

DE QUEM É A INFÂNCIA?

De quem é a infância?

Elizabeth Tunes¹

¹Universidade de Brasília e UNICEUB – Brasil

Resumo

No presente texto, são discutidos os conceitos de território, territorialidade e infância, problematizando cada um e as relações que podem guardar entre si. Para tanto, parte-se da definição de território e territorialidade, mostrando-se como esses conceitos foram apropriados pelas ciências humanas em geral, após a ampliação de seu sentido feita pela etologia. Critica-se, então, a proposta metodológica apresentada na etologia para estudo das relações sociais humanas, descrevendo-se, sinteticamente, a solução elaborada no âmbito da perspectiva histórico-cultural de Lev Semionovitch Vigotski com a formulação dos conceitos de situação social de desenvolvimento e vivência (perejivanie).

Palavras-chave: territorialidade – infâncias – vivência

Abstract

In the present text, we aim to examine the concepts of territory, territoriality and childhood. We try to focus on the relationship these concepts maintain one to each other. First of all, we present a definition for the concepts of territory and territoriality, demonstrating how they were incorporated to the field of human sciences, in general, after the amplification of their meaning by ethology. Then, we present some critics about the methodological way ethology adopted for the study of human social relations. Finally we point out how the concepts of social situation of development and perejivanie created by Lev Semionovitch Vygotsky can be considered a solution for the problem.

Key-words: territoriality - childhoods – perejivanie

TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES

O título do evento em que apresento este texto - *Crianças e Territórios da Infância*¹ – conduziu-me por caminhos que não imaginara trilhar ou trechos aos quais não supunha retornar. Foi uma aventura fantástica, ora com surpresas ora com recordações, todas sempre muito agradáveis. Não será possível descrever todas as paisagens que vi e as pessoas com quem me encontrei. Escolhi algumas para relatar: as pessoas e paisagens mais próximas do percurso principal que é dado pelo tema deste encontro.

Para começar a caminhada, escolhi uma direção geral, sugerida pela pergunta a respeito do que seria território. Certamente, há inúmeras possibilidades de responder a essa questão, dependendo do ponto de vista que se adota: se o da Geografia Física, da Geografia Política, da Antropologia, da Sociologia, da Psicologia, entre muitos outros pontos de vista. Albagli² (2004) indicou um sentido promissor. Segundo informa, a palavra território veio do latim e, por sua vez, era derivada de terra, que significava pedaço de terra apropriado. Ela alerta, contudo, que é preciso levar-se em conta que as palavras espaço e território são diferentes. A primeira representaria um nível mais elevado de abstração e a segunda seria “o espaço apropriado por um ator, sendo definido e delimitado por e a partir de relações de poder, em suas múltiplas dimensões” (ALBAGLI, 2004, p. 26). Assim sendo, o conceito de território não pode se reduzir à dimensão material ou concreta por representar um campo de forças ou uma *rede de relações sociais* projetadas no espaço e de caráter histórico e culturalmente situado: “Cada território é, portanto, moldado a partir da combinação de condições e forças internas

1 O presente texto foi apresentado no Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, realizado em março de 2018, na Universidade de Brasília, Brasília, DF.

2 Sarita Albagli é socióloga, doutora em geografia e pesquisadora do IBICT.

e externas, devendo ser compreendido como parte de uma totalidade espacial” (IBIDEM, p. 27).

Por sua vez, a palavra territorialidade, de acordo com a autora, inicialmente, compreendida como princípio jurídico, passou por transformações, principalmente a partir da década de 1920, com a ampliação de seu sentido pela etologia, ao estudar as sociedades animais em seu ambiente natural. Segundo diz, para a etologia, o território animal

é geralmente definido como área de vivência, reprodução e segurança, constituindo abrigo ou “nicho” e sendo delimitado, basicamente, a partir de condições do ambiente físico, tais como clima, tipo de solo e vegetação, além da presença e interação com outros animais. O conceito de territorialidade foi definido, na etologia, como a conduta de um organismo vivo, visando tomar posse de seu território e defendê-lo contra os membros de sua própria espécie. A territorialidade, de simples qualidade jurídica, passou a ser vista como sistema de comportamento (ALBAGLI, 2004, p. 28).

A noção de territorialidade foi incorporada, então, às ciências humanas como sistema de comportamento e refere-se “às relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência, [...]expressando um sentimento de pertencimento e um modo de agir no âmbito de um dado espaço geográfico” (IBIDEM, p. 28, *itálicos meus*). No âmbito individual, diz respeito ao espaço pessoal imediato e, no coletivo, é “um meio de regular as interações sociais e reforçar a identidade do grupo ou comunidade” (IDEM). Vê-se, pois, que ambos os conceitos de território e de territorialidade conduzem ao fato das relações sociais.

RELAÇÕES SOCIAIS: O MEU-MUNDO E O RESTO-DO-MUNDO

No campo da etologia humana, o conceito de relações sociais ou de relações interpessoais foi bastante estudado por Robert Hinde (1976; 1979)³. De acordo com esse grande etólogo, uma relação envolve interações no tempo. Interação refere-se a uma sequência em que um indivíduo apresenta um comportamento em direção a outro indivíduo que lhe responde. Em suas palavras, a relação diz respeito a uma

série de interações no tempo e ao potencial para desenvolvê-la. As relações envolvem aspectos afetivos e cognitivos e sua compreensão requer compromisso com ambos.

*As propriedades das interações e das relações devem ser vistas como propriedades da diade, e não como propriedades de um ou outro indivíduo. [...] As relações sempre existem num contexto social e não podem ser compreendidas sem referência ao mesmo (HINDE, 1979, p. 38, *italicos meus*).*

Hinde vai além e afirma que, muitas vezes, para determinados propósitos, o que a “pessoa pensa sobre uma relação pode ser mais importante” (IBIDEM, p. 3) do que as interações que, efetivamente, nela acontecem. Entende também que toda relação é dinâmica, dado que as interações que a constituem alteram o curso de interações subsequentes, envolvendo aspectos comportamentais, afetivos e cognitivos. A esse respeito, traz o exemplo de um experimento bastante curioso, realizado em 1966 por Valins (*in*HINDE, 1976). Ele mostrava retratos de mulheres seminuas a homens e fornecia-lhes um falso “feedback”

³ Robert A. Hinde (1923 – 2016) foi Professor Emérito da Royal Society Research no Departamento de Zoologia da Universidade de Cambridge.

de sua taxa cardíaca. Logo depois, fazia uma avaliação dessas apresentações e, um mês depois, entrevistas. Tanto na avaliação imediatamente feita após as apresentações quanto nas entrevistas realizadas um mês depois, os homens preferiam os retratos acerca dos quais foram falsamente informados de que houvera elevação de sua taxa cardíaca. Vê-se, pois, que, para Hinde (1976; 1979), as relações, além de históricas, são altamente diversificadas, peculiares e guardam importante relação com o pensamento e a personalidade dos atores envolvidos. Eis sua afirmação:

Uma relação com características específicas pode “significar” uma coisa para uma pessoa e algo diferente para outra. Os prognósticos sobre as relações envolvem, portanto, as personalidades dos participantes, bem como a natureza da própria relação. Se uma dimensão importante da personalidade é a extensão em que mudam as disposições comportamentais com os determinantes situacionais (relação) [...], *não é uma tarefa pequena* desvendar as interações entre as características da personalidade e as dimensões das relações (HINDE, 1976, p. 12, *itálicos meus*).

A tarefa não é, de fato, pequena e nem estritamente científica. Ela tem fortes bases filosóficas, pois parece tratar-se, na verdade, do que Engelmann ⁴ (2001) chama de relação entre meu-mundo e o resto-do-mundo. Para ele, cada “ser humano *conhece* um mundo. Mas o mundo será conhecido de maneira algo diversa pelas diferentes pessoas” (ENGELMANN, 2001, p. 216, *itálicos do autor*). O meu-mundo não é conhecido por meio dos processos causadores. Este somente pode ser conhecido por meio do meu-mundo. Se sinto uma dor de dente

4 Como uma justa homenagem ao querido Professor Arno Engelmann (1931 – 2017), da Universidade de São Paulo, de quem tive o privilégio de ser aluna e cuja sabedoria sempre foi muito inspiradora.

– exemplo dado pelo próprio autor – o que sinto é a dor e não a sua causa. O conhecimento da causa é sempre posterior. O meu-mundo é individual e não acessível diretamente a outros, mas apenas inferencialmente. Além disso, é imediato e bastante efêmero. A minha memória não é parte do meu-mundo, já que não é imediata, é um processo inferencial, “mas todo e qualquer conhecimento humano passou, nem que seja uma única vez, num meu-mundo” (IBIDEM, p. 219, *itálicos do autor*).

Meu-mundo é tudo que uma pessoa conhece num determinado instante. Também, é necessário acrescentar ao meu-mundo as vontades, os desejos, os pensamentos, as imagens da pessoa. O meu-mundo *é presente, é imediato*. Não é passado; pelo contrário, é o momento atual (IBIDEM, p. 217, *itálicos do autor*).

Por sua vez, o resto-do-mundo seria o Mundo ou o Universo ou “a parte inferida que cada pessoa observa fora do seu mundo” (IBIDEM, p. 220) e que obedece à formação de hipóteses (ver ENGELMAN, 1997). Então, a relação de que aqui se trata refere-se, em última instância, à relação entre o “meu-mundo fenomenicamente imediato e o resto-do-mundo inferidamente mediato” (IDEM).

Tanto em Hinde quanto em Engelmann há, pois, uma dialética implicada, seja na relação meu-mundo com o resto-do-mundo, seja nas relações sociais ou interpessoais que compõem o conceito de territorialidade. A proposta de Hinde atende a essa dialética? Conforme já foi dito, para ele, a relação envolve uma série de interações no tempo e suas propriedades dizem respeito à díade e não a um ou outro indivíduo. Sua proposta metodológica para o estudo das relações interpessoais assenta-se, primordialmente, na descrição das ações de um indivíduo dirigidas e respondidas com as ações de outro indivíduo, isto é, no fenômeno interativo (HINDE, 1976). Ora, as ações de um indivíduo A, dirigidas a um indivíduo B, que lhe responde com

outras ações, a rigor, não podem ser consideradas propriedades da díade. Elas são próprias de cada um dos indivíduos que interagem e dizem respeito, diretamente, ao meu-mundo de cada um. Tampouco poderia ser tratado como propriedade da díade o somatório de todas as ações dos dois indivíduos. Logo, a dialética que Hinde admite, ao teorizar sobre as relações interpessoais, não é contemplada na sua proposta metodológica, o que conduz à necessidade de se trilharem outros caminhos.

A ALTERNATIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA PROPOSTA POR VIGOTSKI

Um percurso promissor encontra-se na proposta teórico-metodológica de Lev Semionovitch Vygotski e em conceitos e ideias derivados de suas proposições teóricas por outros estudiosos. Conforme aponta Minick (1987, p. 30, **negritos meus**), Vygotski foi “além de um quadro explicativo em que a **fala** e a **interação social** eram vistas como a única força que movia o desenvolvimento psicológico”.

Lev Semionovitch tece uma crítica importante à concepção vigente de ambiente ou meio, no estudo do desenvolvimento psicológico da criança, discordando da noção de que o meio é externo à criança, “uma circunstância do desenvolvimento, [...] um conjunto de condições objetivas, independentes, sem relação com ela, que, pelo simples fato de sua existência influi sobre a criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 264). Segundo o seu pensamento, a *situação social de desenvolvimento* é o ponto de partida de todas as mudanças que acontecem no desenvolvimento da criança. Ao início de cada faixa etária, a relação entre a criança e o ambiente que a rodeia é peculiar, específica e irrepetível. Eis como define o conceito de situação social de desenvolvimento:

A situação social de desenvolvimento, específica de cada idade, determina, regula, estritamente, todo o modo de vida da criança ou de sua existência social. [...]

Uma vez conhecida a situação social de desenvolvimento existente no início de uma idade, determinada pelas relações da criança e o meio, devemos esclarecer, em seguida, como surgem e se desenvolvem, nessa situação social, as novas formações próprias daquela idade. Essas novas formações que caracterizam, em primeiro lugar, a reestruturação da personalidade consciente da criança, não são uma premissa, mas o resultado ou o produto do desenvolvimento da idade (IDEM).

Por sua vez, as novas formações que surgem no final de uma idade particular mudam, estruturalmente, a consciência da criança, modificando, então, todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma. Ou seja, se a “situação social de desenvolvimento não é mais do que o sistema de relações de uma criança de determinada idade e a realidade social” (IBIDEM, p. 265) e, se houver uma mudança radical da criança, é inevitável que as relações desse sistema se reestruturarem e tornem-se o ponto de partida para a próxima idade. É a isso que Vigotski (1996, p. 265) denomina de lei fundamental da dinâmica das idades:

as forças que movem o desenvolvimento da criança numa determinada idade acabam por negar e destruir a própria base de desenvolvimento de toda essa idade, determinando, com a necessidade interna, o fim da situação social de desenvolvimento, o fim de determinada etapa de desenvolvimento e a passagem ao período seguinte ou ao período superior da idade.

Parece-me, assim, que os conceitos de território e territorialidade que se incorporaram às ciências humanas, de

um modo geral – um sistema de comportamento composto pelas relações entre um indivíduo ou grupo social e seu meio de referência e que expressa sentimento de pertencimento e modo de agir -, reflete-se no que, no âmbito da Psicologia, Vigotski entende como situação social de desenvolvimento. Eis aí concretizada o que Engelman (2001) denomina de relação meu-mundo com o resto-do-mundo. É importante lembrar que, uma vez que a situação social de desenvolvimento é específica para cada idade, cabe falar de territorialidades e territórios da infância, isto é, sempre no plural.

Resta, ainda, examinar como Vigotski soluciona o problema metodológico, realizando o que Hinde (1976) queria evitar, a saber, tratar as propriedades da relação como propriedades de um ou de outro indivíduo.

Antes, porém, será necessário discutir o que Vigotski entende por análise. Começando pelo exame do que se costuma chamar de análise, nas ciências, de um modo geral, ele afirma que ela pode ser realizada de duas maneiras. Uma delas seria a análise dos componentes elementares de um fenômeno. Trata-se de decompô-lo em suas partes, adotando-se a pressuposição de que ele seja o somatório dessas partes. Esse é o modo que o autor denomina de atomista e funcional, predominante na Psicologia de sua época e dos dias de hoje. A outra forma seria encontrar a unidade mínima do fenômeno como um todo, unidade esta que ainda conservaria a propriedade do todo. Este seria o método de análise pela unidade, entendendo-se por unidade “o produto surgido da análise que, diferentemente dos elementos, contém em si todas as propriedades fundamentais inerentes ao conjunto e representa uma parte **viva e indivisível** deste” (VIGOTSKI, 2007, p. 16, **negritos meus**⁵).

No texto *A crise dos sete anos* (VIGOTSKI, 1996), apresenta, define e caracteriza a unidade para estudo da relação

5 Para esclarecer o que afirma, ele faz uma comparação interessante com o conceito de molécula, na química, que é entendido como unidade de análise da substância. Um capítulo dedicado apenas a essa questão da unidade de análise pode também ser encontrado em Prestes, Z. e Tunes, E. (Orgs.) *Sete aulas de pedagogia de L. S. Vigotski* (Editora e-papers, no prelo).

entre a personalidade e o meio. Denomina-a vivência – no russo, *perejivanie*⁶ – e define-a do seguinte modo:

A vivência da criança é aquela unidade simples acerca da qual é difícil dizer que representa a influência do meio sobre a criança ou uma peculiaridade própria desta. A vivência constitui a unidade da personalidade e do entorno tal como se apresenta no desenvolvimento. Portanto, neste processo, a unidade dos elementos pessoais e ambientais se realiza numa série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano com determinado momento da realidade. Toda vivência é vivência de algo. Não há vivências sem motivo, como não há ato consciente que não seja consciência de algo (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Ao caracterizá-la, diz que cada vivência é pessoal; é a unidade dinâmica e plena da consciência; possui uma orientação biossocial – é intermediária entre a personalidade e o meio; indica o que significa um dado momento do meio para a personalidade; determina de que modo um aspecto do meio influi sobre o desenvolvimento da criança. Em síntese, afirma uma tese sustentada, inclusive, pela etologia (ver CARVALHO, 1987 e MONTAGNER, 1993) – de que toda criança é parte da sua própria situação social de desenvolvimento - e conclui que a relação da criança “com o entorno e a relação deste com ela realizam-se pela vivência e pela atividade da própria criança; as forças do meio adquirem significado orientador graças às

⁶ Aqui, vale alertar que, no inglês, não há uma palavra para traduzir bem *perejivanie*. Por isso, foi traduzida como experiência (ver MINICK, 1987). Contudo, vivência e experiência são dois conceitos bastante distintos na teoria de Vigotski (ver LEONTIEV, 2007, p.64 e 69).

vivências da criança” (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Obviamente, o estudo das vivências da criança é repleto de desafios teórico-metodológicos e práticos. Na tentativa de compreender, caracterizar, delimitar e superar esses desafios, muitos autores têm se dedicado ao estudo desse conceito (ver, por exemplo, JEREBSOV, 2017; PERGAMENSCHIK, 2017 e SOBKIN, 2017). Pergamenschik (2017) afirma que Vigotski não responde substancialmente à questão de como registrar e estudar a vivência, oferecendo apenas indicações de caminhos para buscas teóricas posteriores. Na tentativa de trazer alguma luz a essa questão, esse autor contemporâneo faz um exame interessante do que identifica como componente estrutural (vivência como unidade básica da consciência), dinâmico (vivência como mecanismo de resolução do conflito entre os participantes da cena da vida) e existencial (vivência como meio de superação do sofrimento e da solidão) do conceito de vivência, identificando-o como um mecanismo de formação da personalidade. É claro que isso ainda não é suficiente para elucidar a questão proposta, mas, de qualquer modo, aponta trilhas interpretativas que parecem ser muito promissoras para se delinearem procedimentos de registro e de estudo das vivências. Enfim, o que se constata, com a leitura dos trabalhos científicos a respeito desse conceito, é que há ainda muitos caminhos teórico-metodológicos a se percorrer para a concretização da proposta vigotskiana.

DE QUEM É A INFÂNCIA?

Retorno, então, ao assunto principal que, aqui, propus-me a tratar. Para concluir, em vista do que foi dito, cabe discorrer sobre a relação entre crianças, territórios e infâncias.

Há uma literatura vastíssima sobre a ideia de infância (ERIKSON, 1976; ARIÈS, 1981; FREITAS, 1997; CARVALHO, 1999; POSTMAN, 1999; FARIA, 2002; FREITAS e KUHLMANN, 2002; GONDRA, 2002; FARIA FILHO, 2004, para indicar como ponto de partida para o leitor interessado apenas alguns poucos autores). Acredito ser difícil

encontrar algum estudioso, na vasta literatura, que discorde do fato de que essa ideia - ou sentimento, como prefere Ariès (1981) - seja histórica e culturalmente forjada. Segundo esse autor, talvez, entre meados da Idade Média até o século XVIII, praticamente inexistia o sentimento de infância⁷. Ele era muito frágil, superficial e resumia ao que o autor chamou de paparicação, sentimento reservado à criança muito pequena, nos primeiros anos de vida. Seja como for, por ser histórica e culturalmente forjada, pode-se afirmar que a ideia de infância, tal como a conhecemos hoje, não existia. Segundo vários autores, entre eles, o próprio Ariès (1981), foi com a industrialização da sociedade e com o surgimento da escola - que implicaram a separação da criança do adulto, colocando-a numa espécie de quarentena, numa clausura, sequestrando-a de parte da vida coletiva - que emergiu a ideia de infância que conhecemos. O que vem a ser essa ideia que conhecemos? Seria possível defini-la de um ponto de vista estritamente científico?

Certa vez, encontrava-me numa reunião de trabalho da qual participavam médicos, pedagogos, assistentes sociais, psicólogos. O grupo tinha a seu encargo apresentar uma proposta de ação social junto a famílias de baixa renda. Para elaboração do projeto, entenderam que deveria ser apresentada uma definição do que viria a ser a ideia de família. A discussão sobre isso prosseguiu por um longo tempo, com discordâncias incessantes, sem solução, até que alguém, quase num ato de desespero, afirmou que família somente poderia ser definida como o que cada pessoa considera ser família. Às vezes, penso que o mesmo se pode dizer a respeito da ideia de infância. Talvez, ela não seja mesmo nada mais do que um agregado de ideias particulares com infinitas variações no tempo e no espaço. Sem dúvida, ela não é um fenômeno eterno imutável. Ou, quem sabe, seja possível afirmar que a ideia de infância diz respeito ao conjunto de todas as territorialidades das crianças em todos os tempos e lugares. Penso, todavia, que, curiosamente, a criança não sente a

7 Há controvérsias a esse respeito, principalmente, entre os historiadores. Esse fato é reconhecido pelo próprio Ariès (1981), às páginas 14 e 15 da obra citada.

sua infância. Do mesmo modo que a cegueira não é sentida pelo cego que apenas a percebe, indiretamente, pelo impacto social que tem sua peculiar conformação psicofisiológica, assim o é também a percepção da infância pela criança. Tanto a ideia de cegueira quanto a de infância não pertencem ao meu-mundo do cego e da criança, respectivamente. Elas são um construto social que participa do resto do mundo de ambos e somente chega até eles de modo inferencial, indireto. Assim, a infância não pertence à criança, mas chega até ela por intermédio dos outros com quem ela estabelece relações.

Todo ser humano chega ao mundo biologicamente predisposto à relação com o mundo constituído pelas pessoas que o rodeiam. Fosse de outro modo, não sobreviveria. É claro que, num primeiro momento, ela não se distingue do outro, especialmente da mãe com quem tem contato íntimo. Forma com ela uma espécie de proto-nós, como salienta Vigotski (1996), concordando com investigadores alemães e afirmando haver uma supremacia do proto-nós no primeiro estágio da consciência do bebê que carece da consciência de seu próprio eu: “a relação da criança com o mundo exterior é plenamente determinada pela relação por meio de outra pessoa. Na situação psicológica do bebê ainda estão fundidos o seu conteúdo objetal e social” (VIGOTSKI, 1996, p. 309).

A primazia das relações sociais com outras pessoas é também atestada por Elkonin (1971), um discípulo de Vigotski, em experimentos que realizou com crianças mais velhas, pré-escolares. Ele familiarizava as crianças em relação a objetos, suas propriedades e finalidades. Em um caso, conta ele, numa visita ao zoológico, as crianças eram levadas a se familiarizar com os animais, seus habitats, aparência externa etc. Depois da visita, ele observava se ocorria a brincadeira de-faz-de-conta no dormitório das crianças. Ela não aconteceu, apesar de terem sido colocados à disposição animais de brinquedo. Entretanto, quando a visita ao mesmo local era empregada para familiarizar as crianças com as pessoas que ali trabalhavam, com suas funções e interrelações (o caixa, o bilheteiro, os guias, o médico veterinário etc.), observava-se, depois, a brincadeira de-faz-de-conta. As crianças

imitavam as tarefas das atividades dos adultos e as relações entre eles, demonstrando que o faz-de-conta é primariamente sensível ao mundo das pessoas. A atividade de faz-de-conta é, contudo, outro assunto também de enorme complexidade e, não cabendo aqui dele tratar, encerro a presente apresentação.

REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. Em Vinícius Lages, Christiano Braga e Gustavo Morelli (Orgs.) **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: RelumeDumará/Brasília, DF: SEBRAE, 2004.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos (LTC), 1981.

CARVALHO, A. M. A. O estudo do desenvolvimento. **Psicologia**, v.13, nº 2, p. 1-13, 1987.

CARVALHO, A. M. (Org.) **O mundo social da criança: natureza e cultura em ação**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema dos estágios no desenvolvimento mental da criança. Tradução não publicada de Elizabeth Tunes. Publicado em inglês em **Soviet Psychology**, p. 225-251, 1972.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Tradução de Gildásio Amado. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FARIA, A. L. G. (Org.) **Infância e educação: as meninas**. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

FARIA FILHO, L. M. (Org.) **A infância e sua educação:**

materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREITAS, M. C. e KUHLMANN, M. (Orgs.) **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. C. **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

GONDRA, J. G. (Org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

HINDE, R. A. **On Describing Relationships**. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, p. 1 – 19, 1976.

HINDE, R.A. **Towards understanding relationships**. New York: Academic Press, 1979.

JEREBTISOV, S.N. A teoria histórico-cultural e os problemas psicossomáticos da personalidade: estudo sobre o domínio de si mesmo. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, p. 47-61, 2017.

LEONTIEV, A. A. *Slovar L. C. Vigotskogo*. Moskva: s/d

MINICK, N. The development of Vygotsky's thought: an introduction. Em R. W. Rieber e A. S. Carton (Eds.) **The collected Works of L. S. Vygotsky**, vol. 1. Problems of general psychology. Traduzido por Norris Minick. New York: Plenum Press, 1987.

MONTAGNER, H. **A criança actor do seu desenvolvimento**. Tradução de Maria Luísa Branco. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

PERGAMENSCHIK, A. A concepção de vivência em L. S. Vigotski: do conhecimento conjunto à superação da solidão.

VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UniCEUB, p. 35-46, 2017.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Tradução de Suzana M. A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SOBKIN, V. As resenhas teatrais de L. S. Vigotski como início da concepção histórico-cultural. **VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski.** Brasília: UniCEUB, p. 7-33, 2017.

VALINS, S. Cogneffects of false heartrate feedback. *Journal of Personalityand Social Psychology*, 4, 1966, p.400– 408. In: HINDE, R.A. **Towards understanding relathionships.** New York: Academic Press, 1979.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas. Volume IV. Psicología infantil.** Tradução de LydiaKuper. Madrid: Visor, 1996

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla.** Tradução de Alejandro Ariel González. Buenos Aires: Colihue, 2007.