

UMA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA PENSADA POR MEIO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Maria Cecília Braz Ribeiro de SOUZA¹

Resumo: O presente artigo propõe uma reflexão sobre a concepção de criança sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Apontamos a criança como ser histórico-cultural que pertence a determinada cultura, a qual é responsável pela mediação de seu aprendizado e desenvolvimento. Na perspectiva de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento propomos a base para uma concepção de criança histórica-concreta, entendendo a aprendizagem como uma rede de relações entre a criança e seu mundo cultural, os quais provocam seu desenvolvimento. Esta visão inaugura a concepção de educador intencional. Ele é aquele que conhece o nível de desenvolvimento da criança e, propõe-lhe um ensino que crie motivos para ela aprender. A criança é um sujeito ativo, e sua aprendizagem ocorre por meio de sua atividade. É forjada uma nova pedagogia, cujo educador é capaz de ouvir e interpretar as necessidades infantis. Os educadores, na mesma perspectiva que as crianças, são protagonistas do processo educativo.

Palavras-chave: concepção de criança; teoria histórico-cultural; educação intencional.

Abstract:

The present article considers a reflection on the conception of child under the optics of the Historical-Cultural Theory. We point the child as to be description-cultural that the definitive culture belongs, which is responsible for the mediation of its learning and development. In the perspective of that the learning precedes the development we consider the base for a conception of historical-concrete child, understanding the learning as a net of relations between the child and its cultural world, which provoke its development. This vision inaugurates the conception of intentional educator. It is that one that knows the level of development of the child and, considers an education to it that creates reasons it to learn. The child is an active citizen, and its learning occurs by means of its activity. A new pedagogy is forged, whose educator is capable to hear and to interpret the infantile necessities. The educators, in the same perspective that the children, are protagonists of the educative process.

Key-words: child conception; historical-cultural theory; intentional educator

Hoje sabemos que a aprendizagem *começa do zero*. Ou seja, as habilidades que se desenvolvem ao longo da história de cada um de nós, dependem do justo investimento nos primeiros anos de vida. Em pesquisas recentes na área das neurociências fica demonstrado que as possibilidades de uma criança aprender e desenvolver todas as habilidades humanas (percepção, memória voluntária, apreensão de valores éticos e morais, linguagem, pensamento abstrato dentre outras) são aumentadas quando a criança recebe afeto, cuidado e educação que os estimule (CAMPOS, 2004).

Os dados mostram que o *estímulo cuidadoso e intencional* da mãe ou educadora capacitada para interagir de maneira qualitativa amplia visivelmente as transmissões neurológicas (sinapses) que possibilitam o desenvolvimento de várias áreas cerebrais responsáveis pela capacidade de

¹ Docente do Colegiado de Pedagogia da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu – Mestre em Psicologia e Doutora em Educação pela UNESP – Universidade Estadual Paulista.

desenvolvimento da linguagem, da visão, do controle emocional, de formas ou capacidade de lidar com novas experiências, da compreensão de símbolos que representam quantidades, das habilidades sociais, ou da capacidade de entender processos que envolvam quantidades relativas, da capacidade de aprendizagem da música ou de uma segunda língua.

Gostaria de lembrar aqui que ao estímulo e cuidado educativo intencional relaciona-se uma intenção permeada de conhecimentos que resultam numa ação do adulto com relação à criança com total *intencionalidade*, ou seja, sempre que temos uma ação voltada à criança, essa ação não é casual, nem tampouco espontânea, mas sim norteada pelo princípio de que a criança é um ser em construção e que se apropria dos conhecimentos por meio das mediações com seu entorno.

A criança como ser histórico-cultural pertence a determinado contexto familiar, social e cultural, o qual é responsável pela mediação de seu aprendizado e desenvolvimento. A idéia de que a criança aprende sozinha ou aprende brincando pura e simplesmente é uma idéia forjada em um princípio que desautoriza o papel de educador, seja ele pai, a mãe ou responsável, bem como o professor. Este tipo de idéia, também ousa tirar do Estado a responsabilidade em criar fomento para a implantação de políticas que atendam a infância em todos seus direitos e suas necessidades. Se partilharmos da idéia de que a criança aprende sozinha ou espontaneamente, julgamos que muito pouco é necessário para o seu aprendizado e desenvolvimento e não a julgamos um *sujeito capaz*. Quando observamos uma criança logo após seu nascimento se interagindo com a mãe ou substituta (o), podemos verificar que cada expressão e movimento garantem uma troca que vai engendrando um novo aprendizado e, portanto, a partir deste, um novo desenvolvimento. Por isso é bem certo notar que a cada nova interação e trocas afetivas, novos aprendizados vão se constituindo e por meio deles o desenvolvimento vai se configurando e não o contrário, ou seja, não é o desenvolvimento que gera ou prepara a criança para o aprendizado (VIGOTSKI², 1996).

É na perspectiva das interações humanas que a criança aprende e porque aprende pode se desenvolver. Para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934) é a *aprendizagem que antecede o desenvolvimento*. Este é um primeiro princípio que norteia a Teoria Histórico-Cultural. Um segundo princípio é o de que a criança nasce com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender novas capacidades, habilidades e aptidões. Estas capacidades se referem à linguagem verbal, ao pensamento abstrato, à memória voluntária, à aquisição da linguagem escrita, ao cálculo, ao controle da

² Utilizo a grafia VIGOTSKI, por considerar que essa forma corresponde aos estudos atuais sobre essa formatação.

própria conduta, às emoções, à ética e a estética que comumente chamamos a esse todo, inteligência e personalidade (MELLO, 2004).

VIGOTSKI (1996; 1988) denomina estas capacidades de *funções psicológicas superiores* referindo-se às funções que o homem adquire e aprimora a partir de seus aprendizados que em primeiro plano acontece nas relações interpessoais (entre as pessoas), para depois se tornarem intrapessoais (internas ao sujeito), ou seja, constituir-se numa apropriação do eu. Para este autor, as funções psicológicas humanas antes de se tornarem internas ao sujeito, precisam ser vivenciadas entre as pessoas, não existem no sujeito como uma potencialidade, nem tampouco se desenvolvem espontaneamente, mas são motivadas externamente e são experimentadas inicialmente sob a forma de *atividade interpessoal*, para depois assumirem a forma de *atividade intrapessoal*. Assim, a apropriação da inteligência e da personalidade resulta de um processo de internalização de processos externos (MELLO, 2004). Em outras palavras, todo processo de desenvolvimento da personalidade e da inteligência – das habilidades, das aptidões, das capacidades e dos valores - é um processo de educação, acontecendo por meio das relações com as outras pessoas de seu mundo, que são os adultos e outras crianças mais experientes.

Neste sentido, a formação da inteligência e da personalidade é um processo de aprendizagem permeado pelas relações. Este é então um terceiro princípio da teoria, que vai se revelar em que condições a criança aprende ou se apropria da cultura historicamente acumulada pela humanidade. Como afirma LEONTIEV (1988), é na relação da criança com os outros homens, que a criança aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente, e que vai reproduzindo para si as capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura.

Se a aprendizagem é tão importante e se a criança aprende com os outros, vale então ressaltar quando e como acontece a aprendizagem na criança. Ao estudar as formas de avaliação tradicional, Vigotski (1988) percebeu que ao avaliar a criança, se considerava apenas os aspectos que ela já era capaz de fazer de forma independente, sozinha. A esse aspecto ele denominou *zona de desenvolvimento real*, e a capacidade de resolver problemas com a ajuda de um outro mais experiente ele denominou *zona de desenvolvimento próximo*.

Para este autor, aquilo que a criança é capaz de fazer no presente com a ajuda de um outro mais experiente, a prepara para fazê-lo mais tarde de forma independente. Nesta perspectiva só há

aprendizagem quando o ensino incide na *zona de desenvolvimento próximo*, e isto é bem evidente quando observamos que um ensino só mobiliza interesse e motivo à criança quando é algo novo e possível dela aprender, seja com a ajuda de um educador ou alguém mais experiente (um colega, um irmão mais velho). Entretanto, a criança é um sujeito ativo, sua aprendizagem ocorre por meio de sua *atividade*, sempre realizada por ela e nunca por outra pessoa, seja o educador, seu colega ou seus pais.

Neste sentido, uma nova concepção de educador também é forjada, a de *educador intencional*. O educador nesta perspectiva deve ser aquele que conhece o nível de desenvolvimento em que a criança está e assim pode propor-lhe um ensino que crie nele motivos para aprender. O ensino deve estar carregado de intencionalidade, não é, portanto qualquer ensino; o bom ensino é aquele que garante e impulsiona o desenvolvimento (MELLO, 2004; VIGOTSKI, 1988). Outrossim, o processo de aprendizagem nesta concepção cria e determina um *sujeito ativo*, isso significa que para apropriar-se de um conceito, de uma habilidade ou ainda do uso dos objetos da cultura em sua função social, a criança precisa realizar ela própria, as atividades e não o educador ou os pais, por ela. Só fará sentido para a criança um aprendizado, quando ela é capaz de reproduzir o uso cultural que tal objeto tem na sociedade em que está inserida, como, por exemplo, ela usará o idioma aprendido para se comunicar com as outras pessoas, pois esta é a função social dos idiomas. Assim é que, em cada etapa de desenvolvimento, a criança tem um tipo de *atividade* que lhe é peculiar, e esta lhe permite dimensionar suas qualidades humanas.

O conceito de *atividade* para a Teoria Histórico-Cultural é um conceito bastante peculiar. Para LEONTIEV (1978), o colaborador de Vigotski que mais se dedicou a esse estudo, *atividade* é tudo aquilo que faz *sentido* pra o sujeito que a realiza, pois todo fazer humano está orientado para objetivos, para um fim ou *resultado*. O resultado aqui deve ser algo que motiva o sujeito, algo que ele deseja alcançar. O *sentido* é dado pela relação entre *motivo* e *resultado* previsto pela ação; ou ainda, algo só terá *sentido* se o *motivo* e o *objetivo* (ou resultado) se coincidirem. Se a criança faz uma tarefa para aprender, então esta é uma *atividade* que faz *sentido* para ela; ao passo que se realiza uma tarefa escolar, ou um dever doméstico para depois ir brincar, esta ação não se configura em *atividade*, é só uma *ação*. De outra forma, se o resultado da tarefa responde a um desejo ou uma necessidade, se o indivíduo está motivado, inteiramente envolvido no fazer, consciente do porque realiza a tarefa, querendo chegar ao seu objetivo, podemos dizer que esta é uma *atividade*.

Para a Teoria Histórico-Cultural, supor a criança-educando como *sujeito ativo*, não minimiza o papel do educador, ao contrário, nesta concepção o educador é aquele responsável em criar *motivos* e *interesses* que revelem *atividades* com *sentido* para a criança. O educador é o mediador na relação da criança com o mundo dos objetos da cultura que se concretizam com sua função social, é ele quem cria significados e sentidos para a criança que aprende. Entretanto, o educador é um mediador que tem conhecimento específico suficiente para reconhecer dentro do processo de conhecimento da criança educando, qual a *atividade* que deve prepará-la para o domínio de um saber independente. A Teoria Histórico-Cultural aponta assim, para a intencionalidade educativa, personificada pela figura do educador (MELLO, 1999).

Outrossim, as contribuições da Teoria Histórico-Cultural nos revelam uma atual concepção de infância aqui destacada e, nos dirige o olhar para uma nova maneira de conceber a educação infantil e o papel do educador da infância. Por quê? Porque ao depararmos com uma criança ativa, capaz, nossa maneira de entender a educação também muda radicalmente. Se, tínhamos uma criança pobre, incapaz, individualizada, tínhamos que ter uma prática pedagógica que correspondesse a isso. Pensávamos então, a partir de teorias do desenvolvimento e víamos a criança somente como um reproduzidor da cultura, um copo vazio a ser preenchido. Neste sentido, desenvolveu-se uma prática pedagógica orientada à formalização de saberes futuros, endereçados à preparação da criança pequena para o saber formal da escola fundamental ou como um fator de suprimento na determinação da força de trabalho. Não se pensava a infância como um lugar de saberes e conhecimentos compreendidos em si, mas a infância era vista como um lugar a ser denominado pela falta.

Em vez disso como nos sugere Malaguzzi *apud* Edwards (1999) optamos por enxergar a criança pequena como possuindo potencialidades e competências surpreendentes e extraordinárias, um co-construtor do conhecimento e da identidade através do que se convencionou chamar de *pedagogia dos relacionamentos*; com outras crianças e com os adultos. Tal construção produz a idéia de criança rica, ativa, competente e desejosa de se engajar em seu mundo (DAHLBERG et. al., 2003), essa pedagogia forja um educador intelectual capaz de ouvir e interpretar as necessidades da criança, capaz de formular intencionalmente os caminhos da prática educativa a partir da escuta daquilo que a criança traz carregada de significados. Esses significados são ouvidos pelos educadores que na mesma perspectiva que as crianças são protagonistas da construção do processo educativo. É, portanto, no conjunto das relações educador e educandos que se constitui uma pedagogia da infância onde essa nova escola se

constitui pela experimentação num processo diário de ação e de reflexão que envolve a superação de práticas pré-fabricadas. As atividades são criadas a partir dos interesses e necessidades das crianças e contempla a história e a biografia das crianças que são trazidas por elas, pelos seus pais – fruto do envolvimento e estreitamento das relações que se estabelecem entre escola e comunidade – que são expressões da cultura (ANGOTTI, 1999; BONDIOLI e MANTOVANI, 1998; MELLO, 2000). São, o conjunto de necessidades da criança, o conhecimento científico e os saberes constituídos ao longo da história, capazes de forjar uma educação e um educador que possam retroalimentar a educação necessária à infância diversa e, por isso rica, que é a infância que compreende a criança como um ser competente e capaz desde o momento em que nasce.

Bibliografia consultada

ANGOTTI, M. Semeando o trabalho docente. In: **Educação Infantil: muitos olhares.** (org.) Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1996.

BONDIOLI, Ana e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

BONDIOLI, Ana. **O espaço no cotidiano infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bda Educação Nacional - (LDB/96).** SEF/MEC: Brasília, 1996.

CAMPOS, M. M. Começar do zero. In: **Folha de São Paulo:** Sinapse. 27/01/2004.

DAHLBERG, G. et. al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

EDWARDS, C. et. al. **As cem linguagens da criança: abordagem de Reggio-Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KRAMER, S. e LEITE, M. I. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** São Paulo: Cortez, 2003.

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

_____. O jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: Final do séc. XIX- início do séc XX. In: **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** (org.) Carlos Monarcha. Campinas: Autores Associados, 2001.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa/Portugal: Livros Novos Horizontes, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MANTOVANI, S. e PERANI, R. M. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. In: **Revista Pro-Posições**. V. 10, n. 1, UNICAMP, 1999.

MELLO, Suely Amaral. **O espaço da creche e a imagem da criança**. (Texto mimeo). Unesp – Campus de Marília – SP. s.d.

_____. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. In: **Revista Pro-Posições**, v. 10. n. 1, pp. 27-33. UNICAMP, 1999.

_____. **Linguagem, consciência e alienação: o óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica**. Unesp-Marília, 2000.

_____. et.al. Concepção de infância e democracia na escola da infância: a experiência de Reggio-Emilia. In: **Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília**, v. 9, n. 2, pp. 7-15. UNESP, 2000.

_____. A Escola de Vygotsky. In: Kester Karrera (org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

_____. e FARIA, Ana Lucia Goulart. de. (orgs.) **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, H.C. As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: A trajetória da Anped no contexto da legislação das políticas e da realidade do atendimento. In: **Revista Pro-Posições**. v. 10, n. 1, pp. 18-29. UNICAMP, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. v. IV, Madrid-España: Visor, 1996.

_____. et. al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

