: o banho e a alimentação em foco”**, realizou um estudo de abordagem qualitativa e caráter exploratório descritivo numa instituição municipal de Educação Infantil de Nossa Senhora do Socorro-SE, com sete bebês e uma professora. A autora destaca que esses momentos estão marcados por ações interativas, constituindo práticas educativas importantes para o desenvolvimento integral da criança.

Nesse mesmo ano, Fernandes (2019) defendeu sua Dissertação de Mestrado em Educação denominada **“Diálogos a partir do veganismo: a questão animal e sua abordagem em documentos oficiais para a Educação Infantil”**, na qual buscou discutir o veganismo a partir da análise dos documentos. Para isso, a autora selecionou sete documentos oficiais para Educação Infantil e selecionou como critério para exploração a Análise de Conteúdo descrita por Bardin. Como resultado do seu estudo, Fernandes (2019) constatou que o carnismo enquanto hegemonia possui formas ideológicas e de poder para se propagar, e existem contradições com relação a alimentação, o cuidado ao animal e o que se considera ideologia nesses documentos. Com isso, conclui que há espaço para a discussão do veganismo como estilo de vida e cultura.

Paiva (2019) em sua Dissertação de Mestrado em Saúde Coletiva **“O impacto das condições socioeconômicas e de saúde no estado nutricional de crianças atendidas em creches municipais de Juiz de Fora – MG”** destaca que as condições econômicas e sociais influenciam as condições de saúde das pessoas. Nesse sentido, o autor procurou avaliar as associações entre variáveis socioeconômicas e o estado nutricional de crianças menores de cinco anos de idade que frequentavam creches em Juiz de Fora-MG, por meio de um estudo transversal com 264 crianças. Paiva (2019) verificou que a melhoria da condição atual de trabalho da mãe influenciava positivamente, o peso para a estatura e o IMC para idade, das crianças, e o aumento do número de pessoas da família que contribuem com a renda associava-se positivamente a estatura e peso para a idade.

Outro trabalho relevante encontrado na busca foi o seguinte: **“Caracterização e modelagem estatística de compostos fenólicos em cardápios de rede pública de ensino da Educação Infantil em Sergipe”** em que se trata de uma Dissertação de Mestrado vinculada à área da Nutrição, cujo autor Souza (2019) procurou verificar a relação dos compostos fenólicos presentes nos cardápios ofertados na alimentação escolar de dez municípios de Sergipe. O modelo escolhido para a realização do estudo foi com base no maior valor do coeficiente de correlação e no menor valor do critério de informação bayesiano.

Souza (2019) verificou que os alimentos que mais contribuíram para o conteúdo de polifenóis totais foram o orégano, feijão e laranja e, para os flavonoides, a proteína de soja, feijão e maçã, *in natura* ou minimamente processados. Com isso, conclui-se que é muito importante adicionar alimentos *in natura* ou minimamente

processados nos cardápios com a intenção de aumentar a oferta de polifenóis totais e flavonoides, que contribuem com o desenvolvimento cognitivo infantil.

Rodrigues (2019) ao desenvolver seus estudos na área da Educação buscou avaliar e promover a educação alimentar e nutricional na escola por meio de práticas pedagógicas apoiadas nas culturas da infância. A pesquisa foi desenvolvida com crianças de 4 anos completos a 4 anos e 11 meses de uma Instituição Municipal de Educação Infantil do estado de São Paulo, como metodologia foi utilizado a pesquisa-ação e coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas, observação participante e diário de campo. Nessa análise ficou evidente que ações apoiadas nos pressupostos da sociologia da infância contribuem positivamente na formação de hábitos alimentares saudáveis.

Nas conclusões de sua Dissertação de Mestrado intitulada **“A Educação Alimentar e Nutricional trilhada nos caminhos das Culturas da Infância: um estudo pautado na pesquisa-ação”** Rodrigues (2019) procurou evidenciar que é necessário que haja a articulação entre a nutrição, educação e infância pois possibilita a produção da identidade alimentar já nos primeiros anos de vida da criança.

Por fim, Piassetzki (2019) em sua Tese de Doutorado na área de Educação em Ciências intitulada **“Educação alimentar e nutricional na infância: a influência da família, do professor e de meios de comunicação”** procurou investigar as influências na educação alimentar e nutricional na infância. Para isso, a autora realizou um estudo transversal, de caráter descritivo e abordagem quantitativa e qualitativa com 100 alunos e suas famílias e 18 professores, na região noroeste do estado do Rio Grande do Sul.

A autora constatou que com a influência da família, as crianças observam e reproduzem as atitudes dos adultos, isso também ocorre na alimentação, além de serem os familiares que adquirem os alimentos ofertados. Observou-se também que um terço das crianças apresentavam sobrepeso ou obesidade. Já com os professores, se notou que há uma preocupação em relação a alimentação saudável, por serem referência para as crianças, porém apresentam uma dificuldade em desenvolver e trabalhar o tema além do que está posto no livro didático. Os meios de comunicação se mostraram extremamente influentes na formação dos hábitos alimentares tanto para as crianças como para os familiares e professores. Diante do

exposto, Piassetzki concluiu que a família, o professor e os meios de comunicação têm influência na educação alimentar e nutricional na infância.

Diante do exposto, conforme a busca realizada para a composição do Estado da Arte relacionada a pesquisa proposta para esta dissertação, percebe-se uma preocupação, por parte dos pesquisadores das mais diversas áreas do conhecimento, especialmente com o aumento do sobrepeso e obesidade infantil nos últimos anos, trazendo prejuízos na saúde da criança e persistindo até a vida adulta.

Avalia-se então que esse momento inicial é extremamente relevante no sentido de examinar o quanto o objeto merece mais análises e estudos. Observou-se que no nível da Educação Infantil no que se refere a alimentação poucos estudos foram realizados, o que sugere mais atenção no que tange a tratar a alimentação como conteúdo de ensino no desenvolvimento infantil tanto social como cultural.

### **3. A CONTRIBUIÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA**

#### **3.1 Panorama geral da Teoria Histórico-Cultural**

Desde o nascimento, a criança passa por um processo de educação em que, a partir do contato com o mundo externo, por meio da relação com os adultos, vai, aos poucos, conhecendo as produções culturais do mundo humano ao se deparar com as múltiplas possibilidades de desenvolvimento do seu psiquismo. Na realidade, a criança tem à sua frente um universo de descobertas a serem apreendidas para que se desenvolvam suas características tipicamente humanas.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural tem trazido inúmeras contribuições para a Educação Infantil, ao longo de seu surgimento, especialmente por se ocupar do desenvolvimento humano. A Teoria foi elaborada por Vigotski<sup>4</sup> e seus colaboradores há mais de 100 anos e deixou um legado de obras científicas para a psicologia e a educação.

Prestes e Tunes (2011), ao estudarem a bibliografia do autor, tiveram contato com sua filha, Guita Lvovna Vigodskaia, psicóloga, que publicou, em parceria com a historiadora Lifanova, em russo e inglês, uma biografia de Vigotski. Também utilizaram outra biografia, de autoria de Iarochovski, publicada apenas em russo. Sobre a publicação da filha do autor, Zinchenf (1999), citado por Prestes e Tunes (2011, p. 03), evidencia que “o livro não é um tratado científico sobre Vigotski, mas uma descrição de sua vida e uma caracterização de sua carreira criativa e das principais etapas na sua criatividade científica”. Com essa declaração, observa-se que o autor reconhece o conhecimento que a filha tinha do pai, especialmente da sua relação com ele e da vida familiar.

Prestes (2012) se preocupou em escrever sobre a biografia de Vigotski, uma vez que, como suas obras sofreram cortes e adulterações, poderia haver também equívocos de interpretação de sua vida, assim como ainda existem fatos inexplicados na história da psicologia soviética. A vida e obra de Lev Semenovich Vigotski ficou conhecida e foi divulgada no Brasil, desde as publicações dos seus

---

<sup>4</sup> Preferiu-se, neste estudo, utilizar essa grafia para o nome Vigotski por ser a utilizada pela estudiosa e conhecedora da língua russa, Zoia Preste, porém, quando for utilizada uma citação de outro autor, se manterá a grafia utilizada pelo mesmo.

livros nos Estados Unidos e de traduções para o português a partir das versões em inglês. O autor foi um dos pensadores mais importantes do século XX que merece reconhecimento especialmente na Rússia. Nasceu em 17 de novembro 1896, segundo filho de oito irmãos, numa cidade chamada Orsha, mas cresceu em Gomel, ambas se situavam na Bielo-Rússia. Seu pai Semion Lvovitch trabalhava e dirigia o departamento de banco e representava uma companhia de seguros. (REGO, 1995; VAN DER VEER, 2011).

Conforme Prestes e Tunes (2011), sua mãe Cecília Moiseevna era professora formada, mas dedicou o seu tempo aos filhos, uma família de origem judaica, muito intelectual. Devido à condição econômica estável, Vigotski foi educado em casa por tutores particulares até seus 15 anos de idade, além disso, seu pai tinha uma biblioteca particular que estava sempre à disposição dos filhos e eles debatiam sobre diversos assuntos. Sua mãe teve uma importância grande no estímulo intelectual desde muito cedo, o que despertou a curiosidade de Vigotski pelos diferentes campos do conhecimento. Outro fator que lhe proporcionou o acesso a informações de diversas áreas do conhecimento foi o fato de ter estudado várias línguas, como latim, grego, alemão, francês, inglês, hebraico, esperanto e iídiche<sup>5</sup>, o que possibilitou a leitura de materiais de outros países (VAN DER VEER, 2011).

De acordo com René Van Der Veer (2011), a origem judaica foi importante para a formação de Vigotski, pois, na época em que ele viveu, existiam várias restrições tanto para moradia e lazer, porque não podiam morar em certas áreas da cidade, quanto em relação aos estudos, por existir uma cota de 3% para os estudantes judeus, além de um sorteio para possibilitar a entrada na Universidade. Os cargos públicos da época não poderiam ser ocupados por judeus, por conta da animosidade dos russos em relação a essa origem, como podemos verificar neste excerto de René Van Der Veer (2011, p. 16<sup>6</sup>): “nesse tempo tinha passado 20 anos da vida de Vygotsky, anos em que ele testemunhou e experienciou várias formas de discriminação que pode ter moldado sua visão da vida”.

Devido ao seu *background*, ele teve que escolher uma profissão liberal, que não dependesse do governo czarista, e, por influência de seus pais, entrou

---

<sup>5</sup> O iídiche é uma língua, que surgiu aproximadamente no século IX ou X, falada por judeus que imigraram para o então Vale do Reno, sendo “língua de origem germânica e acrescentaram vários elementos em hebraico, aramaico e até alguns de origem latina (franco-italianos).” (CONIB, s/d)

<sup>6</sup> Tradução nossa.

na Faculdade de Medicina da Universidade Imperial de Moscou, em 1913, aos 18 anos, em que estudou um mês e, em seguida, transferiu-se para o curso de Direito na mesma faculdade. Paralelamente estudou História e Filosofia na Universidade Popular de Chaniavski, estudos esses que foram importantes para seu conhecimento sobre psicologia, filosofia e literatura. Nesse período, iniciou sua inserção no campo da psicologia (VAN DER VEER, 2011).

Após alguns anos, devido ao seu interesse no desenvolvimento psicológico humano, Vigotski cursou Medicina, parte em Moscou e parte em Kharkov. Apesar das dificuldades encontradas devido a sua origem judaica e pela época em que iniciou sua jornada, Pós-Revolução Russa de 1917, teve uma carreira brilhante, marcada pela interdisciplinaridade, o que resultou numa atividade profissional muito diversificada (REGO, 1995).

Em 1918, tem a primeira crise de tuberculose, doença que adquiriu por cuidar do seu irmão mais novo, o qual estava com esta doença, sendo a causa da morte precoce de Vigotski, aos 37 anos, no dia 11 de junho de 1934. Em 1924, casou-se com Roza Smerrova, com quem teve duas filhas. Uma das filhas, Guita Lvovna Vigodskaia, dedicou sua vida aos estudos de seu pai, e, assim, por meio dela e dos seus colaboradores, o trabalho desse extraordinário estudioso foi levado ao mundo, pois, durante o regime stalinista, suas obras como de outros pesquisadores foram fortemente censuradas, entre aproximadamente os anos de 1936 e 1956 (VAN DER VEER, 2011; PRESTES, 2010).

Em 1925, com o problema de saúde agravado, resolve suspender temporariamente seu trabalho e aproveita para se dedicar à finalização dos estudos relacionados à sua dissertação. Mesmo não podendo apresentá-la, foi aprovado pela comissão, sem defesa, dando direito a lecionar nas Instituições de Ensino Superior. Logo após, voltou-se para o trabalho monográfico acerca da Psicologia da Arte ainda no mesmo ano.

Apesar de uma vida breve, Vigotski escreveu mais de 200 trabalhos científicos. Foi professor e pesquisador nas diversas áreas em que estudou, Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Literatura e fundou uma editora na cidade de Gomel, uma revista literária e um laboratório de psicologia no Instituto de Treinamento de Professores. No decorrer do seu trabalho no Instituto, voltou seu interesse para crianças com defeitos congênitos, no intuito de compreender como ocorriam os processos mentais humanos e favorecer o desenvolvimento dessas crianças, pois

“era evidente para todos que esse pequeno homem doente viveu pela sua ciência, respirou psicologia, e que seu primeiro e único objetivo era criar a nova psicologia.” (VAN DER VEER, 2011, p. 26<sup>7</sup>).

Prestes e Tunes (2011) explicam que Vigotski teve uma extensa produção intelectual, mas muitos dos seus escritos ainda continuam como manuscritos, isso porque ele não teve intenção na publicação de livros. Dentre os livros que escreveu pode-se citar: Psicologia da Arte, escrito em 1925 e publicado em 1965; Pensamento e Linguagem ou Construção do Pensamento e da Linguagem, de 1934; e outros que pensou como livros didáticos, como Pedologia da Idade Escolar, datado de 1928; Pedologia da Juventude, de 1924; e Pedologia do Adolescente, escrito entre 1930 e 1931, alguns capítulos deste último foram republicados no quarto volume das Obras Escolhidas.

Os trabalhos são marcados pelo entusiasmo de um jovem pesquisador que buscava compreender e explicar os processos psicológicos tipicamente humanos. São textos densos e complexos, afinal, não teve tempo suficiente para elaborar uma teoria bem estruturada, pois muitos de seus textos são anotações de aulas e palestras, além de textos ditados por ele quando sua doença estava avançada. Entretanto, seus estudos e ideias influenciaram a psicologia soviética da época, como explicita Luria: “Vygotsky me proporcionou um entendimento incomparavelmente mais amplo e profundo do empreendimento em que minha pesquisa precoce se incluía.” (LURIA, 1992, p. 60).

No ano de 1924, Vigotski participou pela primeira vez do 2º Congresso Russo de Psiconeurologia, em Leningrado, considerado, na época, o encontro mais importante dos estudiosos soviéticos em psicologia. Ainda um jovem pesquisador, com 28 anos, deu uma palestra sobre “a relação entre os reflexos condicionados e o comportamento consciente do homem” (LURIA, 1992, p.43). Proferiu sua fala com fluência, sem portar qualquer tipo de anotação, o que despertou admiração e interesse nos seus estudos, sendo convidado por Kornilov para integrar a equipe do Instituto de Psicologia de Moscou (LURIA, 1992).

No Instituto de Psicologia de Moscou, Vigostki participou do grupo de estudo de Alexander Romanovich Luria e Alexis Nikolaevich Leontiev, que chamaram de “*troika*”, inicialmente formado pelos três pesquisadores, tendo Vigotski como líder.

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

Eles tinham por objetivo desenvolver uma nova psicologia, ou seja, “a criação de uma nova abordagem abrangente dos processos psicológicos humanos.” (LURIA, 1992, p. 45). O intuito era superar a psicologia tradicional, até então proposta, especialmente em meados de 1917, período da Revolução Russa, sendo que essa perspectiva da psicologia era considerada como ciência natural, tendo o corpo como necessário para se entender todos os processos, desconsiderando mente, consciência.

Havia também uma outra influência marcante da qual Vigotski buscava a superação com sua nova proposta - a psicologia fenomenológica, que desconsiderava o corpo enfatizando a mente. A partir desses questionamentos, Vigotski buscou uma nova síntese, a criação de algo novo que integrasse corpo e mente. Conforme Leontiev (1978), o homem aprende a ser homem, pois na Teoria Histórico-Cultural existe uma dialética entre os aspectos biológico e social. O homem nasce em um mundo humano e se humaniza a partir das apropriações que vai adquirindo na sua vida em sociedade por meio das relações sociais que estabelece e das quais depende para se desenvolver.

Para isso, seguindo os princípios do materialismo histórico e dialético de Marx, Vigotski procurou identificar “que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo [...] o homem [...] também é um agente ativo na criação desse meio ambiente.” (LURIA, 1992, p. 48). Buscando explicar como ocorriam esses processos e mecanismos psicológicos no ser humano, dedicou-se a estudar a criança, por ela estar no início do seu desenvolvimento de apropriação da cultura.

Por meio de seus estudos, destacou a importância da educação para o desenvolvimento infantil e, para isso, elaborou uma área chamada “pedologia”, estudo mais amplo que a psicologia, visto que abrange a psicologia e a pedagogia. Na obra “7 aulas de L. S. Vigotski: Sobre os fundamentos da Pedologia”, em que se reúnem as aulas ministradas no final da sua vida, ele mostra a inter-relação que deve existir entre os campos da psicologia e da pedagogia, por meio da primeira aula intitulada “O objeto da pedologia”, em que o termo é utilizado por Vigotski para se referir à “ciência da criança” (VIGOTSKI, 2018, p. 17).

Em um de seus escritos, “The problem of the environment” (O problema do meio), o autor evidencia que a:

Pedologia não investiga o meio sozinho usando seus indicadores absolutos, mas a função e a influência do meio no desenvolvimento da criança, porque a relação entre uma dada situação do meio e a criança assume importância primária no estudo do papel do meio no desenvolvimento, e essa relação pode ser elucidada usando vários exemplos concretos. Como eu disse, a mesma situação numa família pode resultar em três diferentes tipos de influência no desenvolvimento da criança envolvida. Dependendo da idade, o meio exerce um ou outro tipo de influência no desenvolvimento da criança, porque a criança mesma muda e sua relação com essa situação também muda. O meio exerce essa influência [...] via as experiências emocionais da criança”. (VYGOTSKY, 1994, p. 346<sup>8</sup>)

Vigotski sempre demonstrou uma atenção especial ao campo da educação e, nessa primeira aula, procura clarificar o que se entende por ciência da criança para não se cair no perigo de atrelá-la ao campo da medicina apenas, mas abranger vários campos, ao apontar que:

Na pedagogia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência. (VIGOTSKI, 2018, p. 18).

Foram inúmeras as contribuições de Vigotski para o campo da psicologia e da educação especialmente no entendimento do desenvolvimento psíquico da criança, conferindo à escola um papel fundamental à socialização dos conhecimentos sistemáticos de maneira intencional. Atrelado à visão de aprendizagem que antecede o desenvolvimento, traz em sua estrutura vários outros elementos nucleares, cujo objetivo neste estudo é destacar os mais relevantes para a compreensão de como se dá o processo de ensino e aprendizagem na Teoria Histórico-Cultural.

---

<sup>8</sup> Tradução nossa.

### 3.2 Aprendizagem e desenvolvimento da criança na Teoria Histórico-Cultural

Vygotsky (2005) concebe o curso histórico da sociedade de maneira indissociável com o desenvolvimento do indivíduo, em que as criações humanas transmitidas pelos adultos às crianças se dão por meio da cultura elaborada em que se manifestam nessa relação os seus modos de viver, seus pensamentos, suas vivências. Essa relação se dá por meio da interação social constante, representando na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural um fator importante para o desenvolvimento dos processos cognitivos e psíquicos, na qualificação dos processos de mudanças das funções psíquicas elementares para as funções psíquicas superiores.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento é um tema de destaque na Teoria Histórico-Cultural, o qual envolve vários elementos importantes que estão relacionados ao processo. No entanto, é fundamental salientar que, dada a complexidade do tema, neste estudo, se estabelece um recorte elegendo os princípios essenciais para o entendimento de como acontece na ação pedagógica do professor. O ensino é um fator que também teve um papel de relevância na teoria e nos escritos de Vygotsky (2005) e foi dado um valor especial à relação da instrução (ensino) com o desenvolvimento intelectual ou cognitivo, em outras palavras, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Para tanto, se faz necessário pensar no significado dos termos aprendizagem e desenvolvimento a partir da proposta elaborada por Vigotski (2001a) e seus colaboradores, cujo ponto fulcral da teoria Vigotskiana reside no conceito de mudança e no potencial controle que o sujeito tem sobre si e sobre o mundo que o cerca. Assim, o autor avalia que

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKI, 2001a, p.115)

O autor defende que a aprendizagem antecede o desenvolvimento e também o promove, já o desenvolvimento é um pouco mais amplo e não termina no

momento em que ocorreu a aprendizagem, pois continua sendo capaz de inter-relacionar campos diferentes do conhecimento. Na obra “Psicologia e Pedagogia: bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento”, Vygotsky (2005), ao analisar o processo de aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, busca avaliar as teorias mais propagadas na sua época que influenciavam tanto a psicologia como o campo da educação, e ainda outros campos de conhecimento. O intuito, na realidade, era analisar concepções diferentes para, em seguida, propor uma nova concepção de aprendizagem e desenvolvimento, essa maneira de evidenciar as teorias possibilitaria maior clareza e compreensão da sua proposta.

A primeira teoria descrita nos seus estudos é a teoria piagetiana, defendida por Jean Piaget<sup>9</sup>, a qual “[...] estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem” (VYGOTSK, 2005, p. 25). Esta ideia parte do pressuposto de que o processo de desenvolvimento é separado, isolado daquele que a criança aprende na escola. Assim, tudo que a criança apresenta em termos de capacidade de raciocínio lógico e abstrato, como a formação das suas ideias, suas interpretações, é considerado como independente e, portanto, não é influenciado pela aprendizagem apreendida pela criança na escola.

A separação desse binômio é bem clara no pensamento de Piaget, segundo Vygotsky (2005), uma vez que se defende a ideia de que o desenvolvimento precede a aprendizagem e que a criança atinge um nível de desenvolvimento com a maturação das suas funções. Assim, para essa teoria basta que a criança esteja pronta e madura para se desenvolver, alcançando uma determinada etapa do desenvolvimento.

---

<sup>9</sup> Jean Piaget (1896-1980), um importante biólogo suíço conhecido por seu trabalho sobre o domínio da inteligência infantil, desenvolveu várias pesquisas científicas dentro dos campos da psicologia do desenvolvimento, da teoria cognitiva, que foi denominada de “epistemologia genética”, tendo como objetivo principal das suas investigações entender de que forma o conhecimento se dá no sujeito. Influenciou algumas correntes filosóficas e no campo educacional suas ideias tiveram um grande impacto especialmente na Escola Nova, na década de 1930, no Brasil, e também na teoria construtivista. Por meio de um extenso trabalho, ele buscou “explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, assim como dos mecanismos responsáveis por essas transformações.” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008, p.138).

A segunda teoria contestada por Vygotsky (2005), proposta inicialmente por William James<sup>10</sup> e Edward Lee Thorndike<sup>11</sup>, no primeiro momento, parece ser contrária e divergente da apresentada na primeira teoria, pois concebe que a aprendizagem é desenvolvimento, coexistindo um entrelaçamento entre os dois fatores em que existe uma dependência como uma condicionalidade entre um e outro aspecto. Vygotsky (2005), ao tecer um olhar mais cauteloso sobre essa segunda teoria, argumenta que:

[...] um exame mais profundo deste segundo grupo de soluções demonstra que, apesar das suas aparentes contradições, os dois pontos de vista têm em comum muitos conceitos fundamentais e na realidade assemelham-se muito. Segundo James, “a educação pode ser definida como a organização de hábitos de comportamento e de inclinações para a ação”. Também o desenvolvimento se vê reduzido a uma simples acumulação de reações. Toda reação adquirida – diz James – é quase sempre uma forma mais completa de reação inata que determinado objeto tendia inicialmente para suscitar, ou então é um substituto desta reação inata. Segundo James, este é um princípio em que se baseiam todos os processos de aquisição, ou seja, de desenvolvimento, e que orienta toda atividade do docente. Para James, o indivíduo é simplesmente um conjunto vivo de hábitos. (VYGOTSKY, 2005, p. 27)

Para Vygotsky (2005, p. 27), embora as duas teorias possam parecer opostas, fica evidenciado terem pontos em comum quando se consideram “as leis do desenvolvimento como leis naturais” e quando se defende que “o ensino não pode mudar estas leis”. A diferença entre as duas teorias se dá no que tange ao aspecto temporal entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, visto que para a primeira o desenvolvimento precede a aprendizagem, em outras palavras, a maturação precede a aprendizagem, e a segunda mostra que a aprendizagem ocorre paralelamente ao desenvolvimento não diferenciando esses dois elementos do processo, mas se sobrepondo um ao outro.

Esta segunda vertente, apresentada por Vygotsky (2005), é caracterizada como uma teoria dualista do desenvolvimento em que este aspecto se

---

<sup>10</sup> William James (1842-1910) foi um filósofo e psicólogo importante norte-americano, um dos fundadores da escola filosófica conhecida como “pragmatismo” e considerado um dos pioneiros e “o principal precursor da psicologia funcional e ele foi o pioneiro da nova psicologia científica desenvolvida nos Estados Unidos.” (p.156). Ressaltava o pragmatismo na psicologia, sendo a “doutrina que afirma estar o significado das ideias em suas consequências práticas.” (SCHULTZ; SIDNEY, 2205, p.165).

<sup>11</sup> Edward Lee Thorndike (1874-1949) anunciou “o surgimento e a consolidação da teoria de aprendizagem na psicologia americana, e o espírito objetivo da sua pesquisa constituiu importante contribuição para o behaviorismo.” (SCHULTZ; SIDNEY, 2205, p.240).

refere a um âmbito maior do que a aprendizagem, indo além desta na formação na criança. De acordo com essa perspectiva:

[...] o desenvolvimento mental da criança se caracteriza por dois processos que, ainda que conexos, são de natureza diferente e condicionam-se reciprocamente. Por outro lado, está a maturação, que depende diretamente do desenvolvimento do sistema nervoso, e por outro a aprendizagem que, segundo Koffka, é em si mesma o processo de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2005, p. 28).

Um terceiro grupo é evidenciado nos estudos do autor que exercia influência nos vários campos do conhecimento na questão do processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa abordagem unifica as duas teorias anteriores, no sentido de mostrar que o processo de aprendizagem se dá de maneira independente do desenvolvimento, mas que pudesse coincidir com ele, o que remetia a uma problemática antiga e pedagógica vinculada a uma perspectiva mais formal e clássica, conservadora no processo educativo. Com a ideia de incluir os pontos positivos, percebia-se, nas outras teorias acima já referidas, que os teóricos dessa abordagem dão vazão a um certo ecletismo tornando-se inconsistente e frágil na busca por uma homogeneidade de ideias, um dos percussores dessa vertente foi Kurt Koffka<sup>12</sup>, fundador da Psicologia Gestalt.

Ao fazer a crítica às concepções que influenciaram o pensamento da psicologia na sua época, durante muito tempo e também na atualidade, Vigotski (2004), percebendo que todas as teorias não conseguiram criar uma que levasse em conta o aspecto da aprendizagem como o que contribui com o desenvolvimento do sujeito, pode estabelecer a base da sua Teoria que foi denominada de nova. Uma nova psicologia com base marxista, que, conforme os estudos acerca da teoria e método em psicologia, discute as “velhas psicologias” ao tratar do “significado histórico da crise da psicologia” e mostra ser necessário trilhar o caminho investigativo e concreto de “estruturação da base teórico-metodológico da psicologia” (VIGOTSKI, 2004, p. 437).

Sua maior preocupação era fugir de uma teoria fragmentada, a-histórica e eclética por se aproximar de tudo e nada ao mesmo tempo em que os

---

<sup>12</sup> Kurt Koffka (1886-1941), estudioso psicólogo alemão, foi o responsável pela introdução da teoria Gestalt nos Estados Unidos, teoria que teve origem na Alemanha, onde se “começou a analisar um fenômeno perceptual comum a partir de um novo ângulo.” (GOODWIN, 2005, p. 297).

autores acabam discutindo as mesmas ideias e revelando ser de perspectivas diferentes. Na realidade, o intuito primeiro era saber como se dava a relação entre aprendizagem e desenvolvimento em geral e, em seguida, analisar as características específicas desta inter-relação na idade escolar. Estes dois princípios que propõe Vigotski (2004) para sua análise é de extrema importância para os estudos dos processos psíquicos, pois, para ele, existe uma unidade entre a aprendizagem e o desenvolvimento, embora sejam diferentes, mas vinculados entre si, que se modificam na vivência social.

Para o autor, entender as investigações sobre essa questão, subsidiaria a formação dessa nova vertente teórica a qual denominou de “a teoria da área de desenvolvimento potencial” (VYGOTSKY, 2005, p. 34), baseada na ideia de homem como produtor de sua vida material e de suas ideias, da ciência, da história pelo trabalho, ou seja, pela atividade vital humana.

Essa Teoria<sup>13</sup> reconhece de maneira segura que a aprendizagem deve ser coerente com o desenvolvimento da criança e que esta precede o desenvolvimento, ocorrendo desde o momento em que a criança nasce, assim, no seu primeiro contato com a escola a criança tem a oportunidade de demonstrar o que aprendeu em outros contextos.

Para Mello (2009), três elementos são essenciais na concepção de aprendizagem e desenvolvimento proposta por Vigotski, aspectos que são indissociáveis e dialéticos nesse processo como a cultura, o papel do professor e a atividade da criança. Na opinião da referida autora, a escola é um lugar onde se estabelecem relações com a cultura elaborada e com a socialização dos conhecimentos. Nessa perspectiva, a escola é considerada um espaço importante para possibilitar às crianças o desenvolvimento de suas máximas potencialidades.

Mello (2009, p. 356) evidencia, nos seus estudos sobre “Cultura, atividade e consciência”, que a cultura é “a fonte das qualidades criadas e desenvolvidas ao longo da história pelos homens e mulheres que nos antecederam e guarda em repouso, [...] a energia humana, o movimento, o trabalho utilizado em sua constituição”. Sendo assim, é necessário que a cultura seja ensinada, e isso só pode

---

<sup>13</sup> Assim, diante das teorias acima referidas, nesse estudo se defende o pensamento Vigotskiano do processo de aprendizagem e desenvolvimento e que este acontece antes e durante a educação escolar por meio da cultura elaborada.

acontecer por meio das relações sociais, da mediação do mais experiente para que ocorra a formação de qualidades humanas não inatas.

Esses objetos que são apreendidos na inter-relação entre os homens, Vigotski denomina-os de instrumentos e signos utilizados como elementos mediadores, os quais são considerados produtos da cultura humana resultado da sua atividade vital. Assim, pelo trabalho humano, o homem cria instrumentos que o auxiliam na ação que estabelece com a natureza. São exemplos de instrumentos a pá, a enxada, o martelo, o arado, a serra, isto é, tudo aquilo que auxilia o homem na sua relação com o meio, incrementando sua forma de ação no ambiente. Pode-se então considerar instrumento tudo aquilo que é criado e que, por meio dele, o homem modifica a natureza e a si mesmo produzindo sua sobrevivência no mundo. (FONTANA; CRUZ, 1997).

Já os signos são considerados por Vygotski (1993; 1995) como instrumentos psicológicos, diferente dos instrumentos relacionados aos objetos, pois são orientados internamente, como a palavra, o desenho, que precisam do uso das funções psicológicas superiores, entre elas: linguagem, pensamento, sensação, percepção, atenção, memória, raciocínio, afetividade, imaginação, emoção e sentimento. O sistema de signos apontados por Vygotski (1993; 1995) e seus seguidores é um dos eixos mais importantes no tocante ao processo de aprendizagem, uma vez que faz o homem lembrar, evocar algo que represente o objeto na realidade, mesmo ausente fisicamente, como, por exemplo: a bandeira, um emblema, um brasão (FONTANA; CRUZ, 1997).

Nesse sentido, é primordial que o ensino seja visto não somente como transmissão de conteúdos escolares, mas também a cultura produzida e acumulada historicamente. É também importante um olhar atento da professora<sup>14</sup> para perceber as capacidades humanas em processo de formação para que assim ela possa potencializar essa formação, pois esse é o período em que essa função está em processo de formação (VYGOTSKI, 1996).

Na Psicologia Histórico-Cultural, os processos de desenvolvimento ou de transformação humana estão relacionados ao conceito de interiorização e

---

<sup>14</sup> Foi-se escolhido utilizar a palavra professora, no gênero feminino, por serem maioria no trabalho da Educação Infantil.

externalização, assim como apropriação e objetivação, ambos querem dizer a mesma coisa quando se pensa em como o desenvolvimento acontece no homem.

A criança já nasce com as funções psíquicas elementares. É somente por meio da apropriação dos signos e instrumentos objetivados pelo gênero humano que a criança terá domínio sobre as funções psíquicas, tornando-as funções psíquicas superiores. Quanto mais as crianças têm contato com o conhecimento historicamente elaborado, maior será seu domínio sobre as funções superiores e por consequência terá mais domínio sobre si mesmo e suas ações, isto é, as objetivações humanas.

A apropriação nesse processo se consubstancia como a transferência da atividade contida no objeto para o sujeito, em que “a atividade acumulada nos objetos e fenômenos culturais transforma-se em atividade no sujeito” (DUARTE, 2014, p. 40), já a objetivação é a transferência de uma atividade interna, em externa, para os objetos, ou seja, “é um processo de acúmulo de experiências, é uma síntese da prática social, é condensação de experiência humana.” (DUARTE, 2014, p. 40).

Diante disso, considera-se a educação escolar como a que tem papel importante para o desenvolvimento dos indivíduos, pois, por meio da apropriação das generalizações, os mesmos têm contato com as objetivações historicamente acumuladas e podem desenvolver as funções psíquicas superiores. Considerando que humanidade não é dada biologicamente, ao contrário, os sujeitos, ao se apropriarem dessas generalizações, passam a pertencer ao gênero humano, ou seja, sua humanidade é um constructo histórico constituído por meio das apropriações e objetivações.

Seguindo essa mesma perspectiva das apropriações humanas, é importante ressaltar que na perspectiva de Vygotsky (2005), a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem a partir de dois planos: o interpessoal e o intrapessoal, o primeiro impulsiona o segundo. O autor explica que esse processo de desenvolvimento ocorre primeiramente de forma externa, social, coletiva, intersíquica, para depois ser interna, individual, pessoal, intrapsíquica, ou seja, a criança aprende e se desenvolve por meio das relações, do ambiente em que vive e do sentido que ela atribui ao vivido.

Isto posto, pode-se dizer que a criança é um sujeito ativo que confere sentido à atividade, e para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória é necessário que haja um envolvimento da criança com sua ação, sendo que ela faz algo motivada com o resultado em que irá alcançar. Desse modo, entende-se que por

meio da atividade que é realizada, o sujeito aprende, primeiro, de forma coletiva e social e ao praticá-la ele a internaliza, formando, assim, novas funções psicológicas.

Desta forma, Vygotsky (2005) destaca a importância da escola como *locus* privilegiado para a socialização do saber elaborado e a professora como mediadora. Para o autor, a relevância dos significados que o indivíduo faz ao se relacionar com a cultura mediada é fundamental para a formação do psiquismo da criança dentro da apropriação dos conhecimentos elaborados sistematicamente, o qual ocorre na Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP).

Faz-se necessário abrir um parêntese para explicar brevemente dois conceitos importantes que fazem parte do processo de formação do sujeito, sendo eles sentido e significado<sup>15</sup>. É fato que o homem para integrar-se no mundo ele interage com outros seres, e para isso ele se utiliza da Linguagem, função psíquica que dá vida às palavras. A linguagem é algo extremamente importante na vida do ser humano, isto porque é por meio dela que se atribui significados aos seres, objetos, eventos dentre outros fatores. Vygotsky foi um dos pensadores que buscou valorizar essa função da Linguagem em seus estudos vinculando também a função do pensamento. Para Vygotsky

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. [...] Mas... o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. (VYGOTSKY, 1996, p. 104)

Para Vigotski (2001b, p. 398) o significado da palavra é a unidade da relação entre pensamento e linguagem, isto é, "um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento". Não é imutável, mas se modifica no decorrer do desenvolvimento das crianças e permite "a comunicação e a socialização de nossas experiências." (FURLANETTO, 2013, p. 84).

---

<sup>15</sup> Nesse trabalho optamos por utilizar o termo significado, utilizado por Vigotski em seus estudos. O termo significação é utilizado por Leontiev, porém se refere ao mesmo conceito.

O sentido se configura algo de caráter provisório dependendo das circunstâncias vividas pelos sujeitos e que podem mudar conforme as novas situações apresentadas. Assim, os sentidos são produções que buscam o tempo todo se estabilizar. Conforme Vygotsky quando busca fazer a diferenciação entre sentido e significado o mesmo evidencia

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas uma das zonas de sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire o seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido. O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. O significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que se realiza de formas diversas da fala. (VYGOTSKY, 1996, p. 125).

De acordo com Furlanetto (2013), o sentido é mais amplo que o significado, sendo este a completude dos fatos psicológicos que a palavra representa na consciência do indivíduo, enriquecendo a palavra a partir do seu contexto. Sendo assim, “[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso [...] uma zona mais estável” (VIGOTSKI, 2001b, p. 465).

Na tese de doutoramento de Prestes (2010), intitulada “Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional”, a autora procurou esclarecer esses desvios conceituais das obras de Vigotski, um dos principais é em relação à zona de desenvolvimento próximo ou iminente em que se parte do nível de desenvolvimento real da criança. O conceito de zona de desenvolvimento próximo é um dos mais difundidos na produção científica de Vigotski, no campo educacional, e bastante estudado e usado nas pesquisas relacionadas ao ensino, aprendizagem e desenvolvimento, porém existem alguns equívocos quanto à interpretação do conceito.

Vigotski (2008) elaborou um conceito para avaliar o nível de desenvolvimento da criança, que são: o nível de desenvolvimento real, consistindo no conhecimento que a criança possui, o que ela já se apropriou, que consegue fazer

sozinha; e a zona de desenvolvimento próximo, referente às apropriações que a criança poderá adquirir. O autor define que o “nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2008, p. 97).

Assim, ZDP é a distância entre o nível do atual desenvolvimento da criança e aquilo que ela poderá alcançar com a ajuda do outro (mais experiente), como possibilidades de alcance de novas funções que estão sendo amadurecidas nesse processo e são importantes prospectivamente. Esse movimento se dá em situações de colaboração do outro para a resolução de problema e não de maneira independente até ela, a criança, alcançar o nível da possibilidade de seu desenvolvimento. Em síntese, o atual nível de desenvolvimento da criança se dá quando a criança consegue resolver sozinha situações, este nível revela as funções que já estão desenvolvidas.

Nos estudos de Vigotski (2008) acerca da ZDP, se relaciona também o conceito da transmutação das funções psicológicas elementares, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no sentido do desenvolvimento infantil. Essas funções no processo de aprendizagem e desenvolvimento se qualificam como: funções intersíquicas, as quais ocorrem no coletivo e nas relações sociais de compartilhamento do que de mais elaborado foi criado e socializado entre o adulto e a criança; no segundo momento, acontece a transmutação das funções intrapsíquicas, em que se desenvolvem nas atividades individuais, internas no sujeito, sendo que o processo de aprendizagem e desenvolvimento se dá em duas dimensões, primeiro social e segundo individual.

De acordo com Lima (2018, p. 92), “o processo de formação e desenvolvimento das capacidades humanas da criança fundamenta-se na atividade principal que promove e impulsiona todo o seu potencial em cada momento histórico de sua vida”. Uma questão importante a ser compreendida é de que cada faixa de idade da criança, ou seja, cada período da infância é caracterizado pela presença de funções psicológicas que estão se formando, como percepção, sensação, memória, vontade, fala, pensamento, em que é estabelecida uma relação dialética entre elas.

Essa relação impulsiona o desenvolvimento que Vygotski (1996) compreendia como um processo o qual depende das esferas social e pessoal para

que haja a formação de novas funções por meio das atividades guia<sup>16</sup>, as quais são consideradas a fonte principal do desenvolvimento no interior de cada período, pois:

Ao nascer, a criança inicia um processo contínuo de desenvolvimento físico, psíquico, emocional, psicológico, social e cultural que são fundamentais à formação e desenvolvimento de suas capacidades, habilidades e aptidões humanas que se constituem a partir da atividade da criança em suas condições concretas de vida em sociedade. (LIMA, 2018, p. 95).

Desde o nascimento, a criança inicia suas atividades na relação que estabelece com o adulto, cujas principais atividades são: comunicação emocional direta, que vai desde o nascimento até por volta do primeiro ano de vida; do primeiro ano aos três anos a criança inicia uma outra atividade guia ou principal que é a atividade objetal ou de manipulação dos objetos. Essa é responsável por novas formações psíquicas. Em seguida, no final do terceiro ano de vida, surge o interesse pelo jogo. Assim, aos poucos, desde a comunicação emocional direta até a atividade dos jogos de papéis, a criança vai familiarizando-se com o que lhe é oferecido até chegar ao significado social daquilo que o objeto é, esse processo chama-se de internalização e amadurecimento de funções psíquicas na criança.

Martins (2013) evidencia o papel fundamental da escola no desenvolvimento do psiquismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com o trabalho realizado na escola, considerada o lugar onde se estabelece a relação com o conhecimento elaborado, sistematizado e erudito. Segundo a Teoria Vigotskiana, o desenvolvimento do psiquismo se identifica com a formação dos comportamentos mais complexos culturalmente postos na sociedade – com a formação das funções psicológicas superiores e o processo de humanização do sujeito.

Na escola, se trabalha com o desenvolvimento dos sentidos, por meio de estímulos, estes estão vinculados diretamente às funções psicológicas superiores. De acordo com Martins (2013), a classificação usual dos sentidos, que compreendem audição, visão, tato, olfato e paladar, na perspectiva sócio-histórica, reflete uma complexidade muito maior. Isso denota uma riqueza implícita nesse objeto de análise como contribuição no campo da educação, especialmente para a Educação Infantil.

---

<sup>16</sup> Existem atividades guias ou principais para cada período do desenvolvimento humano em que a educação é um fator relevante que impulsiona a qualificação das funções psíquicas superiores em cada etapa do desenvolvimento.

Neste estudo, se evidenciará as funções psicológicas que se consideram mais próximas do objeto desta pesquisa como linguagem, sensação e percepção<sup>17</sup>. Isso não significa que as demais, tais como pensamento, memória, afetividade, vontade, raciocínio, emoção e sentimento não estejam a essas relacionadas dialeticamente.

A linguagem é a função primeira e o principal sistema de signos que a criança tem contato, pois por meio dela é possível se comunicar e se expressar aumentando sua capacidade de forma qualitativa. No início da vida, ela passa por um período sensível de aprendizagem, isto porque não domina a linguagem que lhe é apresentada. Aos poucos, conforme Mukhina (1996), a criança vai assimilando sons e inicia-se o processo de aprender e pronunciar as palavras até chegar a conhecer o seu verdadeiro significado social, para tanto, é imprescindível a relação com as formas mais elaboradas de comunicação com o outro, assim,

Se o adulto exige que a criança pronuncie bem, seu ouvido fonético e sua articulação progridem rapidamente. [...] a linguagem tem enorme importância para o desenvolvimento dos distintos aspectos do psiquismo infantil. A linguagem converte-se paulatinamente na principal via de acesso à experiência social. Com a assimilação da linguagem muda a percepção, a mentalidade, a memória e, de forma geral, todos os processos psíquicos da criança. Mas a aprendizagem da língua depende, por sua vez, do desenvolvimento das atividades de percepção e de mentalidade da criança. Numa primeira etapa da aprendizagem, a criança comunica as palavras que escuta e pronuncia um sentido distinto daquele do adulto. [...] o significado das palavras muda, o que é uma das principais mostras do progresso mental da criança. (MUKHINA, 1996, p.127)

Diferente da linguagem, a sensação é uma função psíquica cuja finalidade é comparada por Luria (1991) como a de um canal que traz informações acerca do mundo e do próprio corpo, de si mesmo. Assim, a sensação depende não apenas do fisiológico para desenvolver-se, mas de condições externas que propiciem experiências de aprendizagens fazendo com que a estimulação da função sensação se torne superior cada vez mais com as apropriações relacionadas aos conhecimentos internalizados. Sendo assim:

As sensações constituem a fonte básica dos nossos conhecimentos atinentes ao mundo exterior e ao nosso próprio corpo. Elas representam os principais canais, por onde a informação relativa aos

---

<sup>17</sup> Para fim didático e de maior aproximação com o tema discutido neste estudo, justifica-se o recorte.

fenômenos do mundo exterior e ao estado do organismo chega ao cérebro, permitindo ao homem compreender o meio ambiente e o seu próprio corpo. Se esses canais estivessem fechados e os órgãos dos sentidos não fornecessem a informação necessária, nenhuma atividade consciente seria possível. Há fatos conhecidos segundo os quais o homem, privado da afluência constante de informação, cai em estado de sonolência. Esses casos se verificam quando o homem perde subitamente a visão, a audição e o olfato e quando suas sensações táteis são limitadas por algum processo patológico. (LURIA, 1991, p.1)

Luria (1991) classifica as sensações em três tipos: interoceptivas, proprioceptivas e exteroceptivas. O primeiro grupo está ligado aos estados emocionais e sentimentais dos sujeitos, localizado no aparelho central e “é constituído pelos núcleos das formações subcorticais (núcleo medial do tálamo ótico), parcialmente pelos órgãos do córtex antigo (límbico) do encéfalo.” (LURIA, 1991, p. 9).

O segundo grupo é constituído pelas sensações proprioceptivas, de acordo com Luria (1991, p. 11), e “asseguram os sinais referentes a posição do corpo no espaço e, em primeiro lugar, à posição do aparelho de apoio e movimento no espaço”; essas estão relacionadas aos músculos e superfícies articatórias, como tendões e ligamentos. O terceiro e último grupo é o denominado por sensações exteroceptivas, as quais levam o homem ao contato com o mundo externo, é nela que se situa o grupo dos chamados sentidos: o olfato, o paladar, o tato, a visão e a audição.

Para Luria (1991, p.13), as sensações de contato pelo sujeito podem imediatamente ser aplicadas ao corpo e ao órgão perceptivo, como, por exemplo, podem ser observados “no tato e no paladar.” Cabe aqui destacar que as sensações exteroceptivas incluem as cinco modalidades de sentidos acima referidos, mas não é apropriado se encerrar neles em termos de sensibilidade, ou seja, as sensações pela sua própria natureza unem-se às condições de vida e educação como sensações culturalmente formadas pela humanidade e, por isso, necessariamente precisam ser apropriadas de maneira elaborada pela escola.

Assim como a sensação, a percepção é uma função vinculada à constituição da consciência, bem como organiza a linguagem e outras duas funções psíquicas que envolvem o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Vygotski (1996, p. 80) considerava a função da percepção como a primeira e mais elementar no desenvolvimento psíquico da criança, pois ela “começa a perceber antes

de saber dirigir a atenção, memorizar, pensar [...] em cada novo estágio da idade a percepção se modifica qualitativamente”.

Vigotski (2008) afirma que nos momentos iniciais de vida do homem inexistente diferenciação entre a sensação e a percepção, pois ambas estão fortemente conectadas com os processos motores e emocionais de modo que se torna difícil que qualquer uma destas funções se expresse diferenciadamente da outra. O autor defende que a transformação desta condição se dá pela inclusão da fala e das simbologias a ela vinculadas, esta inclusão da fala determina mudanças radicais tanto no funcionamento sensório-motor quanto no funcionamento motor-emocional.

Luria (1991) define a percepção como um trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, uma síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos.

[...] Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro, reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos os nossos conhecimentos a respeito da fruta). Somente como resultado dessa unificação é que transformamos sensações isoladas numa percepção integral, passamos do reflexo de indícios isolados ao reflexo de objetos ou situações inteiras”. (LURIA, 1991, p. 38)

Para Luria (1991, p. 39), o processo de percepção é bem complexo e “requer que se discriminem do conjunto de indícios atuantes (cor, forma, propriedades táteis, peso, sabor, etc.)”. Desse modo, o autor defende que a percepção plena como função deve ser “resultado de um complexo trabalho de análise e síntese, [...] combinando os detalhes percebidos num todo apreendido”. (LURIA, 1991, p. 40).

De acordo com Luria (1991), a percepção não se produz como resultado de elaborações advindos dos olhos, dos ouvidos, da pele, mas inclui dois componentes importantes. O primeiro compreende os componentes motores como o movimento dos olhos, a apalpação do objeto, a inclinação do corpo em direção ao estímulo. O segundo diz respeito à experiência passada do sujeito, o ato perceptivo conclama relações entre as informações que o sujeito já tem com as que chegam para sua apropriação, ou seja, a percepção resulta do trabalho de análise, comparações e síntese.

A percepção não é um processo natural, seu desenvolvimento depende tanto de mecanismos interfuncionais, como motricidade, linguagem, pensamento, quanto de experiências e conhecimentos anteriores, segundo Luria (1991) e Vigotski (2008). De acordo com os autores, a percepção humana se forma a partir do processo histórico de atividade perceptiva, que gradativamente transforma as propriedades naturais, orgânicas, que lhes conferem sustentação.

Isso porque para essa teoria não é possível estabelecer estágios do desenvolvimento infantil fixados para todas as crianças e de todos os contextos. Essa foi uma crítica que Vygotsky (2005) fez à psicologia tradicional de sua época, em que procurou estabelecer leis universais para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, pode-se constatar que o desenvolvimento infantil, dentro dessa teoria, é histórico, social e cultural, não determinado por leis naturais, mas está entrelaçado com a realidade objetiva organizada socialmente, não ocorrendo de forma linear e universal.

Diante do exposto, os processos educativos são extremamente relevantes na promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança, com o objetivo de ampliar sua máxima capacidade de incremento das suas funções psicológicas visando a sua humanização. Considera-se relevante que as professoras compreendam esta especificidade da infância e assimilem trabalhar tais funções promovendo um ensino com intencionalidade, pois este pode proporcionar um amplo conhecimento sobre o mundo por intermédio das várias características que as funções podem manifestar, as quais promovem ao sujeito se elevar na sua humanidade.

Estabelecendo um paralelo dessas funções com a alimentação, observa-se que, desde cedo, a criança tem contato com instrumentos utilizados na alimentação que precisam ser apropriados, bem como com os inúmeros alimentos produzidos. Na relação com o adulto, aquele que conhece por sua experiência adquirida socialmente, é possível proporcionar a aprendizagem à criança e, logo, o seu desenvolvimento, pois, uma vez que a criança conhece, a mesma pode trazer para si o conteúdo, internalizando e desenvolvendo o significado social do objeto ou produtos da natureza orgânica.

Para isso, a educação tem um papel essencial nesse processo de conhecimento do sujeito em sua criação humana, pois é ela que irá oportunizar e provocar a formação das máximas qualidades humanas no indivíduo. Nesse sentido, entende-se que a criança percebe alimentos, instrumentos, cheiros, odores que precisam ser conhecidos e internalizados simbolicamente, cabe, assim, ao professor

oferecer tudo que existe em termos de alimentação a fim de que a criança possa, sentir, perceber, tocar, cheirar, saborear, e ter condições de denominar, por meio da linguagem, os instrumentos e signos relacionados ao tema da alimentação. Dessa forma, se cumpre o papel social da escola infantil no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade infantil.

### 3.3 Periodização do desenvolvimento infantil: algumas considerações

A Teoria Histórico-Cultural compreende e busca explicar o desenvolvimento humano como o entrecimento entre o natural e o cultural, entre o biológico e o social, transformando o desenvolvimento humano, tanto externamente como internamente. Um dos fatores mais relevantes apontados pela teoria sobre o desenvolvimento do homem é o fator cultural, pois o mesmo se forma nas relações que estabelece com os outros homens e com a cultura produzida. Assim, pode-se dizer que o psiquismo humano se constitui no processo de interação do sujeito com a cultura, com o mundo humano, por meio dos instrumentos e signos.

Para tanto, é oportuno evidenciar a periodização do desenvolvimento infantil em relação ao movimento e às condições concretas de vida do sujeito, pois estas influenciam esse processo histórico e social do meio em que o indivíduo se insere. Dessa maneira, é oportuno mencionar que quem atua diretamente com a formação das crianças deve ter um olhar atento para os estágios de desenvolvimento em que se encontram para que possam de maneira adequada contribuir com seu processo de humanização (FACCI, 2004).

Seguindo os pressupostos de Vigotski, Leontiev e Elkonin, que buscaram entender o desenvolvimento do psiquismo humano no sentido de superar uma visão naturalista da psicologia, os estudiosos da escola de Vigotski, como se denomina, buscaram mostrar que as funções psíquicas humanas têm origem histórico-cultural e “só se desenvolvem no exercício de seu funcionamento por meio de atividades que as determinem.” (MARTINS, 2016, p. 19)

Segundo Davidov (1986), a investigação relacionada a cada etapa da vida do sujeito era uma das atividades principais da psicologia evolutiva, sendo uma delas sobre a periodização, uma vez que se considera os princípios gerais da organização do psiquismo humano, podendo explicar e entender as especificidades psicológicas de cada período da vida, sendo um desses a etapa da idade infantil.

Vale salientar que ao utilizar os termos fase, etapa, estágio para analisar a periodização, nesse ponto de vista, o significado não corresponde ao de perspectivas que tratam o desenvolvimento como algo estático e relacionado ao fator biológico. Compreende-se o caráter histórico e cultural do desenvolvimento psíquico e, por isso, não se pode ignorar o problema da periodização por se reger na sua

análise por meio de fases e estágios. O desafio na Teoria Histórico-Cultural é pensar as fases numa perspectiva histórico e dialética.

Nesse sentido, Leontiev (2001) evidencia que os conteúdos que se manifestam no comportamento das crianças não são imutáveis e dados de maneira natural, ao contrário:

Nem o conteúdo dos estágios nem sua seqüência no tempo, porém, são imutáveis e dados de uma vez por todas. (...) As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo. (...) Assim, embora os estágios do desenvolvimento também se desdobrem ao longo do tempo de uma certa forma, seus limites de idade, todavia, dependem de seu conteúdo e este, por sua vez, é governado pelas condições históricas concretas nas quais está ocorrendo o desenvolvimento da criança. Assim, não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio do desenvolvimento; os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais. (LEONTIEV, 2001, p. 65-66)

Diversos conceitos são importantes para examinar a questão da periodização ou dos períodos de desenvolvimento, os que se destacam aqui são: situação social de desenvolvimento, atividade dominante, neoformação e crise. Mas é necessário mencionar que esses períodos se dão de diferentes formas nas crianças, especialmente em culturas diversas, uma vez que dependerá dos momentos históricos vividos por cada uma delas em seus contextos e a maneira como a criança se relaciona com sua realidade. Outro fator importante para ressaltar é que na Teoria Histórico-Cultural a idade cronológica da criança não determina seu nível de desenvolvimento psíquico, mas representa apenas um parâmetro social e historicamente produzido.

Mukhina (1996) enfatiza que o desenvolvimento não se dá de forma regular, mas que há períodos de grandes mudanças, ora lentas, ora graduais. Mas que desaparecem algumas coisas que antes eram necessidades na vida da criança e surgem outras em cada período, nesse movimento ela tende a se comportar de maneira diferente quando uma nova necessidade está por surgir.

Esses saltos que ocorrem em cada período Mukhina (1996, p. 58) denominou de crises do desenvolvimento, em que “todas as crianças que vivem em

condições similares manifestam essas crises aproximadamente no mesmo período. Isso permite dividir a infância em várias etapas etárias”, conforme quadro elaborado pela autora.

Tabela 1: Períodos infantis e as crises.

Idade	Fases	Crises
Nascimento	Primeiro ano de vida	⇒ 1ª crise
1 ano	Primeira Infância	
2 anos		⇒ 2ª crise
3 anos		
4 anos	Infância Pré-escolar	⇒ 3ª crise
5 anos		
6 anos		
7 anos		

Fonte: Mukhina (1995, p. 58)

A crise sempre foi vista por alguns teóricos da psicologia e também algumas instituições de Educação Infantil como desvio de norma, de padrão ou como doença. No entanto, Vygostki (1996), nos seus estudos que realizou acerca do problema da periodização das idades no desenvolvimento infantil, bem como a questão das Crises das Idades abordadas no Tomo IV de sua obra, tece críticas aos pesquisadores de sua época a respeito das bases teóricas da periodização das idades do desenvolvimento infantil.

Vygotski (1996) compreende a crise como sendo uma virada no desenvolvimento da criança, que se caracteriza por mudanças bruscas, impetuosas, como se fossem acontecimentos revolucionários que marcassem uma transição na vida da criança. Em relação aos períodos de crise das idades, o autor, diferentemente dos investigadores do desenvolvimento, não procurava compreender como algo negativo, como uma enfermidade ou um desvio, pois estes negavam a existência de crises no desenvolvimento, por isso, é mais comum encontrar estudos acerca dos períodos estáveis, estes são mais estudados.

O autor considerou como algo positivo as crises, pois representam a fase de transição de uma etapa para outra, sendo esses períodos caracterizados por

fortes mudanças de comportamentos e, por isso, os enxergava como um aspecto significativo da personalidade da criança e de sua afirmação. Para ele,

Os períodos mencionados, vistos de fora, são diferenciados por características opostas às idades estáveis. Neles, e em um período relativamente curto (vários meses, um ano, no máximo dois), ocorrem mudanças e deslocamentos repentinos e fundamentais, mudanças e rupturas na personalidade da criança. Em um espaço de tempo muito curto, a criança muda completamente, os traços básicos de sua personalidade mudam. Desenvolve-se abruptamente, impetuosamente, que às vezes adquire o caráter de uma catástrofe; lembra um curso de eventos revolucionários, tanto pela taxa de mudança como pelo significado dela. São pontos de viragem no desenvolvimento infantil que às vezes têm a forma de crises agudas. (VYGOTSKI, 1996, p. 173<sup>18</sup>)

Porém, no decurso de toda a investigação, Vygotski (1996) questiona sobre os princípios em que a verdadeira periodização deve ser estruturada e responde da seguinte maneira:

Já sabemos onde procurar seu verdadeiro fundamento. É necessário procurá-lo nas mudanças internas do próprio desenvolvimento; somente as voltas e reviravoltas de seu curso podem nos fornecer uma base sólida para determinar os principais períodos de formação da personalidade da criança que chamamos de idades. (VYGOTSKI, 1996, p. 172<sup>19</sup>)

Para o autor, essas viradas, que ocorrem no desenvolvimento do sujeito, têm estreita relação com os aspectos culturais, psicológicos, sociais e pessoais que interferem diretamente no processo de mudança ou no surgimento de novas formações internas na criança, para se distinguir de períodos concretos do desenvolvimento das idades. Essas novas formações são compreendidas como novo tipo de estrutura da personalidade que requer uma nova atividade que determine mudança em todas as esferas tanto orgânicas como psicológicas, como sociais, como em todo o decurso do período do seu desenvolvimento. O autor entendia a periodização como uma organização na etapa do desenvolvimento que deve levar em conta as mudanças na atividade da criança e na sua estrutura interna.

Segundo Vygotski (1996), a crise do primeiro ano (0 a 1 ano) passa por três momentos na vida da criança, considerada a primeira das idades mais crítica

---

<sup>18</sup> Tradução nossa.

<sup>19</sup> Tradução nossa.

de se estudar, pois tudo na vida da criança é muito novo, o andar, a linguagem, os afetos e a vontade. Estes são os aspectos que compõem o conteúdo da crise no primeiro ano de vida. O andar, porque ainda não tem com um ano a destreza para se locomover no espaço, a linguagem por não ter ainda o domínio da comunicação que tem um adulto e o afeto e a vontade porque é no primeiro ano que aparecem as reações de oposições e contraposição em relação aos que educam a criança. Em momentos críticos, essas reações podem aparecer de maneira intensa e aguda, principalmente se a educação for realizada de maneira inadequada. Leontiev (1978) mostra que as crises só acontecem quando os adultos agem de forma espontânea sem nenhuma intencionalidade.

A crise da primeira infância (1 ano a 3 anos) inclui novas formações da própria idade, o novo que se forma no processo que não existia em idades anteriores. É interessante ressaltar que as novas formações aparecem ao término de cada idade. Nesse período, surgem novas formas de se relacionar com o mundo à sua volta de maneira cada vez mais sofisticada, em que se percebem os objetos já próximos da sua função social, com maior sentido cultural. A partir disso, é inegável que se instale nesse mundo de descobertas uma crise de negativismo em relação ao adulto, pois, conforme Vygotski (1996, p. 256<sup>20</sup>), “o primeiro sintoma que caracteriza o início da crise é o negativismo. Ao falar de negativismo infantil é indispensável diferenciar da desobediência habitual. No negativismo a conduta da criança se opõe a tudo quanto o adulto o propõe”.

Para Mukhina (1996), o sintoma da crise dos sete anos é a teimosia, por isso, sugere que o adulto dê maior autonomia à criança no sentido de amenizar tal sintoma, e explica que “além de protestar contra a tutela excessiva, a criança às vezes faz coisas proibidas só para demonstrar sua independência” (MUKHINA, 1996, p. 150). É a fase do *não*, do *eu*, em que, por necessidade de autoafirmação, tenta impor seu ponto de vista, tenta fazer valer seus caprichos ou sua oposição. É nesse momento que a criança busca uma certa autonomia em relação aos cuidados dos adultos, por isso, se estabelece o conflito na relação.

Quanto à crise dos sete anos, quando a criança já está na idade escolar, inicia uma virada no seu crescimento em que passa por várias mudanças até mesmo orgânicas e especialmente das vivências afetivas, isso porque aparece para

---

<sup>20</sup> Tradução nossa.

as crianças a lógica dos sentimentos. Inicia o interesse por coisas novas, surgem novas atividades e sua consciência se reestrutura, se entendemos a consciência como a relação da criança com o meio (VYGOTSKI, 1996).

Outro elemento importante no estudo da periodização é o conceito de atividade, em que, conforme Leontiev (1978), cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal numa fase da vida do sujeito, a qual se apresenta como a principal forma de relacionamento da criança com o seu meio. A atividade principal ou dominante é entendida como algo qualitativo em que a criança, por meio dela, ativa processos do seu psiquismo, e, portanto, a que motiva todo o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Leontiev (1978) explicita que:

A atividade dominante é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do seu desenvolvimento. É no jogo, por exemplo, que a criança de idade pré-escolar se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas, e isto constitui um elemento muito importante da formação da sua personalidade. A atividade dominante é, portanto, aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. (LEONTIEV, 1978, p. 293<sup>21</sup>)

Os estudos de Vygotski (1996; 2001b), Leontiev (1978; 2001), Elkonin (1987; 2009) e Davidov (1986) que discorrem acerca da periodização do desenvolvimento, o caracterizam por atividade principal ou atividade guia<sup>22</sup>, que é entendida como a forma que o homem se relaciona com o mundo, criando meios para suprir suas necessidades. Sendo assim, considera-se que a atividade guia interfere nos processos psíquicos mudando-os, impulsionando progressos posteriores.

No sentido de um melhor entendimento sobre o desenvolvimento infantil e o processo de periodização se propôs a figura abaixo, baseada em Elkonin, que sintetiza todos esses aspectos.

---

<sup>21</sup> Tradução nossa.

<sup>22</sup> Neste estudo será utilizada a atividade guia.

Figura 1: Síntese gráfica da teoria da periodização do desenvolvimento de D. B. Elkonin.



Elaborado por: Angelo Antonio Abrantes, Departamento de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP campus Bauru, 2012.

Fonte: Abrantes (2012, p. 107)

Elkonin (1987) classifica as atividades principais como: comunicação emocional direta (do nascimento a 1 ano); atividade objetual manipulatória (1 a 3 anos); jogo de papéis (3 a 6 anos); atividade de estudo (6 a 11 anos); comunicação íntima pessoal (12 a 18 anos); e a atividade profissional/estudo (idade adulta).

Desde o nascimento, a criança estabelece sua relação com o mundo humano a partir do contato com o adulto, e como consequência desse vínculo é possibilitado o engajamento na primeira atividade guia, a comunicação emocional direta da criança com o adulto, sendo assim, “a atitude da criança para com a realidade desde o começo tem um caráter social.” (MUKHINA, 1996, p. 84).

Nesse momento, os processos psíquicos que estão sendo desenvolvidos na criança são sensação, motricidade e percepção, interligando-se um ao outro sendo que “pelos processos sensoriais e motores, a percepção do recém-nascido está imediatamente vinculada aos seus estados emocionais” (CHEROGLU; MAHALÃES, 2016, p. 100). Assim sendo, a criança reage por meio do choro, gritos, expressões faciais como sorriso ou caretas, para se comunicar com o adulto.

Segundo Vygotski (1996, p. 304<sup>23</sup>), “ao invés de uma comunicação baseada no entendimento mútuo, trata-se de manifestações emocionais, de transferência de afetos, de reações positivas ou negativas”, tendo o afeto como elemento fundamental que une as funções motoras, sensoriais e perceptivas. Essa comunicação se dá devido à total dependência da criança, em todos os aspectos necessários para sua sobrevivência, em que, ao nascer, estão presentes somente reflexos inatos, o reflexo de sucção, reflexo de preensão, reflexo de impulso, que possibilitam a adaptação da criança ao mundo externo.

O adulto, ao aprender o que essas expressões físicas significam e o fato de suprir “às reações primárias do recém-nascido como se essas fossem reações sociais, ou seja, reações dirigidas a alguém, o adulto o inclui na atividade comunicativa antecipando-se a ela e promovendo-a.” (CHEROGLU; MAHALÃES, 2016, p.102). Essa antecipação do adulto se faz extremamente importante, pois por meio dela a criança vai tomando consciência dessa atividade e inserindo-se nela, por isso, quanto mais rica for a cultura apresentada à criança, melhor se desenvolverá as características tipicamente humanas.

Como explicita Martins (2016, p.19), o “grau de complexidade requerido nas ações dos indivíduos e a qualidade das mediações disponibilizadas para sua execução representam os condicionantes primários de toda periodização do desenvolvimento psíquico”. Nessa fase, a criança só terá acesso ao que for disponibilizado a ela, como a disposição de objetos, sua alimentação, locomoção. Essa organização da vida é feita pelo adulto, satisfazendo tanto as necessidades orgânicas como também as ações que o adulto realiza com a criança, assim, quanto mais diversas forem, mais diversas serão as reações.

Nesse sentido, Mukhina (1996, p. 80) fala que o “produtor e, ainda mais importante, o organizador das impressões audiovisuais necessárias para a formação normal do sistema nervoso e dos sentidos da criança é o adulto.” Para a autora, o complexo de animação é caracterizado por “uma reação emocional motora dirigida para o adulto” e se define pela necessidade de socialização da criança e satisfação na relação com o adulto, essa relação é seletiva, não sendo direcionada a qualquer pessoa ou objetos (MUKHINA, 1996, p. 81). Essa relação, no decorrer do

---

<sup>23</sup> Tradução nossa.

desenvolvimento sensório-motor da criança, acaba sendo modificada pela introdução dos objetos.

A criança passa a realizar atividades que lhe foram ensinadas, e também passa a observar o adulto e a imitá-lo, possibilitando o desenvolvimento da compreensão primária da linguagem humana, provocando, assim, uma necessidade de uma nova comunicação, gerando uma contradição. Isso porque, “se nos primeiros meses de vida o adulto usa a linguagem para expressar sua simpatia pela criança, na segunda metade do primeiro ano o adulto cria condições específicas que permitem à criança desenvolver a linguagem.” (MUKHINA, 1996, p. 85).

A linguagem, considerada o sistema de signos mais importante, é essencial nesse momento, no sentido de auxiliar na compreensão dos objetos e seu conteúdo social e cultural, e por meio dela a criança passa a um novo período caracterizado pela atividade objetual manipulatória (FACCI, 2004).

Nesse período, como no anterior, o adulto exerce papel imprescindível, pois é ele que deverá apresentar à criança os objetos, ensinar sua utilização e função social. Por exemplo, uma escova, primeiramente a criança consegue segurar a escova, depois ela compreende a função social da escova, para escovar o cabelo, ela se apropria desse conhecimento por meio da imitação, ela vê o adulto e o imita. Outro fator que propulsiona a atividade manipulatória objetual é a capacidade que a criança tem de se locomover, sendo que a possibilita a ter acesso aos objetos e brinquedos de forma mais autônoma.

Para Mukhina (1996), existem três fases da atividade objetual, sendo que:

Na primeira fase, a criança pode realizar com o objeto qualquer uma das ações que ela domina. Na segunda fase, utiliza o objeto de acordo com sua função direta. Finalmente, na terceira fase, produz-se algo como um retorno à primeira fase: a livre utilização do objeto, mas em nível totalmente distinto: agora a criança conhece a função principal do objeto. (MUKHINA, 1996, p. 108)

Nesse sentido, pode-se compreender que o desenvolvimento psíquico ocorre na relação da criança com o adulto, pois é por meio dele que ela terá acesso ao mundo humano como também aos objetos da cultura. Assim, o adulto nomeia os objetos para a criança e os confere significado, dessa maneira, tem um

caráter social. Da mesma forma, ao manipular e utilizar os objetos ela se apropria das regras e comportamentos sociais que envolvem a utilização do mesmo.

A partir do momento em que a criança toma conta da realidade humana à sua volta, a manipulação objetual começa a ficar em segundo plano e a atividade principal passa a ser o jogo de papéis, “em toda a sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz” (LEONTIEV, 2001, p. 59<sup>24</sup>).

Segundo Leontiev (2001), a criança procura superar a necessidade de agir e atuar nas atividades de trabalho do adulto, para isso, a forma encontrada é a atividade lúdica, em que é possível reproduzir as relações sociais. A criança procura agir da forma mais parecida com o adulto, de acordo com sua percepção da realidade objetiva, consolidando-se as finalidades e objetivos de suas ações, e isso acontece por meio da reflexão sobre suas atividades.

Assim, a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem. E como a reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo. (ELKONIN, 2009, p. 34<sup>25</sup>)

Nessa perspectiva, Elkonin (2009) ressalta que o jogo é a interpretação das situações vividas, percebidas e sentidas pela criança das relações humanas, e não somente da relação com o objeto, o que a leva observar as regras sociais por meio da vida social dos adultos. Cumprindo assim obrigações do papel representado, ou seja, se a criança faz o papel de uma mãe, sabe que precisa ser atenciosa, realizar atos de cuidado como alimentação e higiene (MUKHINA, 1996).

Diante do exposto, pode-se inferir que é necessário a proposição de atividades educativas, no sentido de promover o enriquecimento e a ampliação dos elementos e argumentos da criança em suas representações de papéis. Dessa forma, a professora deve se apropriar de conhecimentos científicos e utilizá-los em cada fase

---

<sup>24</sup> Tradução nossa.

<sup>25</sup> Tradução nossa.

do desenvolvimento infantil, identificando as atividades guia, no sentido de enriquecê-las para assim propiciar o desenvolvimento das máximas qualidades humanas na criança.

Em se tratando da Educação Infantil, *lócus* responsável pela formação da criança, é necessário garantir uma condição de desenvolvimento de maneira a mediar o conhecimento a partir dos períodos de desenvolvimento em que ela se encontra, oferecendo-lhe aquilo que realmente vai contribuir para seu processo de humanização.

A participação da professora é fundamental nesse momento no sentido de estimular, por meio de palavras, gestos e disponibilização de objetos, a coordenação visomotora para manipulação e futura preensão dos objetos, pois o movimento das mãos se desenvolve depois do sistema sensorial. Para isso, é preciso que haja um olhar atento para que seja reconhecida e considerada a comunicação direta da criança nas mais variadas formas de reações, sendo que elas precedem o desenvolvimento de novas funções psicológicas.

O conhecimento acerca da periodização do desenvolvimento e uma mediação devidamente organizada, intencional e sistematizada possibilitarão condições para que as crianças avancem em seu desenvolvimento por meio de experiências enriquecedoras.

## **4. O TRABALHO PEDAGÓGICO COM A ALIMENTAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

### **4.1 A descoberta dos alimentos na Educação Infantil: entre gostos e sabores visando uma alimentação saudável**

A alimentação é uma necessidade básica, de sobrevivência, que tem um significado muito maior do que apenas satisfazer uma necessidade física, pois envolve tanto o fator biológico e fisiológico como o social e cultural. Por isso, desde muito cedo, precisa ser ensinada e apropriada, possibilitando assim a chance de escolha da criança por uma alimentação saudável, que irá auxiliar no desenvolvimento tanto físico quanto cognitivo e emocional.

Desde o primeiro suspiro de vida, uma das primeiras coisas que nos é oferecida é a alimentação por meio do leite materno (colostró), algo que para o recém-nascido é natural, biológico, uma vez que ele já se alimentava no ventre materno, por meio do cordão umbilical e do líquido amniótico. O ser humano nasce com reflexos inatos e instintivos que têm como objetivo saciar as necessidades básicas do indivíduo, como é o caso do reflexo de sucção que visa garantir a alimentação nos primeiros meses de vida (MUKHINA, 1996).

Essa nova forma de se alimentar compreende muito mais do que o simples fato de saciar a fome da criança, pois no contato com a mãe, esse momento agora envolve afago, afeto, carinho, amor, passa a ter um outro sentido, único, quase mágico, encantado, um momento histórico e cultural. Essa relação acontece no decorrer da vida, se aprende as cores e sabores, cheiros e texturas, e assim a memória gustativa começa a formar a história alimentar. Memória essa que remete ao cheirinho do café da manhã, da carne com molho cozinhando na hora do almoço, do pão assando no fim da tarde, do churrasco no fim de semana, a mesa posta e as conversas em família, um momento inigualável, que é dividido e compartilhado, por meio dessas experiências diversas, possibilitando à criança aprender o comportamento e as características tipicamente humanas (REGO, 2008).

Segundo Vigotski (2008), a aprendizagem consiste em uma série de aquisições de habilidades, conhecimento, valores, experiências que são acumuladas pela interação com o adulto desde o nascimento, ou seja, está sempre imbricada com o desenvolvimento e a interação social. Para o autor, essas experiências que são

vividas em família ou em outros contextos, são consideradas como ponto de partida, conhecimentos prévios que serão importantes na apropriação de outros mais elaborados, isso significa dizer que a educação familiar e outros tipos de ambientes e relações que a criança estabelece com o adulto são relevantes para a perspectiva sócio-histórica.

Vygotsky (2005), ao analisar como ocorre a aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, defende a ideia de que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar”. E ainda afirma o autor que “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. (VYGOTSKY, 2005, p. 32-33). De acordo com o pensamento do autor, pode-se aferir que a criança aprende e se desenvolve por meio do que lhe é oferecido na vida em sociedade desde que nasce, mesmo que por alguns conteúdos espontâneos.

Assim, a alimentação é um dos primeiros elementos com os quais a criança tem contato nas suas primeiras aprendizagens. Logo, percebe-se ser um fator de extrema significância por muitos aspectos, pois envolve todos os sentidos, sendo eles: o tato, a audição, a visão, o olfato e o paladar.

O tato – em algumas tradições existe o costume de se comer com as mãos, o que possibilita o aperfeiçoamento do tato em relação à comida, porém precisa-se do tato para poder segurar os utensílios que nos auxiliam na hora de comer, como a colher, o garfo, a faca. A audição – estudos mostram que em interação com os outros sentidos, a audição auxilia no controle do apetite e da saciedade (CAMBRAIA, 2004). Esses sentidos normalmente não são relacionados à alimentação, mas são extremamente importantes relacionados aos outros sentidos e não somente ao paladar de forma fragmentada.

A visão – tem um ditado popular em que se diz “comer com olhos”, a beleza da comida tem a capacidade de nos levar a imaginar que se a comida é bonita, também é gostosa. O olfato – o cheiro da comida é algo marcante e importante porque ele ajuda a determinar o sabor do alimento (PALHA NETO, *et.al.*, 2011). O paladar – “comer devagar faz a vida durar” diz um provérbio conhecido, ele refere-se à importância de saborear os alimentos, que envolve fatores químicos e sensoriais (CAMBRAIA, 2004), mas que também é modificado pelas nossas experiências alimentares.

Esses sentidos relacionados acima têm recíproca relação com as funções psicológicas superiores defendidas por Vigotski (2008, p. 37) em seus vastos campos de estudos sobre o desenvolvimento do psiquismo, o qual defende que o mesmo ocorre por meio da interação com o outro e que se enraíza “[...] nas ligações entre a história individual e histórica social”. Dentre as várias funções, a que explica a relação com a alimentação é a da percepção e sensação, embora haja um reconhecimento entre os estudiosos de que todas as funções psíquicas devam ser tratadas numa visão de totalidade<sup>26</sup>. Assim, o processo funcional da sensação tem uma estreita associação com a conhecimento e apropriação dos objetos, ou a captação da sua forma natural, sendo esse processo a iniciação para o mundo da consciência.

Martins (2013) afirma que a formação dos órgãos dos sentidos é condicionada à exposição do indivíduo aos estímulos ambientais, de modo que a qualidade desse desenvolvimento não advém apenas de sua base fisiológica, mas, sobretudo, da cultura sensorial na qual este está condicionado. Smirnov *et al* apud Martins (2013) explicita que

[...] a sensação reflete as qualidades isoladas dos objetos e fenômenos do mundo material as quais atuam diretamente sobre os órgãos dos sentidos. Como requisito primário no tratamento dispensado pelo organismo aos estímulos do meio, o processo sensorial assenta-se, do ponto de partida (isto é, de sua gênese), em bases essencialmente naturais, representadas fundamentalmente pelos analisadores<sup>27</sup>. (SMIRNOV *et al* apud Martins, 2013, p. 122)

Nessa condição, diz-se que o ato de comer, se alimentar, envolve o sujeito humano por inteiro, tanto o fisiológico e o biológico como também toda sua memória, história, cultura, família, envolve ouvir, compartilhar, dividir. “Afinal, a aprendizagem alimentar não é somente de nutrição e de afeto. Ela também é social e, por isso, fortemente cultural.” (THÉVENOT; NAOURI. 2004, p. 75).

De acordo com Pollan (2013, p. 16), esse compartilhar a refeição é um momento essencial para ensinar as crianças a terem atitudes mais humanas,

---

<sup>26</sup> No entanto, aqui, a finalidade é apenas indicar traços primordiais de proximidade com o objeto da pesquisa acerca dessas duas funções.

<sup>27</sup> Analisadores, na perspectiva do estudo realizado por Martins (2013), são substratos fisiológicos que operam de modo decisivo na responsividade do organismo à estimulação da matéria, resultando em diferentes tipos de sensação. Os analisadores são constituídos por: receptores, responsáveis pela captação do estímulo; nervos aferentes (óticos, acústicos, olfativos, táteis e gustativos). Os analisadores possuem importância essencial na organização sensorial.

como: esperar pelo outro, respeitar as diferenças, dividir e compartilhar, argumentar sem ofender o outro. No entanto, com o estilo de vida moderno, essa relação tem sido deixada de lado, não tem mais a importância devida, que o autor cita como “as contradições culturais do capitalismo’ – sua tendência a minar as formas de estabilização social das quais ele depende”.

Concorda-se com Arce (2018) quando a autora enfatiza que “ao nos distanciarmos cada vez mais dos ingredientes naturais que transformamos no ato de cozinhar, também nos afastamos uns dos outros.” Uma vez que, quando se vai ao mercado e compra-se alimentos pré-prontos ou prontos, que demandam pouco ou nenhum preparo, deixa-se de partilhar o ato de elaborar a comida, perde-se a oportunidade de ensinar as crianças, nesse momento, sobre os alimentos e como prepará-los e apreciá-los, também pode-se perder a oportunidade de partilhar a refeição, cada um come no momento que tiver tempo ou fome.

Diante desse cenário, as indústrias alimentícias tiram proveito, produzindo a cada ano milhares de novos produtos processados, porém utilizando basicamente a mesma matéria-prima, que Arce (2018) coloca como ‘muito do mesmo’. Nesse contexto, a autora dá o exemplo do milho, em que suas substâncias são utilizadas na fabricação de inúmeros produtos. Dessa maneira, o que acaba sendo oferecido às crianças segue a mesma lógica, várias formas diferentes de comida processada, porém com a mesma matéria-prima, o que leva à privação da variedade dos alimentos existentes, principalmente *in natura*.

Do ponto de vista nutricional, entende-se que o primeiro ano de vida da criança é muito importante, pois é o período em que são formados seus hábitos alimentares, sendo dividido em duas fases: a primeira, antes dos 6 meses, fase da amamentação exclusiva, e depois dos 6 meses, fase que inicia a introdução alimentar (VITOLLO, 2008). Entende-se, portanto, que tanto o aleitamento como a introdução alimentar são etapas essenciais para que a criança possa começar a se apropriar da cultura alimentar.

De acordo com Lacerda e Accioly (2009), o fato de a criança não ser amamentada com o leite materno, estabelece-se um padrão cultural, com horários pré-determinados, conforme o hábito familiar, pois não espera a criança ter fome, podendo levar a um consumo maior do que necessário. Diferente de como é feito no aleitamento materno em livre demanda, em que o leite da mãe é oferecido quando solicitado pelo bebê e em pequena quantidade. Outro fato importante é que o bebê

nasce com uma “preferência inata pelo sabor doce e rejeição pelo sabor amargo e azedo” (LACERDA, ACCIOLY, 2009, p. 351-352), mas essa propensão é alterada por alguns fatores, dentre eles estão: “tipo de aleitamento recebido nos primeiros seis meses de vida, a maneira como foram introduzidos os alimentos complementares [...] experiências positivas e negativas quanto à alimentação [...] hábitos familiares, condição socioeconômica.” (VITOLLO, 2008, p. 221).

Desde o início da vida, padrões alimentares começam a se formar pelo contato com o outro mais experiente, apesar de uma predisposição inata, que faz parte do indivíduo desde o seu nascimento, de aceite de alguns sabores e outros não, são as relações com o mundo humano, com a cultura a ele apresentada que irá definir suas preferências alimentares. Dessa forma, entende-se a escola de Educação Infantil como *locus* privilegiado onde deve-se propiciar o acesso ao saber elaborado, sendo assim, Mello (2007b, p. 85) defende que “A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas”.

Marsiglia (2011) explicita que a escola é uma instituição social que tem como função primordial possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado produzido pela humanidade às novas gerações a fim de que as mesmas avancem a partir do que foi elaborado, além disso, a professora é o sujeito essencial na organização e sistematização dos conhecimentos que devem apresentar para as crianças.

Deste modo, a Educação Infantil tem a responsabilidade de ensinar às crianças esse encantamento que faz parte da alimentação, essa relação entre fatores químicos, físicos, biológicos, sociais e culturais. Deve propiciar o acesso ao alimento *in natura* e a possibilidade para a criança manusear e preparar a comida, como parte da cultura rica acumulada historicamente pelas gerações passadas, valorizando a alimentação como componente curricular.

A educação alimentar como proposta de ensino é algo que já foi apresentado pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), implementado em 1955, visando atender às necessidades nutricionais, no intuito de promover hábitos alimentares saudáveis e uma educação alimentar para os alunos da Educação Básica pública (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

De acordo com Koehnlein e Peralta (2011, p. 218), esse foi e ainda é considerado “um dos mais bem-sucedidos programas do Governo Federal e

considerado um dos maiores programas na área de alimentação escolar do mundo e o único com atendimento universalizado”. Segundo a lei nº 11.947 Art. 4º:

O Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE tem por objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo. (BRASIL, 2009, s/p)

Ainda de acordo com a mesma lei no Art. 2º, a alimentação é abordada como parte do ensino escolar:

São diretrizes da alimentação escolar: - o emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica; II - a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem, que perpassa pelo currículo escolar, abordando o tema alimentação e nutrição e o desenvolvimento de práticas saudáveis de vida, na perspectiva da segurança alimentar e nutricional; [...] (BRASIL, 2009, s/p)

Apesar deste ser considerado um programa bem-sucedido, no sentido de oferecer alimentação a todas as escolas do Brasil, a realidade não compreende todas as especificidades garantidas pela lei, pois o que se percebe é que a própria escola tem ofertado alimentos processados e prontos para o consumo, ao invés do alimento *in natura*, saudável e variado.

Outro fator é com relação à educação alimentar no processo de ensino e aprendizagem, sendo que praticamente não existe dentro das escolas, ou acontece de forma esporádica, o qual, quando realizado dessa forma, ocorre sem uma continuidade e num curto período, o que não leva a uma mudança significativa nos hábitos alimentares das crianças (COSTA *et al*, 2014).

Entretanto, verifica-se que nas leis voltadas para a Educação Infantil, não se confere a devida importância para que se possibilite o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis na infância, pois As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DNCEI, 2010), por exemplo, não trazem, em nenhum momento, a alimentação como fator de destaque.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aponta a necessidade da educação alimentar e nutricional, evidenciando, timidamente, que

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação alimentar e nutricional (Lei no 11.947/2009) [...] (BRASIL, 2017, p. 19)

No entanto, no decorrer da BNCC (2017), a alimentação foi relacionada a uma diversidade de conteúdos, pois encontra-se várias vezes no documento a palavra alimentação e suas variações como: alimentar-se, alimentá-la, alimentos, alimentares, alimentada. Ora esses termos são relacionados à alimentação, ora a outros fatores que não dizem respeito à comida, no entanto, relacionado à Educação Infantil, no documento, a alimentação aparece vinculada a práticas de cuidados.

Como é possível verificar no fragmento no campo de experiência, de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para bebês, “O eu, o outro e o nós”, no que diz: “[...] reconhecer seu corpo e expressar suas sensações em momentos de alimentação, higiene, brincadeira e descanso.” (BRASIL, 2017, p. 43). E também para crianças pequenas, no trecho de Corpo, gestos e movimentos: “adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.” (BRASIL, 2017, p. 45). Espera-se que a criança aprenda dentro do referido campo de experiência e apresente “autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.” (BRASIL, 2017, p. 52).

Dessa maneira, é possível inferir que não há uma clareza em como a educação alimentar e nutricional deve ser abordada na Educação Infantil, por vezes ela aparece em documentos oficiais, comprovando sua importância, como algo essencial, que deva ser reconhecida, pensada e elaborada. Porém, acaba vinculada somente a práticas de cuidado para satisfazer necessidades biológicas e fisiológicas, e não incorporada ao currículo de forma sistemática e como um elemento curricular que pode perpassar as várias áreas do conhecimento. Isso porque se a alimentação for pensada somente para saciar a fome, sem uma intencionalidade educativa, acaba sendo realizada de forma espontânea e sem objetivo que contribua para o desenvolvimento integral da criança.

Apesar desse equívoco, é possível afirmar a imprescindibilidade da educação alimentar e nutricional nas instituições em função de combater o aumento no consumo de alimentos com alta densidade energética, o baixo nível de atividade física, devido à modernização, e o aumento na obesidade infantil.

Para Lacerda e Accioly (2009, p. 305), “no Brasil, a nutrição infantil é um desafio da saúde pública, onde coexistem deficiências nutricionais específicas, como a anemia ferropriva e deficiência de vitamina A, e o sobrepeso/obesidade em prevalência crescente”. Na realidade, a alimentação tornou-se um problema de saúde pública, pois, como resultado da obesidade, doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) são desenvolvidas, entre elas estão as doenças cardiovasculares, respiratórias crônicas, diabetes *mellitus* e neoplasias.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS, 2018), o número de pessoas com obesidade no mundo praticamente triplicou entre os anos de 1975 e 2016, sendo que nesse mesmo ano o número de crianças obesas abaixo de 5 anos de idade é de 41 milhões, esse número aumentou inclusive em países subdesenvolvidos, especialmente nas áreas urbanas.

Pesquisa realizada nos Estados Unidos aponta o desenvolvimento da obesidade na infância e perduração dela até a fase adulta, sendo que a partir dos três anos de idade a probabilidade da criança se tornar um adulto obeso vai aumentando com o passar dos anos, chegando a 50% quando a criança estiver com 6 anos e passando dos 70% se a obesidade persistir na adolescência (MORAN, 1999). Outro estudo realizado na Inglaterra, com 5.362 crianças, verificou risco de obesidade na vida adulta relacionado ao grau de obesidade na infância (STARK, *et al*, 1981).

À vista disso, compreende-se a importância da escola infantil proporcionar às crianças o acesso à educação alimentar e nutricional, pois tal fato se torna evidente quando se compreende que “a educação alimentar na infância pode ter resultados extremamente positivos, no sentido da reeducação e da capacitação para escolhas alimentares saudáveis.” (COSTA *et al*, 2014, p. 157). Sendo assim, é possível proporcioná-la de duas formas: por meio da hora da refeição e da elaboração de atividades e conteúdos que envolvam a alimentação de uma forma sistematizada. Afinal, tanto a boa alimentação quanto o modo de ser oferecida será imprescindível para o desenvolvimento da criança, promovendo uma preciosa oportunidade de aprendizagem, formação cultural e social.

Thévenot e Naouri (2004, p. 53) afirmam que a “nossa relação com o que comemos também está intimamente ligada à maneira como o alimento nos foi apresentado, como fomos alimentados, desde a nossa tenra infância.”. A valorização de hábitos alimentares saudáveis se inicia no momento da alimentação, na medida em que a criança tem as preferências influenciadas pela experiência e pela observação. Deste modo, cabe ao adulto apresentar os alimentos para a criança, explorando todos os sentidos (visão, olfato, paladar, tato, audição) mediante as cores e formas, cheiros e perfumes frescos, gostos e sabores, texturas e temperaturas, sons e conversas. Na prática, compete também à professora consumir o alimento com a criança e envolvê-la no encantamento que faz parte da refeição compartilhada, da conversa em volta da mesa, do desfrutar de uma comida saudável.

A sintonia entre ela e a criança deve fluir de modo que haja harmonia e prazer durante os momentos das refeições que tendem a promover inúmeras aprendizagens aliadas ao desenvolvimento. Por isso, o ambiente deve ser agradável, e, se possível, deixar a criança se alimentar sozinha, manipular os alimentos, descobri-los de forma independente, estimulando sua curiosidade e autonomia. Não forçar a criança a comer proporcionando a ela o controle do seu consumo alimentar (LACERDA; ACCIOLY, 2009). Comentários positivos, por parte do adulto, acerca da comida que está sendo oferecida à criança também favorecem a aceitação (THÉVENOT; NAOURI, 2004).

Dessa forma, é fundamental que a professora saiba observar e interagir, para conhecer as especificidades da criança, para possibilitar o aproveitamento máximo da hora da alimentação, estando consciente que a alimentação deve ser compreendida não apenas no aspecto de satisfação da fome, mas como forma de preservação da saúde e da vida, e também concebida como aspecto educacional, cultural, social, afetivo.

Quanto à alimentação saudável enquanto prática educativa, Arce (2018, p. 37) reconhece que a escola tem papel fundamental, quando desempenha o trabalho educativo de forma intencional, pois os “os professores acabam atuando de forma incisiva nesse processo, [...] ao direcionar atividades voltadas para tal fim, entusiasmando as crianças pela comida e sua preparação.” Inúmeras atividades, que envolvam os alimentos, podem ser desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil, alguns estudos apontam o benefício do cultivo de hortas pelas crianças, um deles foi desenvolvido por Dudley, Cotton e Peralta (2015), em que associando a

produção de hortas com estratégias de ensino pela professora, há o aumento no consumo de vegetais.

A exploração sensorial, segundo Arce (2018), é uma atividade eficaz de exploração dos alimentos, que tem sido desenvolvida em vários países, com resultados positivos na construção dos hábitos alimentares saudáveis. “O objetivo é levar a criança a ter uma relação positiva, prazerosa com a comida, expandindo seus horizontes alimentares, tornando-a aventureira no mundo da comida.” (ARCE, 2018, p. 38).

Em virtude do exposto, percebe-se que a alimentação permeia todos os aspectos históricos, sociais e faz parte da cultura acumulada historicamente pelos homens que nos antecederam. Por isso, é preciso que sejam ensinados à criança, desde a mais tenra idade, os conteúdos relacionados ao tema da alimentação, sendo esse um dos primeiros elementos com o qual a criança tem contato, por meio da amamentação com o reflexo de sucção, no entanto, este não deve ser naturalizado, visto somente como algo realizado para satisfazer uma necessidade biológica, pois, com o decorrer do desenvolvimento da criança, os reflexos primários vão, aos poucos, dando lugar às aprendizagens por meio do contato com o outro.

Para isso, é de extrema importância que o encantamento da alimentação faça parte do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, possibilitando à criança a capacidade de escolha por uma alimentação saudável. A escola tem papel fundamental em proporcionar essa cultura alimentar de forma intencional, e entende-se que a professora deva desenvolver atividades que explorem todas as potencialidades da comida no sentido de tornar “longevas as práticas de uma alimentação saudável na escola, para além da educação infantil.” (ARCE, 2018, p. 38). Não somente isso, mas proporcionar à criança o acesso ao que tem de mais elaborado na cultura, com relação à variedade de alimentos (frutas, verduras, legumes, cereais, leguminosas, proteínas, dentre outros), para que ela possa aprender e desenvolver a possibilidade de escolha por uma alimentação mais saudável e conseqüentemente uma vida mais saudável.

## 4.2 Encantando as crianças: o que ensinar a partir da alimentação?

Considerando que a Educação Infantil se constitui como espaço de formação da criança, acredita-se que todos os momentos que envolvem a rotina das instituições devem ser organizadas de maneira educativa. A alimentação, por exemplo, deve ser planejada e implementada de modo que favoreça o gosto e o hábito por alimentos saudáveis, seja com os bebês ou com as crianças maiores. Daí a importância de um atendimento de qualidade que respeite os seus direitos fundamentais de vivenciarem situações de aprendizagens, brincadeiras e interações sociais.

Para tanto, faz-se necessário que as professoras se apropriem dos conhecimentos elaborados e utilizem-se de ferramentas que auxiliem na organização do trabalho pedagógico. Esta seção, portanto, apresenta uma proposta de ações didáticas no intuito de contribuir com a formação continuada e para a melhoria da prática educativa dessas profissionais no desenvolvimento das atividades de ensino. O principal recurso que se elegeu foi a literatura infantil, por meio da contação de história, e também brincadeiras e músicas que tratam do conteúdo da alimentação na Educação Infantil.

Conforme Coelho (1981, p. 3), a literatura tem função especial como transmissora da cultura acumulada historicamente, sendo considerada “dentre as diferentes manifestações da Arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e de divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade e civilização.”. Por meio da literatura é possível conhecer o mundo humano, sua cultura, seus códigos de valores, ou seja, tudo o que o cerceia, ela também tem a capacidade de despertar emoções, prazeres envolvendo o ser por inteiro.

Considerada uma arte, ela precisa ser apresentada à criança como um jogo, que para ser jogado é necessário saber as regras, para que, assim, ela possa desenvolver sua consciência de homem e de mundo por meio desse encantamento que as histórias proporcionam. Assim, Coelho (1981, p. 19) entende que “a literatura (para crianças ou para adultos) precisa urgentemente ser descoberta, muito menos como mero entretenimento [...] e muito mais como uma aventura espiritual que engaje o eu em uma experiência rica de vida, inteligência e emoções.”

Esse contato com a literatura acontece muito antes da criança saber ler, por meio de livros e das histórias contadas, essa familiaridade “pode ser

motivadora da aprendizagem das crianças, conduzidas essas ao contato com os livros em casa, entre os pais e amigos, ou na sala de aula, quando da frequência à educação infantil.” (ZILBERMAN, 2012, p. 117). Pode-se constatar que a literatura por meio da contação é extremamente importante, pois ler histórias é proporcionar um mundo de possibilidades, é despertar a curiosidade e emoções e abrir caminho para novas aprendizagens.

Segundo Abramovich (2009), para se contar uma história é preciso uma preparação prévia, não importando o tipo (conto de fadas, poesia, realista, lendas), pois o que é mais importante é o conhecimento que o contador tem da história e o que se pretende com ela, como, por exemplo, um conteúdo que se queira ensinar e o público que se pretende atingir. “O critério de seleção é do narrador e o que pode suceder depois depende do quanto ele conhece as suas crianças, o momento em que estão vivendo, os referências de que necessitam e do quanto saibam aproveitar o texto” (ABRAMOVICH, 2009, p. 20).

Assim como a literatura, a brincadeira possibilita à criança apreender e se apropriar da cultura acumulada historicamente, por meio da atividade humana socializada. É por meio dessa relação que a criança conhece seu corpo, interage com o outro, age no mundo humano, inicialmente com a manipulação dos objetos até a imitação, ou seja, a criança comporta-se como os adultos no momento em que interage com os outros na brincadeira. (ARCE, 2013).

De acordo com Arce (2013), a brincadeira se desenvolve no processo de interação da criança com o adulto, não ocorrendo de forma natural, mas é construída no cotidiano. Nesse sentido, é necessário que essa interação seja intencional, planejada para possibilitar o desenvolvimento integral da criança, ou seja, “só é possível ao professor realizar a brincadeira [...] se ele também conhecer os conceitos científicos, caso contrário, será impossível construir pontes [...] entre o que a criança já conhece e o que ela ainda não conhece.” (ARCE, 2013, p. 34).

Segundo Joly e Joly (2014, p. 124), “as canções, as rimas, as histórias e os versos encontrados na tradição oral e na cultura popular auxiliam familiares e professores a resgatar brincadeiras e jogos de encantamento que são fundamentais à formação da identidade” das crianças. A música também tem o papel de transmissão da herança cultural e auxilia no desenvolvimento da imaginação, percepção, sensações, e na socialização da criança.

Nessa perspectiva, as autoras reconhecem que a música “é uma forma prazerosa de se aprender e se memorizar letras, palavras, frases” (JOLY; JOLY, 2014, p. 126), sendo assim, ela deve ser utilizada na Educação Infantil como recurso didático, no sentido de auxiliar a professora a ensinar conteúdos acerca do assunto de interesse.

A fim de propor ações didáticas no intuito de auxiliar na elaboração do conhecimento sobre a alimentação na Educação Infantil, foram eleitos, como subsídios metodológicos, os estudos de Galperin, pesquisador contemporâneo e seguidor de Vigotski, especialmente aqueles relacionados à psicologia. Neste sentido, entende-se que a Teoria Histórico-Cultural possibilita o embasamento teórico e metodológico, capaz de propiciar um atendimento de mais qualidade nessa etapa da Educação Básica.

O estudioso Piotr Yakovlevich Galperin nasceu em outubro de 1902, em Tambov, na Rússia, mas se mudou ainda jovem para Kharkov. Aos 17 anos, foi acometido pela tuberculose e devido à doença lia muitos livros da biblioteca de seu pai, um médico especialista em otorrinolaringologia, principalmente livros de filosofia e psicologia (BASSAN, 2012).

Cursou medicina e psicologia em Kharkov e foi nessa época que começou participar do grupo de estudos de Leontiev e deu continuidade às teorias de Vigotski, sendo que, a partir delas, desenvolveu conceitos de sua própria teoria (BASSAN, 2012). Um dos motivos que os uniu foi o fato de Galperin, assim como Vigotski, questionar a psicologia de sua época. Desse modo, “considerou necessário focalizar em suas pesquisas o estudo do processo de transformação da atividade humana, inicialmente externa, em atividade interna.” (BASSAN, 2012, p. 55-56).

Vasili Davidov foi seu aluno de doutorado e juntamente com ele “participou da investigação da Teoria da Atividade” (BASSAN, 2012, p. 54). Em Moscou, Galperin foi professor e pesquisador na Universidade Estatal, junto com Leontiev, permaneceu trabalhando no grupo mesmo após a morte de Leontiev, em 1979, e até sua morte, em 1988, aos 85 anos. Deixando 110 publicações, das quais a maior parte delas se relacionam à psicologia, expandindo assim os argumentos de Vigotski.

De acordo com os estudos de Galperin, pode-se conceber que “o ensino que conduz ao desenvolvimento é o sistêmico-teórico, cujos princípios estão presentes em sua Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas.” (BASSAN,

2012, p. 57). Mediante sua teoria, o autor foi capaz de superar a dicotomia entre ações materiais externas e ações mentais internas, considerando as duas ações como parte de um único processo.

A superação dessa dicotomia foi iniciada por Vigotski quando estruturou seu conceito de desenvolvimento, em que concebeu que o desenvolvimento psicológico se dá nas relações humanas mediadas nos aspectos sociais e culturais. Galperin foi mais além, no sentido de entender e explicar como se dá o processo de formação das ações mentais, considerando a natureza social da atividade psíquica do homem (BASSAN, 2012).

Para uma correta compreensão dessa teoria, Rezende e Valdes (2006, p. 1214) explicitam que é preciso fazer diferenciação entre ações materiais e ações mentais, em que as ações materiais se dão na prática em si e as ações mentais “referem-se à prática direcionada por um conceito mental”, ou seja, a primeira ocorre de forma externa e não influenciando efetivamente o desenvolvimento do pensamento e, por outro lado, a segunda:

Contraria a compreensão usual dos aspectos mentais como fenômenos imateriais. O destaque conferido às ações mentais é devido, justamente, ao seu caráter ambivalente e complexo. As ações mentais possuem, de maneira implícita, um conteúdo objetivo e material, mediado pela influência direta dos conceitos mentais que a elas se aplicam. (REZENDE; VALDES, 2006, p. 1215)

Nesse sentido, tanto os aspectos materiais como os mentais devem ser considerados como um único processo, que tem início numa atividade externa para então ser internalizada, interiorizada pelo indivíduo. Por isso, é inconcebível a separação do conteúdo objetivo da ação mental, pois essas dão início a partir das ações materiais (REZENDE; VALDES, 2006).

A ideia fulcral de Galperin (1987) é que para que ocorram novas ações mentais internas, é preciso primeiro que haja a manipulação de objetos externos, que se dá por uma série de etapas, para então essas ações materiais se tornarem funções psicológicas superiores. Para uma melhor compreensão das ações mentais, o autor separou esse processo em etapas, que acontecem por meio da internalização da ação, ou seja, um processo de construção da consciência assim dividido: etapa motivacional; etapa de elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA); etapa material ou materializada; etapa verbal externa; e etapa mental.

Na etapa motivacional a principal função é despertar o interesse da criança para o conteúdo que será apresentado, preparando-a assim para que ocorra assimilação desses novos conhecimentos. Nesse momento, não é introduzido nenhum conteúdo, mas a criação da disposição para que ocorra a aprendizagem do objeto da atividade, ou seja, apresentar uma necessidade que leve a criança querer realizar a ação (DOMINGOS, 2017).

A próxima etapa descrita por Galperin (1987, p. 129<sup>28</sup>) é o estabelecimento do esquema da BOA, que se constitui como “conjunto de condições segundo as quais, de fato, o aluno é orientado durante a execução da ação”. Sendo assim, a BOA se trata de uma orientação teórica, e não ainda a ação propriamente dita, ou seja, sua representação se dá nas condições e procedimentos para que a execução da ação ocorra de forma precisa.

Desse modo, a BOA se compõe da seguinte forma: orientação, execução e controle, que, apesar de serem “distintas, uma não existe sem a outra: as condições da orientação interferem na execução e sem essa não há produto, não há resultado.” (BASSAN, 2012, p. 71). Dessa forma, pode-se dizer que para a criança se apropriar da cultura elaborada, é necessário que a apresentação do conteúdo ocorra de forma satisfatória, pois na BOA está a essência de toda atividade.

De acordo com Galperin, Zaporózhets e Elkonin (1987, p. 303<sup>29</sup>), “a base orientadora da ação, ou seja, o conjunto de circunstâncias em que, de fato, a criança se orienta durante a execução da ação, tem importância decisiva para caracterizar sua parte orientadora.”. Como pode-se observar, o ensino e a organização do trabalho pedagógico são extremamente importantes para que ocorra o desenvolvimento da ação mental. Após o estabelecimento dessas duas primeiras etapas, que se dão por meio da orientação, a realização das ações pelo indivíduo se desenvolve por meio de três etapas – material, verbal e mental.

A etapa de formação da ação do plano material ou materializado se dá quando a ação está relacionada diretamente com o objeto, ou seja, da relação da criança em contato com o objeto da atividade de estudo, podendo ser desenvolvida em grupos. As crianças se apropriam dos conhecimentos a respeito do objeto ao passo que a professora monitora a realização das operações desenvolvidas (DOMINGOS, 2017).

---

<sup>28</sup> Tradução nossa.

<sup>29</sup> Tradução nossa.

Assim como para a etapa anterior, na etapa verbal externa a linguagem é importante no processo de internalização, pois por meio dela é possível estabelecer relação com o outro, e, a partir daí, se apropriar da cultura acumulada historicamente, que é transmitida de forma verbal. Nessa etapa, a criança passa a executar verbalmente o reflexo da ação material na forma verbal externa para que então ocorra a transformação na ação teórica, mental (DOMINGOS, 2017). Considerando-se aqui as diversas linguagens, tanto verbal quanto a não verbal, dentre elas: a oral, a escrita, o desenho, os gestos, os sinais, a música, entre outros.

A última etapa descrita por Galperin (1987) é a etapa mental, que ocorre quando a ação inicial se transforma em pensamento, ou seja,

[...] um pensamento sobre a ação, no qual o conteúdo sensorial inicial da ação se converte em um destinatário distante, enquanto o pensamento sobre a ação aparece como algo <<puramente psíquico>>. Nesse caso a ação objetiva e o pensamento sobre ela constituem os elos terminais de um processo único e em sua sucessão genética esboçam o quadro de uma transformação do processo material em processo psíquico. (GALPERIN, 1987, p. 126<sup>30</sup>)

Nessa etapa, a linguagem externa passa a ser interna, propiciando a estruturação do pensamento pelo sujeito. Nesse momento, a criança passa a agir de forma mais independente, pois os conteúdos necessários para a realização de determinada atividade foram internalizados.

Para Galperin (1987), todas as etapas têm igual importância para que ocorra o processo de formação de novas funções psíquicas, sendo que se as ações passarem pelas etapas, o processo de internalização ocorrerá de forma a promover a formação de uma ação mental. Nesse sentido, optou-se, neste estudo, por desenvolver uma proposta de ações didáticas que se aproximem da teoria de formação das ações mentais, visto que as obras do referido autor ainda são incipientes no Brasil no que tange à tradução e estudos correlatos.

---

<sup>30</sup> Tradução nossa.

### 4.3 Conhecendo alimentação por meio da literatura: uma organização de ações didáticas

Assim como a alimentação, a literatura deve ser concebida como algo que dá prazer, deleite, cheia de descobertas envolvidas de encantamento. Sendo assim, ao contar a história deve-se envolvê-la de humor, brincadeira, divertimento, e por meio dela suscitar nas crianças a curiosidade, os sentimentos, desejos como também promover a aprendizagem de novos conteúdos, além do desenvolvimento integral da criança. Nesse aspecto, Coelho (1981, p. 3) aborda a importância da literatura na infância no sentido de cumprir “sua tarefa de alegrar, divertir ou emocionar o espírito de seus pequenos leitores ou ouvintes, leva-os, de maneira lúdica, fácil, a perceberem [...] o mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, suas necessidades”.

Por isso, propôs-se ações didáticas como possibilidades de organização de atividades que promovam o conhecimento e gosto pelos alimentos *in natura* e o desenvolvimento de hábitos alimentares saudáveis. Nesse sentido, como primeiro e principal recurso didático, será utilizada a literatura, e, a partir da história, serão desenvolvidas todas as ações didáticas baseados na perspectiva de Galperin (1987), em que se utilizarão outros recursos como a brincadeira, o jogo e a música. Portanto, na primeira etapa, chamada de motivacional, o livro será utilizado com a finalidade de promover o interesse da criança com relação ao assunto e também prepará-la para a assimilação de novos conteúdos, dando início ao processo de formação. Assim, nesse primeiro momento, se dá o início à problematização acerca do assunto.

A leitura da história constitui-se como parte da segunda etapa. Momento em que se dá início à orientação, e é considerado extremamente importante, pois para que a criança se aproprie dos conteúdos elaborados e consiga realizar a atividade proposta, é necessário que a orientação seja dada de forma apropriada. Sendo assim, além de apresentar o conhecimento de determinado assunto é preciso expor a maneira como chegar nele. A partir daí, outras ações didáticas serão desenvolvidas, configurando, assim, a formação das outras etapas (BASSAN, 2012).

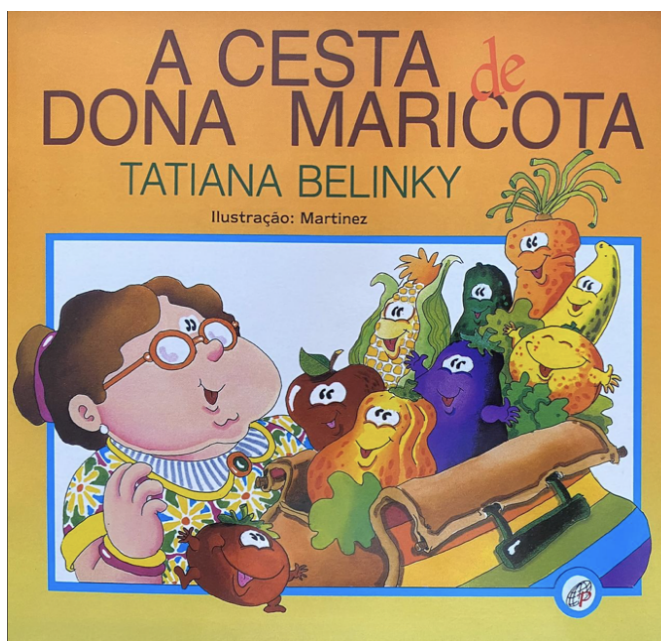
## História 1: Dona Maricota

O primeiro livro da autora Tatiana Belinky, publicado no ano de 2012, conta a história de uma senhora chamada Dona Maricota, uma ótima cozinheira que foi à feira comprar verduras, legumes e frutas “fresquinhas, maduras” e voltou com a cesta cheia. Dentre as coisas que ela comprou tinham “cenoura, laranja, pepino e limão, banana e milho, ervilha e mamão” (p. 6). Quando chegou em casa, guardou tudo na geladeira e na despensa e foi descansar.

Nesse momento, verduras, legumes e frutas se reuniram e começaram a se gabar, pois estavam muito animados, como se pode ver nos trechos seguintes: “o Milho falou: olhem, sou o mais belo! Sou louro, gostoso e tão amarelo” (p. 12), “então a laranja falou, bem amável: melhor que bonita, eu sou é saudável.” (p. 14), “E logo o Espinafre gritou: não tem erro! Sou verde e saudável, sou cheio de ferro!” (p. 16), e, assim por diante, todos os alimentos que a Dona Maricota tinha comprado falaram de suas qualidades.

Mas logo ela voltou e fez das frutas “gostosas”, compota, e dos “belos legumes, em toda sua glória” (p. 22) Dona Maricota fez uma sopa deliciosa. Assim termina a história com todos aqueles vegetais e frutas felizes por terem se tornado um alimento gostoso e saudável, conforme Figura 2.

Figura 2: A cesta de Dona Maricota



Fonte: Belinky (2012)

Por meio dessa história, é possível despertar o interesse das crianças a provar os legumes, verduras e frutas presentes no livro, e, a partir disso, possibilitar o desenvolvimento de bons hábitos alimentares. Algumas questões com relação ao que é uma feira, o que pode se comprar lá, quais alimentos devem ser guardados na geladeira e o que pode ser guardado na despensa, contribuem para as crianças pensarem e voltarem sua curiosidade sobre o assunto, caracterizando assim a etapa motivacional, proposta por Galperin (1987).

Após essa etapa, deve-se contar a história e pode-se utilizar uma cesta com os alimentos que são descritos na história (vegetais e frutas), mostrando cada um deles quando forem citados na narrativa. A partir da contação, pode-se realizar a brincadeira “*Caça ao tesouro*”, na qual as crianças podem percorrer o pátio da escola procurando os alimentos escondidos anteriormente, assim que forem encontrando, pode-se perguntar o nome do alimento achado, a cor, o sabor do alimento.

Nesse momento, o alimento deve ser oferecido para a criança pegar, sentir o cheiro e provar, *in natura* ou cozido, no caso do milho, da ervilha e da moranga, estimulando os sentidos (visão, tato, olfato, paladar e audição). De volta à sala de aula, sugere-se explorar os conceitos de cores, tipo dos alimentos (vegetais e frutas), sabores (doce, salgado, azedo, amargo) e composição (vitaminas, minerais, fibras).

Com essas possibilidades apresentadas, pode-se elaborar um plano de promoção do estabelecimento da BOA, configurando-se como segunda etapa, conforme a proposta de Galperin, na qual é possível a verificação das partes estruturais da ação (orientação, execução e controle). Sendo que a orientação se dá no momento em que a história é contada, ao ser nomeado cada alimento e evidenciada a sua importância. Por meio da brincadeira proposta, em que os alimentos são nomeados e provados, se verifica a execução, e, por fim, o controle, que é realizado pela mediação da professora, auxiliando na dificuldade de cada criança.

A etapa seguinte configura a formação da ação do plano material, assim, propõe-se a atividade em grupo chamada “*O que eu sou?*”, na qual poderá se formar dois ou três grupos, dependendo da quantidade de crianças, podendo disponibilizar imagens, recortes de revista e jornais, vegetais e frutas, e dois quadros, sendo que cada um deve ter escrito um grupo de alimentos, para que as crianças

possam colar cada figura de acordo com o seu quadro, como pode-se ver nas Figuras 3 e 4:

Figura 3: Vegetais

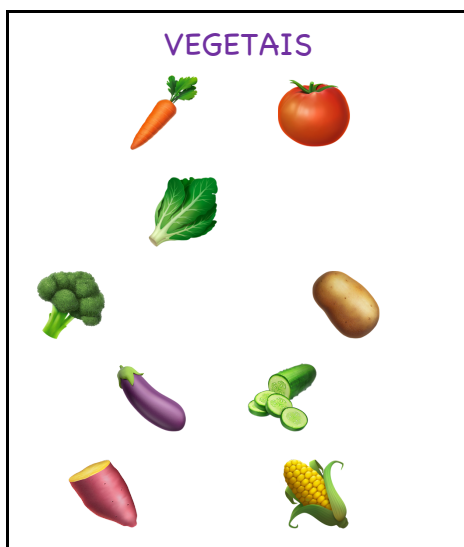
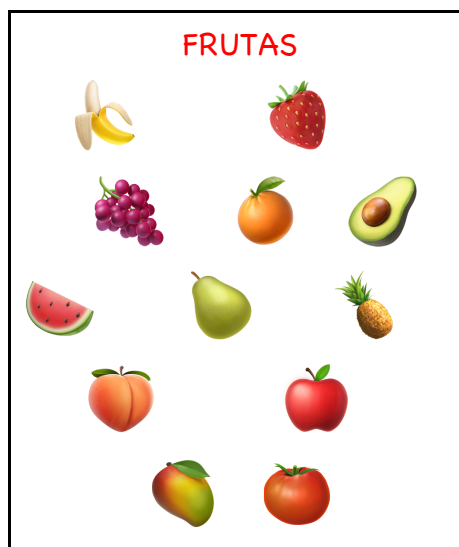


Figura 4: Frutas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta atividade, pode ser distribuída uma quantidade de figuras que devem corresponder ao número de crianças, para que cada uma tenha a oportunidade de participar, seguindo a ordem dos grupos estipulada pela professora, uma de cada vez. Dessa forma, uma criança do grupo deverá escolher uma figura e colar no quadro de papel entregue, e assim sucessivamente. Nessa etapa, a criança age de forma independente, porém a professora intervém e auxilia, caso seja necessário.

Após a atividade, as crianças serão convidadas para comer a sopa da “Dona Maricota”, no intuito de mostrar que com aqueles vegetais é possível fazer muitas preparações, e uma delas é a sopa, que contém muitas verduras, legumes, além de outros alimentos, como a carne, por exemplo. Nesse momento, pode-se enfatizar a importância de comer alimentos saudáveis, porque eles são ricos em vitaminas, minerais, fibras, e são deliciosos.

Nessa próxima atividade, será possível a verificação das duas últimas etapas propostas por Galperin, a etapa da formação da ação no plano da linguagem externa e a etapa mental. A atividade proposta é o “*Jogo da memória*” de frutas, que também é uma atividade realizada em grupo, por meio de um grupo de cartas, com figuras de um dos lados, sendo que cada figura se repete duas vezes. Nesse caso, seriam de frutas, como se pode ver na Figura 5:

Figura 5: Jogo da memória



Fonte: Ateliê Maçã Verde

Para começar o jogo, todas as figuras devem estar viradas para baixo e cada criança na sua vez deve virar duas cartas, se forem iguais, a criança deverá falar sobre o que aprendeu acerca daquela fruta (que está na carta), como a cor, sabor (doce, azedo, salgado, amargo), composição. Permitindo assim perceber se as crianças conseguem agir de forma autônoma e se internalizaram o conhecimento.

Em seguida, como última proposição didática, sugere-se levar as crianças na cozinha da escola para a preparação de uma salada de frutas, permitindo às crianças descascarem as frutas (fáceis, como a banana), lavá-las e cortá-las (com ajuda de um adulto), possibilitando assim que elas peguem as frutas, sintam as diferentes texturas, aromas, participem da preparação do alimento, e, dessa forma, voltem o interesse para provar novas frutas e desenvolvam o gosto pela alimentação saudável.

Após esse momento, pode-se também cantar a música “O que é que a comida tem?” (2014), do Animazoo, para auxiliar as crianças a fixarem o conteúdo aprendido, de uma forma divertida e prazerosa, relacionando a preparação do alimento com a alegria que a canção proporciona.

### **O que é que a comida tem?**

Canções infantis – Animazoo

O que é que a salada tem?

Tem cenoura, tem alface,

Tem brócolis, pepino

Come, come tudo

Come tudo seu menino

E a salada de frutas o que ela tem?

Tem laranja, tem morango

Tem mamão e tangerina

Come, come tudo

Come tudo sua menina

E pro almoço o que é que tem?

Arroz, feijão, uma sopinha

Ovo cozido ou rabanada

Come, come, come, come tudo

Come tudo criançada!

O Quadro 1 possibilita uma melhor visualização do processo das ações didáticas recomendadas a partir da história “A cesta da Dona Maricota”, conforme as etapas propostas por Galperin (1987):

Quadro 1: Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 1

	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª
Etapa	Motivacional	Elaboração da Base Orientadora da Ação	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
Atividades	- Questões com relação a conceitos que o livro traz, como: o que é uma feira, o que se pode comprar na feira	- Leitura do livro “A cesta de Dona Maricota” - Caça ao tesouro	- O que eu sou? - Comer a sopa da Dona Maricota	- Jogo da memória - Realização da salada de frutas - Música “O que é que a comida tem?”	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

História 2: O que Ana sabe sobre... Alimentos saudáveis

Figura 6: O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis.



Fonte: Marinkovic (2015)

O livro do autor Simeon Marinkovic, ilustrado por Dusan Pavlic, sua 2ª edição foi impressa no ano de 2015, este conta uma história muito divertida e cheia de rimas. Começa falando sobre higiene, em seguida, a perspectiva de Ana sobre a comida e como ela come, onde eles encontram e compram os alimentos, depois fala sobre as bebidas (refrigerante, sucos e água) e por fim, o que Ana e seus amigos sabem sobre os alimentos. Toda narrativa é feita por meio de perguntas feitas sobre Ana e respostas que algumas vezes, são respondidas por ela, mas para ver a resposta é preciso abrir uma parte da folha que está dobrada, escondendo a resposta, como se pode observar a seguir:

A pergunta: “Batata frita e sanduíche. Isso é bom ou ruim? Ana fica na dúvida, não diz não e nem sim.” (p. 14).

Figura 7: Ana no Fast-Food



Fonte: Marinkovic (2015)

A resposta: “Apesar de gostosos, eles têm muita gordura! Ana sabe que é bom ficar longe de fritura.” “– eu como saladas e frutas, que são muito saborosas.” “– fico forte e saudável e deixei de ser gulosa.” (p. 15).

Figura 8: Ana prefere alimentos saudáveis



Fonte: Marinkovic (2015)

A partir dessa história pode-se trabalhar muitos conteúdos com as crianças na escola como: a importância da higiene pessoal e dos alimentos, consumo de doces e produtos industrializados, comportamento social, hortas, feiras e produtos frescos, *in natura*, a importância da água e consumo de sucos naturais. A professora deve levantar esses questionamentos antes de contar a história, a fim de despertar a curiosidade e a imaginação das crianças, configurando a primeira etapa descrita por Galperin (1987).

Segundo o autor acima referido, na segunda etapa, ocorre a elaboração do conhecimento por meio da relação estabelecida de aprendizagem entre professora-criança, portanto inicia-se a atividade contando a história, em seguida pode-se propor a brincadeira “*Eu já sei morder?*”, que consiste em dispor várias frutas como: banana, maçã, manga, melancia, laranja, limão, pera, dentre outras. A professora poderá cortar cada uma das frutas apresentadas em um recipiente separado, e após solicitar que as crianças cheirem as frutas, falem o nome e as diferenças que existem entre elas.

O papel da professora será mediar o processo de conhecimento desses alimentos, e depois pode-se seguir para o passo da prova das frutas, uma criança de cada vez. Essa atividade favorece o desenvolvimento da percepção e sensação, das diferenças de cheiro, sabor (doce e azedo) e de textura (macio, crocante, duro), e também do barulho (som) enquanto come. Outro aspecto que pode ser trabalhado é a questão de que devemos morder somente os alimentos e não o outro, mostrando figuras de pessoas, crianças, personagens de desenho mordendo frutas, essa demonstração pode fazer com que a criança supere a fase da mordida ao colega que muitas passam.

Conforme Arce (2013, p. 24) “a brincadeira, em seu estágio mais evoluído, possibilita o desenvolvimento da imaginação tão cara aos processos criativos.”. A brincadeira é uma atividade que faz parte da vida das crianças desde pequenas, a qual se vincula ao processo de interação com o outro mais experiente, sendo que, mediado por este é possibilitado a aprendizagem e o desenvolvimento, ou seja, ao brincar a criança se desenvolve. Dessa maneira, quanto mais ricas forem as situações oferecidas pelos adultos, melhores serão os motivos e conteúdos das brincadeiras. Como parte dessa brincadeira, estão os jogos, que de acordo com Elkonin (1987)

O jogo tem importância não apenas para aqueles processos psíquicos que estão diretamente incluídos nele (por exemplo, a imaginação, o pensamento), mas também para os que podem não estar ou que, em todo caso, estão vinculados ao jogo de maneira indireta (por exemplo, a memória). No processo do jogo, não somente se desenvolvem funções psíquicas isoladas, mas também tem lugar a transformação da psique da criança como um todo. (ELKONIN, 1987, p. 84<sup>31</sup>)

Nesse sentido, a próxima atividade diz respeito ao jogo “*Colhendo as frutas*”, em que a professora coloca figuras de árvores frutífera, como na figura 9 abaixo:

Figura 9: Árvores frutíferas



Fonte: iStock s/d

A imagem deverá conter frutas, mas de uma forma que as crianças consigam tirar as frutas das árvores, e paralelo à disposição das árvores é preciso providenciar também duas cestas, em uma estará escrito azedo e na outra doce, representadas na figura 10:

Figura 10: Cestas de frutas doce e azedo



Fonte: Dreamstime s/d

---

<sup>31</sup> Tradução nossa

Nessa parte da atividade é importante falar para as crianças que peguem as frutas que estão nas árvores e coloquem no cesto de acordo com o sabor, doce ou azedo, com o acompanhamento da professora, após esse momento apresenta-se também algumas frutas *in natura*, das que estavam na atividade e com elas pode-se preparar um suco com a ajuda das crianças, para que elas possam aprender que as frutas podem ser comidas *in natura* ou bebidas, em forma de sucos. Com isso, estabelece-se assim a terceira etapa, formação da ação no plano material, que se caracteriza pela ação sobre os objetos, em que as crianças “se apropriam do conteúdo da ação, enquanto o professor acompanha as operações que são desenvolvidas”. (BASSAN, 2012, p. 72).

Como última proposição didática, se propõe a atividade “*Minha fruta favorita*”, em que se solicita aos pais que mandem a fruta que a criança mais gosta. Na sala de aula, a professora poderá pedir para que cada criança, em uma ordem determinada por ela, fale as características da fruta (nome, sabor, cor, textura), pois nessa etapa “são intensificadas as relações comunicativas entre o estudante e destes com o professor para que a ação sobre o objeto de estudo seja efetivada” (BASSAN, 2012, p. 72). Nesse momento é possível observar as duas últimas etapas, formação da ação no plano da linguagem externa e mental, nas quais a criança se apropriou do conhecimento e consegue realizar a atividade sozinha. Para encerrar, canta-se a música “Pomar” (2013), do grupo Palavra Cantada, com a finalidade de evidenciar o conteúdo aprendido e assim despertar a curiosidade das crianças para outras frutas que elas ainda não conhecem, por meio da música descrita a seguir.

### **Pomar**

#### Palavra cantada

Banana, bananeira	Amora, amoreira
Goiaba, goiabeira	Pitanga, pitangueira
Laranja, laranjeira	Figo, figueira
Maçã, macieira	Mexerica, mexeriqueira
Mamão, mamoeiro	Açaí, açazeiro
Abacate, abacateiro	Sapoti, sapatizeiro
Limão, limoeiro	Mangaba, mangabeira
Tomate, tomateiro	Uva, parreira
Caju, cajueiro	Coco, coqueiro
Umbu, umbuzeiro	Ingá, ingazeiro
Manga, mangueira	Jambo, jambeiro
Pêra, pereira	Jabuticaba, jabuticabeira

No quadro 2, se expõe as atividades proposta a partir da história “O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis”, baseados nas etapas em Galperin (1987), a fim de uma melhor visualização de cada ação didática para cada etapa respectiva.

Quadro 2: Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 2

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
Etapa	Motivacional	Elaboração da Base Orientadora da Ação	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
Atividades	- Questões com relação a conceitos que o livro traz, como: a importância da higiene pessoal e dos alimentos, consumo de doces e produtos industrializados, comportamento social, hortas, feiras e produtos frescos, <i>in natura</i> , a importância da água e consumo de sucos naturais	- Leitura do livro “O que Ana sabe sobre... Alimentos Saudáveis”  - Eu já sei morder?	- Colhendo as frutas  - Suco de frutas	- Música “Toda comida boa!”  - Minha fruta favorita	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

### História 3: A horta da Lili

Figura 11: A horta da Lili



Fonte: Albon (2018)

O livro da autora Lucie Albon, publicado no Brasil no ano de 2013, com sua 3ª impressão no ano de 2018, conta a história engraçada de uma ratinha chamada Lili e seu companheiro Henrique, que tem uma horta e estão sempre enfrentando os problemas que acontecem, chuvas e frio, bichos comendo as verduras, ervas daninha, mas de uma forma divertida, como pode-se ver nesse trecho do livro: “Que animal estranho pode ter comido minhas alfaces? E olhe que elas estavam bem protegidas!” (p.9), quem estava comendo as alfaces era o próprio Henrique.

Figura 12: Henrique comendo alface



Fonte: Albon (2018)

Conforme a história, no decorrer dos meses, os dois ratinhos colhem verduras ou legumes de acordo com as estações. Sempre brincando e ajudando um ao outro, por fim preparam uma bela refeição com esses alimentos. Na capa do livro tem uma nota que está escrito “Pinte com os dedos”, e no desenrolar do livro dá para perceber que os desenhos são feitos com as mãos e dedos, e no fim do livro tem um manual de como pintar alguns alimentos da história com as mãos e os dedos.

No intuito de iniciar as atividades, como primeira proposição didática, recomenda-se que a professora levante questões sobre o livro, antes de lê-lo, para despertar o interesse e a curiosidade das crianças, e até mesmo a criatividade. Para isso, pode-se fazer questões sobre os meses e estações do ano, sobre o que é uma horta e o que se planta nela, quais os fatores que podem prejudicar ou ajudar numa horta, que verduras e legumes eles conhecem, quais preparações podem ser feitas com os produtos da horta, dentre outras questões. Caracterizando assim a primeira

etapa em Galperin o autor enfatiza que é “Por meio dessas perguntas o professor pode identificar as necessidades dos estudantes, além de inseri-los ativamente na tarefa – considerando-os como sujeitos no processo de ensino e de aprendizagem.” (BASSAN, 2012, p. 65).

A seguir se lê o livro e realiza a atividade “*De onde vem a cenoura?*”, caracteriza-se a formação da BOA essa atividade, em que começa-se com uma brincadeira, na qual são colocados vários cartazes com setas que seguem para a horta (caso a escola tenha) ou para um cartaz com a imagem de uma horta, para explicar às crianças a cenoura é plantada, onde ela cresce, qual a época do ano é feita a colheita. Após esse momento, já na sala de aula, a professora prepara uma caixa de papelão com algumas cenouras dentro, com caule e folhas, e pergunta para as crianças o que elas acham que tem na caixa, em seguida, é preciso despertar a curiosidade deles perguntando o que tem dentro da caixa, depois solicitar que coloquem a mão para sentirem a textura, tamanho e a diferença entre elas.

Figura 13: O que tem na caixa?



Fonte: Fala, mãe! (2014)

Para encerrar, apresenta-se a cenoura in natura e em algumas preparações, para que as crianças possam sentir o cheiro, a textura e os diferentes sabores da cenoura. Para isso, a professora pode dispor a cenoura crua ralada, cozida, um creme (salgado) e um bolo de cenoura, sempre incentivando as a provarem em todas as preparações, e uma forma de estimular a criança é provando junto com elas.

A próxima ação didática chamada “*Qual é a minha cor?*”, poderá ser realizada em grupo, na qual deverá se formar dois grupos, disponibilizando imagens preto e branco de vegetais e frutas, com a finalidade de serem pintadas depois, e dois

quadros, sendo que em um deve estar escrito VERDE e no outro LARANJA, para que as crianças possam colocar cada figura no lugar adequado de acordo com o seu quadro, como pode-se ver nas Figuras 14 e 15:

Figura 14: Verde

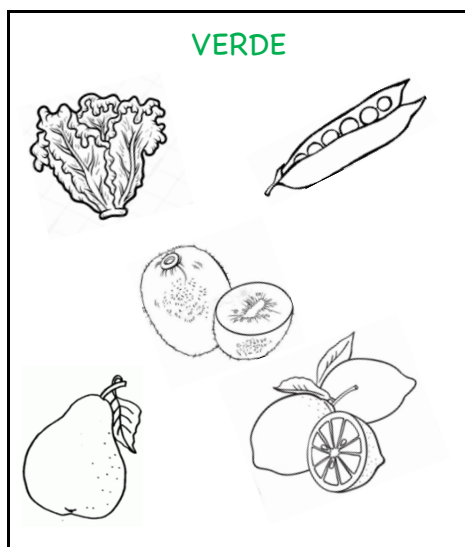


Figura 15: Laranja



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Nesta atividade, o objetivo é distribuir figuras correspondentes ao número de crianças, para que todas possam participar. Seguindo uma ordem estipulada, cada grupo deve escolher um participante para colocar a figura e assim sucessivamente, após todos colocarem, a professora vai aos quadros e confere junto com as crianças se todos os alimentos foram postos no quadro correspondente com as suas cores, esse estágio se caracteriza pela ação independente da criança, mas com a mediação da professora.

Para finalizar esse momento, as crianças recebem suas figuras para pintá-las e também serão disponibilizados papel, tinta a base de água e lápis de cor para que possam pintar outros alimentos, para isso, recomenda-se o manual presente no livro, que ensina como pintar os vegetais com as mãos, e a partir daí possibilitar que as crianças criem outros alimentos.

Outra forma de auxiliar no desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança é por meio da música, uma vez que utilizar esse recurso proporciona “acessar o mundo da criança, comunicarmos com ela e construirmos vínculos importantes de cumplicidade.” (JOLY; JOLY, 2014, p. 125). Além disso, ao aprender diversas canções o indivíduo produz uma memória cultural, tão importante

na infância, sendo extremamente significativo também para a formação dos hábitos alimentares saudáveis.

Joly e Joly (2014) evidenciam que é importante que a professora explique o significado do que elas estão cantando e escolham a música de acordo com o objetivo a ser ensinado, pois “a música é um fenômeno multifacetado e pode ser utilizada na escola com diferentes objetivos educativos.” (p. 126). Entende-se que ao cantar a criança memoriza e aprende de forma prazerosa e divertida.

Assim, pensando numa produção cultural por meio da música, propõe-se a próxima atividade, em que, prepara-se a sala com várias figuras de vegetais, verduras, legumes e frutas espalhadas pelo chão, organiza-se uma roda em volta dessas imagens. A professora inicia a atividade apresentando a música “*Gostosuras Naturais*” do Mundo Bitá (2017), que é colocada para as crianças escutarem mais de uma vez e que poderá se cantar junto com a música. Depois disso, coloca-se a música para tocar mais uma vez, mas no momento em que falar das verduras, frutas, horta e legumes, a professora irá parar a música e pedir para que cada criança pegue uma figura que corresponda ao grupo solicitado e fale uma característica da mesma, e assim sucessivamente.

### **Gostosuras Naturais**

Mundo da Bitá

De uma semente nasce a primavera  
 Brota um broto pela terra  
 Certamente no futuro alimentará alguém  
 As plantas crescem procurando pela luz  
 O calor do Sol que lhes conduz  
 Pouco a pouco vão formando juntas um belo pomar  
 Colher verduras maduras no pé  
 Provar as frutas mais doces que houver  
 Encher a mesa com o que a natureza der  
 Na nossa horta tudo é transformação  
 É do trigo que se faz o pão  
 As raízes são delícias enterradas pelo chão  
 Levar legumes para o sopa no jantar  
 Arroz com feijão pra almoçar  
 Generosa nossa terra tem tanto pra ofertar  
 Colher verduras maduras no pé  
 Provar as frutas mais doces que houver  
 Encher a mesa com o que a natureza der  
 Colher verduras maduras no pé  
 Provar as frutas mais doces que houver  
 Encher a mesa com o que a natureza der

Por fim, apresenta-se os alimentos das figuras para que as crianças possam conferir a cor desses alimentos, se é a mesma cor na casca e na polpa, além disso, a atividade oferece que a criança sinta a textura e o sabor, e descobrir se existe relação com a cor e o sabor do vegetal ou da fruta. Definindo-se assim, as duas últimas etapas, formação da ação no plano verbal e mental, “esboçam o quadro de uma transformação do processo material em processo psíquico”<sup>32</sup> (GALPERIN, 1987, p. 126).

O quadro baixo apresenta as etapas propostas por Galperin e as atividades sugeridas de acordo com o livro “A horta da Lili”, com o objetivo facilitar a compreensão.

Quadro 3: Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 3

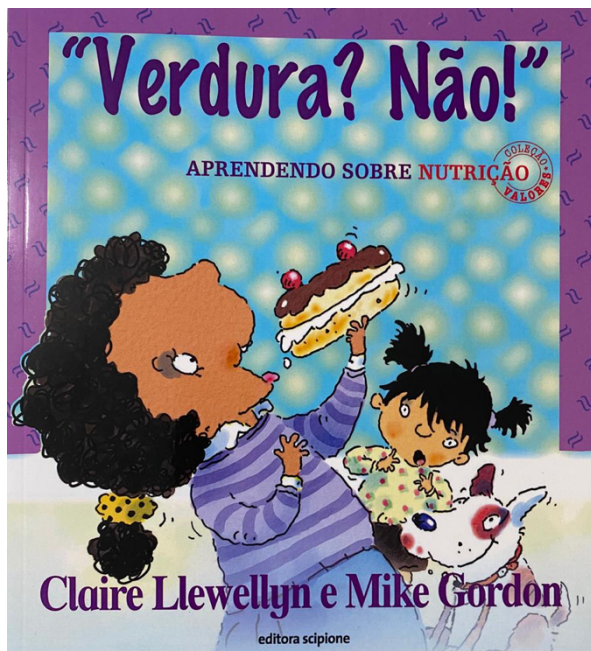
	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
<b>Etapa</b>	Motivacional	Elaboração da Base Orientadora da Ação	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
<b>Atividades</b>	- Questões com relação a conceitos que o livro traz, como: a cor dos alimentos, de onde eles vem, como cultivá-los	- Leitura do livro - De onde a cenoura vem? - Comer a cenoura <i>in natura</i> e preparações	- Qual é a minha cor? - Pintar com as mãos os alimentos	- Música “Gosturas naturais” - Provar verduras e frutas	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

<sup>32</sup> Tradução nossa

## História 4: Verdura? Não! Aprendendo sobre nutrição

Figura 16: Verdura? Não! Aprendendo sobre Nutrição



Fonte: Llewellyn (2019)

O livro da autora Claire Llewellyn, ilustrado por Mike Gordon, publicado no Brasil no ano de 2002, em sua 16ª impressão no ano de 2019, conta uma história animada e criativa, de uma menina chamada Mônica, que gostava de comer sempre os mesmo alimentos, como hambúrgueres, salgadinhos, docinhos, refrigerantes porque eles são gostosos e são fáceis de ser encontrados. Mônica não queria nem saber dos alimentos saudáveis mesmo com a tentativa dos seus pais, avô, da moça da lanchonete.

Até o momento em que ela conheceu uma menina chamada Raquel, que gostava de se alimentar bem. Raquel explicou a Mônica o que “comer bem é o mesmo que comer alimentos variados.” (p. 16). A partir daí, Raquel fala para Mônica tudo o que pode acontecer com ela caso continue se alimentando mal. “Sabe o que pode acontecer se você tomar um monte de refrigerante?” (p. 17), ela mesma responde “Pode ficar cheia de perebas e com os dentes cariados” (p. 18).

Mônica, que não queria que nada dessas coisas acontecessem com ela, decide mudar sua alimentação, ela mesma diz: “Agora eu como tão bem quanto a Raquel. Uma alimentação correta nos dá tudo o que precisamos para crescer com saúde.” (p.25). Então com a mudança dos hábitos alimentares, ela percebeu que

“Uma alimentação correta nos ajuda a ter energia pra uma vida ativa, a ter uma pele saudável e cabelos brilhantes.” (p. 26). E por fim, Mônica entende que de vez em quando, pode comer um docinho.

No fim do livro, a autora coloca dicas e sugestões, para pais e professores, de como trabalhar a história com as crianças, e propõe algumas atividades interdisciplinares, com a Geografia – conhecimento e compreensão dos lugares, História – conhecimento de situações, povos e mudanças no passado, e Ciências – processos da vida e seres vivos, utilizando a história como ponto de partida.

Como primeira ação didática, poderá se levantar questões relacionadas à história como: porque não devemos comer sempre alimentos gordurosos, doces e refrigerantes; qual a importância de provar novos alimentos e comer alimentos variados; alimentar-se bem proporciona um crescimento com saúde e energia. Pode-se fazer perguntas relacionadas aos assuntos levantados e deixar que as crianças respondam e até mesmo façam outros questionamentos, despertando assim o interesse para o que irá ser contado por meio da história.

Em seguida, é importante que se conte a história e depois realize-se a atividade “*Que sede!*”, para o estabelecimento da BOA (segunda etapa), que consiste em apresentar para criança a água e sua importância, a professora disporá duas bacias, uma com água quente e outra com água fria, em seguida pede-se que as crianças coloquem as mãos e depois os pés, primeiro em uma e depois na outra, pra que as crianças percebam a sensação térmica. Depois pode dispor de água para que a criança possa beber, nesse momento a professora pode explicar porque devemos beber água, os benefícios da água para nossa saúde, e preparar um suco de morango com as crianças, explicando que a água é importante para lavar as mãos (lave as mãos com as crianças), para lavar as frutas também (lavando os morangos) e pode-se fazer muitas preparações com ela, é essencial preparar o suco com as crianças e quando elas estiverem bebendo, solicitar que falem acerca da diferença da água para o suco.

A terceira etapa em Galperin (1987), formação da ação no plano material, configura-se na ação sobre os objetos, em que, “os estudantes se apropriam do conteúdo da ação, enquanto o professor acompanha as operações desenvolvidas” (BASSAN, 2012, p. 72). Para isso, pode-se cantar a música “*De gotinha em gotinha*” do grupo Palavra Cantada (2013), e a partir dela explicar para as crianças de onde a água vem, a importância de usarmos a água de forma consciente, apresentar sobre a

higienização pessoal e dos alimentos, das frutas, verduras e legumes mostrando que eles tem água na sua composição como as seguintes frutas: melancia, morango, tangerina, rabanete, pepino, abobrinha, etc. E ainda evidenciar nessa atividade que as diversas comidas precisam de água na sua preparação. Nesse momento é mister levar as crianças para a cozinha da escola para a preparação de uma sopa, deixando que elas lavem os legumes e vegetais, descasquem e cortem com o auxílio de um adulto, e ajudem na preparação, e por fim, comam a sopa preparada com a ajuda das crianças. Vejam a seguir.

### De gotinha em gotinha

#### Palavra Cantada

Água é uma gota de chuva	De gotinha em gotinha
É uma gota de nuvem	Limpa o oceano de amanhã
É uma gota de água pra viver	É pra cuidar, purificar
Água é uma gota de chuva	Era uma vez uma gotinha de água
É uma gota de nuvem	Redondinha e bonitinha
É uma gota de água pra viver	Um dia ela tava tomando banho de sol
De gotinha em gotinha	E a coitadinha que era pequenininha
Brilha no orvalho da manhã	Foi encolhendo, encolhendo até que puf sumiu

Como última proposição didática, recomenda-se que se cante a música “*De gotinha em gotinha*” novamente, com a finalidade de que as crianças fixem a canção e os conceitos que ela transmite, a partir disso, sugere-se desenvolver a brincadeira “*Conhecendo a laranja*”, que consiste em apresentar os vários tipos de laranja (lima, baiana, pera etc.), mostrando para as crianças que elas são de diversos tamanhos, a diferença da textura da casca, e na atividade é primordial deixar que a criança explore as laranjas, e ainda explorar as laranjas descascadas para que possam provar os variados sabores, e por último juntos preparar um suco de laranja, nesse momento a professora pode explorar que a laranja tem uma grande quantidade de água, e perguntar às crianças sobre o que foi-se ensinado sobre a água. Com isso se identifica então, as últimas duas etapas propostas por Galperin.

Abaixo, apresenta-se de uma forma mais didática as ações didáticas propostas para a história “*Verdura? Não! Aprendendo sobre nutrição*”, embasado na teoria de Galperin (1987) que consiste na formação das ações mentais por etapas.

Quadro 4: Ações didáticas de acordo com suas etapas para a história 4

	1 <sup>a</sup>	2 <sup>a</sup>	3 <sup>a</sup>	4 <sup>a</sup>	5 <sup>a</sup>
Etapa	Motivacional	Elaboração da Base Orientadora da Ação	Formação da ação no plano material	Formação da ação no plano da linguagem externa	Mental
Atividades	- Questões com relação a conceitos que o livro traz, como: porque não devemos comer sempre alimentos gordurosos, doces e refrigerantes; a importância de provar novos alimentos e comer alimentos variados; alimentar-se bem proporciona um crescimento com saúde e energia	- Leitura do livro - Que sede - Suco de morango	- Música "De gotinha em gotinha" - Vamos lavar	- Música "De gotinha em gotinha" Conhecendo a laranja	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Fundamentado em autores da Teoria Histórico-Cultural, procurou-se propor ações didáticas que promovem hábitos alimentares saudáveis de forma efetiva e possível na Educação Infantil, como ponto de partida para possibilidade de inserir e criar novas atividades que auxiliem a prática pedagógica.

No sentido de proporcionar mais materiais para se trabalhar a alimentação na Educação Infantil, realizou-se o quadro 5, onde apresenta-se uma lista de livros que falam sobre os alimentos, tanto sobre alimentação saudável, como também como os alimentos são plantados, como nascem, como são produzidos e onde podem ser encontrados. São livros explicativos, que auxiliam pais e professores a trabalhar esse tema e em alguns deles existem atividades recreativas para serem realizadas com as crianças.

Quadro 5: Sugestões de livros que falam sobre a alimentação

	Título	Autor	Ano	Editora
	Por que alimentar-se bem?	Samanta C. de Andrade e Viviane L. Vieira	2011	Papagaio
	Você é o que você come?	Darling Kindersley	2016	Moderna
	Brincando com os alimentos	Juliana Augusto Sanches Bonato e Juliana de Almeida Queiróz Parra	2019	Metha LTDA
	Brincando de Nutrição	Eliane Mergulhão e Sonia Pineiro	2019	Metha LTDA
	Salada de frutas: cores e opostos	Nara Raggiotti	2020	Carochinha
	De onde vêm os alimentos?	Emily Bone	2018	Usborne
	Tudo começa na semente: como os alimentos crescem	Emily Bone	2018	Usborne
	O menino que não gostava de comer	Simone Magno	2016	Oficina
	Sabores incríveis	Flávia Muniz e Márcia Kupsta	2012	Melhoramentos
	É hora do almoço!	Rebecca Cobb	2018	Melhoramentos

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Baseado nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural a criança é concebida como um devir a ser, assim, entende-se que deve ser ensinada. Nesse contexto, pode-se constatar que a escola tem um papel fundamental na formação da criança no sentido de oferecer as máximas possibilidades para que ocorra a apropriação da cultura alimentar, ou seja, quanto mais complexa e rica a prática sócio-histórica maior será a possibilidade de desenvolvimento.

Concorda-se com Arce (2018, p. 13-14) quando fala que “a comida é também cultura, é nosso bem precioso tanto quanto a cultura letrada. Objetivamos também chamar a atenção para o fato de que se aprende a comer. Comer é algo ensinado!”. Sendo assim, a alimentação deve ser entendida como algo que vai muito além de atos de cuidados, mas que envolve ensino e aprendizagem e, desse modo, precisa ser pensada, elaborada e planejada. Ressalta-se aqui a necessidade de se organizar o ensino, pois por meio dele serão formados os conceitos sobre determinado assunto.

Por isso defende-se que todas as ações pedagógicas devem ser planejadas e organizadas, nesse sentido a teoria de formação das ações por etapas de Galperin (1987), propõe orientações metodológicas para a organização do ensino no intuito de promover a aprendizagem e desenvolvimento. Mas para haja o entendimento correto dessa proposta, o processo formativo é indispensável, tanto o inicial como o continuado, concebendo-se formação “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social.” (MARTINS, 2010, p.14).

Nesse sentido, ressalta-se a relevância da formação continuada, pois para que a prática seja eficaz é necessário que seja fundamentada pela teoria, havendo assim uma relação dialética entre elas, uma coexistindo com a outra, ou seja, “afirma-se a unidade indissolúvel entre os opostos, e isso demanda reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática.” (MARTINS, 2010, p. 26).

Diante do exposto, é fato que o conhecimento deve ser central no processo de formação da professora de Educação Infantil, em que se deve olhar para além do cotidiano, para buscar uma sólida formação teórica que lhe possibilite uma adequada compreensão de como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento, para promover assim a humanização da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil caracteriza-se por sua função pedagógica em relação à formação da criança até cinco anos de idade, sendo reconhecida como primeira etapa da Educação Básica e, desde seu início, vem lutando com avanços e retrocessos buscando cada vez mais por uma maior afirmação de identidade própria. No entanto, do ponto de vista histórico, as instituições de Educação Infantil foram criadas e implementadas numa perspectiva assistencialista cuja preocupação se voltava para higiene, alimentação, banho e se resumia ao suprimento das necessidades biofísicas da criança da classe menos favorecida.

Nesse sentido, foi marcada pela ausência de legislação e políticas públicas que influenciaram esse nível de ensino, visto que foi a partir da Constituição Federal (1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que a criança foi reconhecida como sujeito de direitos, sobretudo o direito à educação desde o nascimento. A partir de tais prescrições legais somadas ao avanço da ciência nas últimas décadas, pode-se afirmar que uma nova concepção de infância, de criança, de educação, de sociedade e de desenvolvimento infantil se consolida no Brasil como ponto de partida para a concretização de um trabalho pedagógico de mais qualidade.

Compreende-se então que a função pedagógica dessas instituições não é linear, restrita a pensar apenas questões do que se apresenta tradicionalmente, mas a possibilidade de visualizar uma prática educativa que tenha como pressuposto a formação da criança na sua totalidade. Diante disso, entende-se que a alimentação deve ser planejada por meio de conteúdos específicos com a finalidade de ampliar o universo cultural no conhecimento dos alimentos e objetos utilizados, sendo que ela contribui para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Para tanto, os processos educativos são de suma importância para a promoção da aprendizagem e desenvolvimento da criança, tendo a escola infantil como *locus* privilegiado para promoção desse saber elaborado. Nesse sentido, a função pedagógica da Educação Infantil se pauta pela indissociabilidade entre o cuidar, educar e o ensinar, constituindo o trabalho pedagógico com a criança. Isso só foi possível em função dos avanços na legislação brasileira, tendo início com a Constituição de 1988, sendo concedido o direito da criança de acesso à educação independente da classe social, seguido pela LDBEN 9394/96, declarando a Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica, contemplando o caráter educativo.

Apesar disso, verifica-se uma divergência entre as medidas legais e a realidade das instituições, pois o caráter assistencialista ainda se faz presente em muitas instituições, principalmente nas direcionadas à população pobre. Além disso, existe uma concepção equivocada por parte de algumas professoras que consideram o educar mais importante do que o cuidar. No entanto, é impossível educar sem cuidar e cuidar sem educar, ou seja, educar significa ensinar por meio de situações de cuidados, integrando essas ações por meio do trabalho pedagógico. Para isso, é necessária a qualificação teórica e metodológica das profissionais no que tange à organização e planejamento do trabalho pedagógico, por meio da rotina.

Nessa perspectiva, a rotina como categoria pedagógica deve possibilitar a organização do cotidiano nas instituições infantis, de modo que a alimentação, por exemplo, seja reconhecida como parte da cultura elaborada, que deve ser planejada e organizada de forma a propiciar as máximas possibilidades de desenvolvimento infantil.

A Teoria Histórico-Cultural, desse modo, explica o desenvolvimento humano como o enlace entre o natural e cultural, superando perspectivas inatistas, que consideram somente o caráter biológico, dentro de uma perspectiva de indissociabilidade entre o biológico e o cultural como aspectos constitutivos do desenvolvimento das capacidades das crianças no seu processo formativo. Assim, compreende-se que os elementos sociais, culturais e históricos contribuem para o desenvolvimento das capacidades tipicamente humanas.

É importante ressaltar que a criança ao nascer possui um sistema nervoso humano, com a capacidade de desenvolvimento das máximas possibilidades por meio da cultura que lhe é apresentada. Esta cultura que foi acumulada historicamente, por meio do trabalho, em que o homem ao se adaptar à natureza, a transforma de acordo com suas necessidades e desejos. Nessa perspectiva, salientou-se no estudo realizado a cultura como a síntese da produção humana traduzida no mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (valores, crenças, a linguagem, as ciências, as artes), constituindo o processo de humanização, no qual o sujeito apreende o que é ser homem na sociedade marcando assim seu nascimento social e cultural.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a criança é um ser que está em um processo de aprendizagem desde o seu nascimento, e se desenvolve por intermédio das relações sociais com o outro mais experiente. Esse processo é

marcado por períodos de desenvolvimento e, por meio da periodização, foi possível esclarecer como a criança conhece e se apropria dessa cultura humana, e, assim, por meio da mediação planejada, intencional e enriquecedora proporciona-se o pleno desenvolvimento infantil em cada etapa da vida.

Tendo em vista os aspectos observados, entendeu-se que é necessário que haja o conhecimento da professora com relação a esses conceitos do desenvolvimento infantil, para que possa perceber os sinais e a comunicação direta da criança, a fim de promover ações pedagógicas bem elaboradas que promovam o desenvolvimento de novas funções psicológicas.

Nessa concepção, se concebe a alimentação como parte da vida do ser humano, mesmo antes do nascimento, perpassando por todos os estágios da vida. Nos primeiros meses do bebê, ocorre por meio da amamentação, e depois, com o passar do tempo, se dá o conhecimento dos alimentos por intermédio do outro mais experiente. Por ser uma necessidade básica, que garante a vida, a alimentação acaba sendo relacionada somente às práticas de cuidados, como suprimento de uma necessidade biológica.

A alimentação, muito mais que somente saciar a fome, envolve percepção, os sentidos (visão, olfato, paladar, tato e audição), memória, ou seja, as funções psicológicas superiores. Isto significa que faz parte do ser humano, incluindo tanto o fisiológico, o biológico como a história, cultura, família, memória. Dessa maneira, vai muito além da nutrição, abrangendo outros aspectos que englobam a formação integral do sujeito, como os fatores sociais, culturais, educacionais, dentre outros.

Para isso, é necessário que haja um entendimento correto sobre a alimentação e como ela vem sendo considerada no decorrer da história da Educação Infantil, atrelada somente a práticas de cuidado, apenas para suprir uma necessidade física, sem ser considerado seu caráter educativo. Considera-se então que precisa ser ensinada na escola, a fim de possibilitar o acesso ao conhecimento sistematizado, tão importante quanto a cultura letrada. Como já proposto pelo PNAE, no sentido de promover, além da alimentação saudável, a educação alimentar e nutricional.

Nessa perspectiva, se reconhece o papel da escola infantil no sentido de promover o aprendizado com relação aos alimentos, propiciando à criança conhecê-los, pegá-los, senti-los, comê-los, promovendo, assim, o encantamento que

faz parte da alimentação pela descoberta de novos sabores, texturas, gostos, temperaturas, e possibilitando, dessa forma, a escolha por uma alimentação saudável.

A fim de trabalhar a alimentação de forma lúdica, em conformidade com a Teoria Histórico-Cultural, utilizou-se os estudos de Galperin, em que, por meio da contação de histórias, brincadeiras, jogos e músicas, foram propostas ações didáticas levando-se em consideração as etapas de formação das ações mentais.

Considerou-se que essa proposta se mostrou importante porque explica as etapas que compõem a formação de uma ação mental, promovendo, assim, uma organização didática que contribui tanto para a implementação do trabalho da professora da Educação Infantil como também para a internalização dos conteúdos apresentados e conseqüentemente para a formação das funções psicológicas superiores.

Entendeu-se que essa teoria busca promover a aprendizagem e desenvolvimento efetivo dos conhecimentos científicos uma vez que proporciona condições para a criança atuar de maneira mais autônoma. Para isso é necessário que a professora se aproprie dessas possibilidades de encaminhar o trabalho pedagógico, e não apresentar somente definições de conceitos.

Dado o exposto, fez-se necessário apontar a importância da formação continuada, pois é imprescindível que as professoras de Educação Infantil tenham fundamentação teórica para promover uma prática que possibilite a humanização das crianças, ou seja, compreendam a importância da alimentação como uma cultura que precisa ser ensinada, a fim de que suas práticas sejam permeadas de conteúdos científicos acumulados historicamente.

Acredita-se que ainda há um caminho a ser percorrido com o propósito de afirmar a importância de se ensinar a cultura alimentar na escola. Contudo, com esse estudo se pretendeu evidenciar mesmo que de maneira delimitada sobre a relevância de se investigar o que envolve a alimentação da criança na Educação Infantil, no entanto, considerou-se uma importante contribuição no sentido de se pensar possibilidades de formas criativas e fundamentadas de como trabalhar a alimentação na Educação infantil a fim de proporcionar o direito de escolha da criança por uma alimentação saudável.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 5ª ed, 2009.

ABRANTES, Angelo Antonio. Periodização do desenvolvimento psíquico. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TSUHAKO, Yaeko Nakadakari (org.). **Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru**. Bauru: Secretaria Municipal de Educação, p. 107, 2016.

ALBON, Lucie. **A horta da Lili**. São Paulo: Melhoramentos, 1ª ed., 3ª imp., 2018.

ALLEO, Luciana Galve. **Anemia e alimentação em crianças atendidas pela Estratégia de Saúde da Família no Maranhão**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Nutrição em Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

ANDRADE, Samantha Caesar de; VIEIRA, Viviane Laudelino. **Por que alimentar-se bem?** São Paulo: Papagaio, 2011.

ANIMAZOO. **O que é que a comida tem?** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KY-VXRqm2Pg>> acesso em: 27 de junho de 2020.

ARCE, Alessandra; SILVA, Cassiano Janaina. É possível ensinar no Berçário? O ensino como eixo articulador do trabalho com bebês. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, p.187-204, 2009.

ARCE, Alessandra. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? In: ARCE, Alessandra (org.). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas: Alínea, p. 17-39, 2013.

\_\_\_\_\_. **Educação infantil: alimentação, neurociência e tecnologia**. Campinas: Editora Alínea, 2018.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva de. Práticas de cuidado e de educação na instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras. In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, p.87-103, 2006.

ATELIÊ MAÇÃ VERDE. **Jogo da memória**. s/d. Disponível em: <<https://www.flickr.com/photos/ateliemacaverde/5306107565/lightbox/>>. Acesso em: 29 de junho de 2020.

BASSAN, Larissa Helyne. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Galperin, e o processo de humanização**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Marília, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, 2003.

BELINKY, Tatiana. **A cesta de Dona Maricota**. São Paulo: Paulinas, 14ª ed., 10ª imp., 2019.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 3 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/547565/publicacao/15714278>>. Acesso em: 5 de outubro de 2019

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/15636884>>. Acesso em: 5 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente, e dá outras providências. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/549945/publicacao/15713055>>. Acesso em: 6 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/551270/publicacao/15716407>>. Acesso em: 6 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Emenda constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Da nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 28 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm)>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para a educação infantil/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 11 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BONATO, Juliana Augusto Sanches; PARRA, Juliana de Almeida Queiróz. **Brincando com os alimentos**. São Paulo: Metha, 2019.

BONE, Emily. **De onde vêm os alimentos?** São Paulo: Usborne, 2018.

BONE, Emily. **Tudo começa na semente**: como os alimentos crescem. São Paulo: Usborne, 2018.

BRITO, Pollyana Boaventura. **Roteiro para implementação de grupo educativo de promoção da alimentação infantil saudável em Unidades Básicas de Saúde**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Enfermagem na Atenção Primária em Saúde no SUS, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

CAMBRAIA, Rosana Passos Beinner. Aspectos psicofisiológicos do comportamento alimentar. Rev. Nutr. vol.17 no.2 Campinas Apr./June 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-52732004000200008&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-52732004000200008&lang=pt)>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel, M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CARVALHO, Marinalva Bezerra Vilar de. **O médico disse que estou magrinho: alimentação na infância como uma prática educativa na Paraíba (1918 a 1937)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em História do centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2017.

CARVALHO, Renato Conte Pinto de. **Uso da ferramenta de multimídia serious games como apoio à educação alimentar em escolares do 4º e 5º ano do ensino**

**fundamental**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2018.

CERVO, Amado Luiz. BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHAVES, Marta. Práticas pedagógicas na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural. Rio de Janeiro: **Revista de Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, jan/abr, 2015.

CHEROGLU, Simone; MAHALÃES, Giselle Modé. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, p.93-108, 2016.

COBB, Rebecca. **É hora do almoço!** São Paulo: Melhoramentos, 2018.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: história, teoria, análise: das origens orientais ao Brasil de hoje**. São Paulo: Quíron, 1981.

CONIB, Confederação Israelita do Brasil. **Ídiche**. s/d. Disponível em: <<https://www.conib.org.br/glossario/iidiche/>> Acesso em: 23 de maio de 2020.

COSTA, Gabriela Giordano et al. Efeitos da educação nutricional em pré-escolares: uma revisão de literatura. Com. **Ciências Saúde**, v. 24, p. 155-168, 2014.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação de mestrado em Educação, área de concentração Educação Infantil, Universidade Federal de Santa Catarina, Ilha de Santa Catarina, 2002.

DANDOLINI, Marilene Raupp; ARCE, Alessandra. A formação de professores de Educação Infantil: algumas questões para se pensar a profissional que atuará com crianças de 0 a 3 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, p. 51-91, 2009.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Principais períodos del desarrollo psíquico del niño. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Editorial Progreso. 1986, p. 67-92.

DELGADO, Jaqueline. Entre os saberes e práticas das professoras de Educação Infantil: Um estudo sobre os cuidados na Primeira Infância. **POIÉSIS** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, Tubarão, v.9, n. 15, p.63-79, jan/jun 2015.

DOMINGOS, Tatiana Custódio. **Do desenho à escrita: contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a organização do ensino da linguagem escrita**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

DREAMSTIME. **Imagem de cesta.** s/d. Disponível em: <<https://pt.dreamstime.com/cartaz-do-%C3%ADcone-carrinho-de-compras-da-cesta-vime-dos-desenhos-animados-image110677044>>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

DUARTE, Newton. A pedagogia histórico-crítica e a formação da individualidade para si. In: SILVA, João Carlos da *et al.* (org.). **Pedagogia histórico-crítica, a educação brasileira e os desafios de sua institucionalização**. Curitiba: CRV, p. 33-47, 2014.

DUDLEY, Dean A.; COTTON, Wayne G.; PERALTA, Louisa R. Teaching approaches and strategies that promote healthy eatery in primary school children: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activities*, v.12, n.28, p. 1-26, 2015. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4416340/>>. Acesso em: 30 de outubro de 2019.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infância. In: DAVÍDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, Daniil Borisovich. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. *Cad. Cedes, Campinas*, vol. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004.

PROF<sup>a</sup>: IVANI FERREIRA. **Imagem de caixa surpresa**. 2014. Disponível em: <<https://professoraivaniferreira.blogspot.com/2014/02/plano-de-aulaeducacao-sensorial1periodo.html>>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

FARIA, Mariana de Oliveira. **A teoria histórico-cultural e a brincadeira: (re)pensando a educação infantil a partir dos autores contemporâneos**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.

FERNANDES, Karine Gabrielle. **Diálogos a partir do veganismo: a questão animal e sua abordagem em documentos oficiais para a Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

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

FURLANETTO, Flávio Rodrigo. **O movimento de mudança de sentido pessoal na formação inicial do professor**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich. Sobre la investigación del Desarrollo intelectual del niño. In: DAVÍDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, p. 125-142, 1987.

GALPERIN, Piotr Yakovlevich; ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich; ELKONIN, Daniil Borisovich. Los problemas de la formación de conocimientos y capacidades en los escolares y los nuevos métodos de enseñanza em la escuela. In: DAVIDOV, Vasili Vasilievich; SHUARE, Marta. (org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, p. 300-315, 1987.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Práxis, 1996.

GOODWIN, C. James. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Cultrix, 2005.

HADDAD, Lenira. Um novo paradigma na integração do cuidar e do educar. Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio Educação Infantil**, ano I n. 1 p.16-19, abr/jul, 2003.

ISTOCK. **Imagem de árvores frutíferas**. s/d. Disponível em: <<https://www.istockphoto.com/br/vetor/conjunto-de-%C3%A1rvores-de-fruto-diferente-dos-desenhos-animados-com-frutos-maduros-e-gm1056782064-282423439>>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

JOLY, Ilza Zenker Leme; JOLY, Maria Carolina Leme. Musicaliza: a música no cotidiano escolar na educação infantil para crianças pequenas. In: ARCE, Alessandra (org.). O trabalho pedagógico com crianças de até três anos. Campinas: Alínea, p.123-142, 2014.

KINDERSLEY, Darling. **Você é o que você come?** São Paul: Moderna, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo, Loyola, 1986.

KOEHNLEIN, Eloá Angélica; PERALTA, Rosane Marina. Alimentação de pré-escolares e escolares: estudos e proposições aos profissionais da educação. In: **A função social da escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas**. (Org.) CHAVES, Marta; SETOGUTI, Ruth Izumi; VOLSI, Maria Eunice França. Maringá: Eduem, p. 217-230, 2011.

KRAMER, Sônia. Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Caderno de Pesquisa. São Paulo, nº42, p.54-62, agosto, 1982. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/586.pdf>>. acesso em: 5 de outubro de 2019.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. História da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, nº14, p.05-18, mai/jun/jul/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02.pdf>>. Acesso em: 5 de outubro de 2019.

\_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 4ª ed, 2007.

LACERDA, Arabele Teixeira de. **Consumo de alimentos ultraprocessados entre escolares: caracterização, fatores associados e impacto na ingestão de nutrientes**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da

Saúde da Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2018.

LACERDA, Elisa Maria de Aquino; ACCIOLY, Elizabeth. Nutrição do pré-escolar e do escolar. In: **Nutrição em obstetrícia e pediatria**. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2ª ed., p. 347-356, 2009.

LEONTIEV. Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

\_\_\_\_\_. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

LIMA, José Claudinor de. **Significados atribuídos à alimentação saudável por professores da Educação Infantil**: entre o dito e o vivido. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2018.

LIMA, Vanilda Gonçalves de. Atividade principal no processo de educação. In: SILVA, José Ricardo (org.). [et al]. Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano. São Carlos: Pedro&João, 2018, p. 91-117.

LLEWELLYN, Claire. **Verdura? Não!** Aprendendo sobre nutrição. São Paulo: Scipione, 1ª ed., 16ª imp., 2019.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 4 vols, 1991.

\_\_\_\_\_. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MAGNO, Simone. **O menino que não gostava de comer**. Rio de Janeiro: Oficina, 2016.

MARINKOVIC, Simeon. **O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis**. São Paulo: Volta e Meia, 2ª ed., 2015.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Editora Alínea, p. 93-121, 2009.

\_\_\_\_\_. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 13-32, 2010.

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

\_\_\_\_\_. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Ângelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, p.13-34, 2016.

MATTOS, Natalia Sales de. **Elaboração de caderno para mudança de comportamento alimentar de escolares.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Psicologia, Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto. São José do Rio Preto, 2018.

MELLO, Suely Amaral. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, Elaine; ROSIN, Sheila Maria (org.). **Infância e práticas educativas.** Maringá: Eduem, p.11-22, 2007a.

\_\_\_\_\_. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v.25, n.1, p.83-104, jan/jun 2007b.

\_\_\_\_\_. Cultura, mediação e atividade. In: Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações. MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (org.). Marília: Cultura Acadêmica, 2009, p. 365-376.

\_\_\_\_\_; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 30 de outubro de 2019.

MERGULHÃO, Eliane; PINHEIRO, Sonia. **Brincando de nutrição.** São Paulo: Metha, 2019.

MORAN, Rebecca. Evaluation and treatment of childhood obesity. *Am Fam Physician*, v. 59, p. 861-868, 1999. Disponível em: <<https://www.aafp.org/afp/1999/0215/p861.html>>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar.** Tradução: Claudia Barlinet – São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MUNDO BITA. **Gostosuras naturais.** 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=s6hFi6aUBoQ>>. Acesso em: 28 de julho de 2020.

MUNIZ, Flávia; KUPSTA, Márcia. **Sabores incríveis.** São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NOBRE, Érica Bezerra. **Estilo de vida materno e aspectos nutricionais do pré-escolar.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

NOVAES, Taiane Gonçalves. **Ambiente alimentar no território das escolas urbanas de Viçosa, Minas Gerais**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciência da Nutrição, Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2018.

OLIVEIRA, Bruna Muratti. **Muito além dos nutrientes: a dinâmica de crianças autistas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2018.

OMS – Organização Mundial da Saúde. Obesity and Overweight. 16 fev. 2018. Disponível em: < <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

OTSUKO, Tais Maria. **Políticas públicas de educação alimentar e nutricional na educação infantil: um estudo sobre as práticas realizadas em um município do interior de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP. Franca, 2017.

PALAVRA CANTADA. **De gotinha em gotinha**. 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Esk2nYeg0dc>>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

PALAVRA CANTADA. **Pomar**. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kfinwr3A9fg>>. Acesso em: 5 de novembro de 2020.

PAIVA, Fernanda Cristina da Cunha. **O impacto das condições socioeconômicas e de saúde no estado nutricional de crianças atendidas em creches municipais de Juiz de Fora – MG**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

PALHA NETO, Francisco Xavier *et.al*. Anormalidades sensoriais: olfato e paladar. Arquivos Int. Otorrinolaringol. (Impr.) vol.15 no.3 São Paulo July/Sept. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-48722011000300014&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-48722011000300014&lang=pt)>. Acesso em: 10 de outubro de 2019.

PALOMBO, Claudia Nery Teixeira. **Aconselhamento nutricional na atenção básica: conhecimentos e práticas de profissionais, estado nutricional e alimentação da criança antes e após capacitação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Enfermagem da Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; SANTOS, Marcilene Druzian. A indissociabilidade entre a educação e os cuidados na ação docente: questões para a educação Infantil. In: OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de *et. al*. **Formação continuada de professores da educação infantil: relatos de pesquisa do curso de especialização trabalho pedagógico na educação infantil da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina: UEL, 2018

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista 'Julio de Mesquita Filho'. Araraquara, 2006.

\_\_\_\_\_; MARTINS, Lígia Márcia. A Educação infantil em busca de identidade: análise crítica do binômio “cuidar-educar” e da perspectiva anti-escolar em Educação Infantil. São Paulo: **Revista Psicologia da Educação**, nº27, 2º semestre, p. 71-100, 2008.

PIASETZKI, Claudia Thomé da Rosa. **Educação alimentar e nutricional na infância: a influência da família, do professor e de meios de comunicação**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2019.

POLLAN, Michael. **Uma história natural da transformação**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Guita Lvovna Vigodskaja (1925-2010), filha de Vigotski**: entrevista. Cadernos de pesquisa, v.40, n.141, p.1025-1033, set./dez. 2010. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000300017](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000300017)>. Acesso em: 6 de maio de 2020.

\_\_\_\_\_; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

QUERUZ, Tatiane Hirsch Caldas. **Estratégias para o enfrentamento da obesidade em uma escola de Educação Infantil em Ijuí, Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Ijuí, 2018.

RAGGIOTTI, Nara. **Salada de frutas**: cores e opostos. São Paulo: Carochinha, 2020.

REGO, José Dias. **Aleitamento materno**: um guia para pais e familiares. São Paulo: Ateneu, 2ª ed. 2008.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RELVAS, Gláubia Rocha Barbosa. **Avaliação dos efeitos da utilização do Manual de apoio ao Tutor no contexto de implementação da Estratégia Alimentar e Alimentar Brasil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Nutrição em Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

REZENDE; A. L.; VALDES, H. Galperin: Implicações educacionais da Teoria de Formação das Ações Mentais por Estágios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1205-1232, set/dez. 2006.

RODRIGUES, Chaiane Martins. **Implantação de estratégias para qualidade na alimentação escolar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde e da Vida, Universidade Franciscana. Santa Maria, 2018.

RODRIGUES, Livia Bernardes. **A Educação Alimentar e Nutricional trilhada nos caminhos das Culturas da Infância**: um estudo pautado na pesquisa-ação. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP. Presidente Prudente, 2019.

RODRIGUES, Thamisa Sejanny de Andrade. **Bebês e professora em ações interativas de cuidado/educação na educação infantil**: o banho e a alimentação em foco. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

SANTOS, Francine Silva dos. **O agente comunitário de saúde como interlocutor da alimentação complementar**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Nutrição e Alimentos, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Duane P.; SCHULTZ, Sydney Ellen. História da psicologia moderna. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

SILVA, Angela Lima da. **Manipuladores de alimentos atuantes em um abrigo institucional**: discutindo o processo de educação permanente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2017.

SIQUEIRA, Bruna Nabuco Freire. **Dificuldades alimentares entre pré-escolares e fatores associados**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Nutrição, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2018.

SOUSA, Nayara Francisca Cabral de. **Práticas maternas na implementação dos dez passos para alimentação saudável no primeiro ano de vida**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Enfermagem do Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

SOUZA, Camila Alves Nogueira de. **Adequação nutricional e desperdício de alimentos em centros de educação infantil de Maceió, AL**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Nutrição, Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2016.

SOUZA, Milene de Abreu. **Caracterização e modelagem estatística de compostos fenólicos em cardápios de rede pública de ensino da Educação Infantil em Sergipe**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ciências da Nutrição, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2019.

SOUZA, Regina Aarecida Marques; MELLO, Suely Amaral. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. In: SILVA, José Ricardo; et al. (org.). **Educação de Bebês: Cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 211-248, 2018.

STARK, O. *et al.* Longitudinal study of obesity in the National Survey of health and development. *British Medical Journal*, v. 283, p. 13-17, 1981. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1506053/?page=1>>. Acesso em 29 de outubro de 2019.

THÉVENOT, Brigitte; NAOURI, Aldo. **Conversando sobre bebês: do nascimento aos 3 anos**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2004.

TREVISAN, Carina Loureiro. **Práticas e conhecimento dos educadores infantis sobre alimentação complementar nos Centros Municipais de Educação Infantil de Foz do Iguaçu/PR**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2017.

VAN DER VEER, Réne. **Lev Vygostky**. Grã-Bretanha: Continuum, v. 10, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009. Coleção Ensaios Comentados.

\_\_\_\_\_. **Quarta aula: a questão do meio na pedagogia**. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 31, n. 4, p. 681-700, out./dez. 2010.

\_\_\_\_\_. **Sete aulas de L. S Vigotski: sobre os fundamentos da pedagogia**. Organização Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. 1 ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VYGOTSKI, Lev.Semyonovich. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 1993.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, Réne; VALSINER, Jaan. **The Vygostky Reader**. Grã-Bretanha: Blackwell, 1994, p. 338-354.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar. In: Alexis Leontiev [et al.]. **Psicologia e Pedagogia: Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005, p. 25-42.

VITOLLO, Márcia Regina. **Nutrição: da gestação ao envelhecimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2008

YAMAMOTO, Raquel Coube de Carvalho. **Caracterização do desenvolvimento das habilidades motoras orais de crianças de 0 a 12 meses de idade nascidas pré-termo**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria – Rio Grande do Sul. Santa Maria, 2012.

ZAPORÓZHETS, Alexander Vladimirovich. Las condiciones y las furzas motrices del desarrollo psíquico del niño. In: ILIASOV, I. I.; LIAUDIS, V. Y. **Antologia de la psicologia pedagógica y de las edades**. Havana: Pueblo y Educacion, 1986.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012.