

# Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural

Suely Amaral Mello\*

## Resumo:

Neste artigo, trago elementos da Teoria Histórico-Cultural que subsidiam uma análise da relação entre infância, educação e escola da infância. Essa análise pode orientar a organização de práticas voltadas para o máximo desenvolvimento humano na infância e, também, possibilitar uma crítica de práticas equivocadas existentes na Educação Infantil. Estudos realizados na perspectiva histórico-cultural apontam que muitas práticas educativas vigentes na escola da infância – frequentadas por crianças entre 3 e 6 anos – se sustentam em concepções superadas acerca da relação entre educação e desenvolvimento, o que conduz a equívocos que empobrecem o desenvolvimento em nome de garantir a antecipação de aprendizagens próprias da escola de Ensino Fundamental. Com base na compreensão das teses da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano, percebe-se que, ao contrário da tendência de escolarização precoce e de abreviamento da infância presentes, de um modo geral, nas práticas atuais de Educação Infantil, o direito à infância defendido por essa teoria é condição para a máxima apropriação das qualidades humanas nas novas gerações.

**Palavras-chave:** Teoria Histórico-Cultural. Infância. Educação Pré-Escolar.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professora do Curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp) – Campus de Marília. Líder do grupo de pesquisa “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural” e coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Infantil do mesmo campus da Unesp.

## Introdução

Para Marx, a forma das relações entre homem e mulher expressa o nível de desenvolvimento alcançado pela sociedade em que se inserem. Penso que o mesmo se pode dizer da relação entre os adultos e as crianças.

Muito se tem discutido sobre o fato de que a infância é uma construção histórica e social (ÀRIES, 1978; VYGOTSKY, 1995; LEONTIEV, 1988). Apenas à medida que o conhecimento humano – gerado pelo trabalho humano numa relação dialética que condicionava o desenvolvimento de ambos – possibilitou a produção de excedentes e permitiu vitórias mais persistentes na luta diária pela sobrevivência, foi possível ampliar o tempo de não trabalho para alguns segmentos da sociedade. Já é bastante conhecida a discussão acerca de que a infância, na forma como a pensamos hoje, é uma construção dos últimos 200 anos da história. Antes disso, ia-se para a guerra, casava-se e trabalhava-se assim que se tivesse condições físicas para tanto (ÀRIES, 1978). Fatos que, hoje, são motivo de indignação e denúncia eram usuais dois séculos atrás.

No século XX, apesar dos muitos conflitos sangrentos, vimos um conjunto de direitos anunciados: o direito das mulheres, o dos idosos, o direito das chamadas minorias étnicas, o direito das pessoas com necessidades especiais e o direito das crianças. Tal reconhecimento é expressão de um avanço no desenvolvimento da sociedade.

No entanto, como alertava Marx, vivemos ainda na pré-história humana e constatamos facilmente que o direito à infância não foi ainda consolidado e não o será senão também pela luta contra a concentração de riqueza, saber e poder. A não consolidação desse direito, no entanto, não envolve apenas a questão da origem e da situação de classe social das crianças. Enquanto na utópica república das crianças, descrita por Collodi no romance *Pinóquio* (apud AGAMBEM, 2005, p. 81) como o país dos brinquedos, as crianças vivem despreocupadas com a produção,

Nas estradas, uma alegria, uma bagunça, um alarido de enlouquecer! Bandos de moleques por toda parte: uns na bolinha de gude, outros jogando bola, outros atirando pedrinhas, sobre velocípedes, sobre cavaliños de pau; outros, ainda, brincando de cabra-cega, de pique, gente vestida de palhaço, gente que engolia fogo, quem recitava, cantava, fazia piruetas, caminhava

de mãos no chão, de perna pro ar; rodavam argolas, passeavam vestidos de general com o capacete folhado e a espada de papel machê; riam, urravam, gritavam, chamavam, batiam palmas, assoviavam, imitavam o canto da galinha quando põe o ovo, resumindo: um tal pandemônio, uma tal algazarra, tamanha farra endiabrada que era preciso pôr algodão nos ouvidos para não ficar surdo.

na vida real das crianças das classes média e alta, o dia é preenchido com aulas de inglês, natação, música, judô, balé, etc., fazendo com que a infância – esse período da vida em que o ser humano não precisa ainda produzir sua sobrevivência – se faça um tempo útil de preparação para a vida produtiva. Para além disso, cada vez mais um número crescente de crianças de todas as classes sociais passa parte do seu dia na escola de Educação Básica, que agora começa nos primeiros meses de vida.

**A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas** – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente. O conjunto dos estudos desenvolvidos sob a ótica histórico-cultural aponta como condição essencial para essa máxima apropriação das qualidades humanas pelas crianças pequenas o respeito às suas formas típicas de atividade: o tateio, a atividade com objetos, a comunicação entre as crianças, e entre elas e os adultos, o brincar.

No entanto, esse não é ainda o quadro típico das escolas da infância. Estimulados – e mesmo pressionados – por pais e mães que crêem possível e desejável antecipar a aprendizagem dos conteúdos do Ensino Fundamental, professores e professoras da Educação Infantil criam salas de aula com rotina, espaço, relações e expectativas típicas do trabalho educativo com as crianças no Ensino Fundamental.

É como se o novo conceito de criança que começamos a construir a partir da observação e do olhar informado pela Teoria Histórico-Cultural – uma criança forte e capaz de aprender – deflagrasse uma compreensão de que é possível e desejável apressar o desenvolvimento psíquico da criança e, com isso, acelerar o progresso tecnológico. No momento em que

vivemos uma ampliação sem paralelo na história do tempo de preparação para o trabalho, contraditoriamente vivemos um movimento de encurtamento da infância.

Que sentido nossa sociedade dá à educação da infância? Por outro lado, que saberes têm sido construídos nas últimas décadas acerca da infância e de sua educação na escola?

Com o objetivo de trazer elementos para subsidiar uma reflexão acerca da concepção de infância – expressa nas relações que os adultos estabelecem com as crianças e nas expectativas subjacentes ao lugar que reservam para as crianças nas relações sociais – e também para subsidiar uma análise das práticas que transformam precocemente a criança em escolar – ao mesmo tempo, buscando a construção de alternativas respeitadoras da infância –, trago alguns princípios e teses da Teoria Histórico-Cultural para entender o intenso processo de humanização que a criança vive na infância até os seis anos de idade.

## **A humanização como processo de educação**

Diferentemente de outras teorias que viam o processo de humanização – isto é, o processo de formação das qualidades humanas – como um dado metafísico ou como produto da herança genética, a Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história. No processo de criar e desenvolver a cultura, o ser humano formou sua esfera motriz – o conjunto dos gestos adequados ao uso dos objetos e dos instrumentos – e, com a esfera motriz, criou também as funções intelectuais envolvidas nesse processo. Ao criar a cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens –, criamos nossa humanidade, ou seja, o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando ao longo da história por meio da própria atividade humana.

Marx foi o primeiro a perceber a natureza social e histórica do ser humano, e o primeiro a realizar uma análise teórica dessa sua natureza. De seu ponto de vista, o ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados. Em suas palavras,

Todas as suas relações com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – em suma, todos os órgãos da sua individualidade, como órgãos que são de forma diretamente comunal, são, em sua ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

É importante destacar que essas aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas. Para se apropriar dessas qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura humana – nas palavras de Marx, para fazer delas “os órgãos da sua individualidade” –, é preciso que as novas gerações se apropriem desses objetos da cultura, quer dizer, que aprendam a utilizar esses objetos de acordo com a função social para a qual foram criados. Para dar um exemplo, é a utilização adequada de um relógio que define sua apropriação.

Essa utilização adequada dos objetos da cultura exige que a relação das novas gerações com a cultura seja mediada – de modo intencional e, em determinadas situações, também espontâneo – por pessoas mais experientes. No caso da apropriação de instrumentos culturais complexos como o relógio e a linguagem escrita, por exemplo, não basta a relação espontânea. No caso de apropriações menos complexas ligadas à esfera da vida cotidiana, não há necessidade de uma atitude intencional por parte do parceiro mais experiente: os objetos podem ser apropriados pela observação e imitação pelo aprendiz.

Seja de uma forma, seja de outra, como afirma Leontiev (1978, p. 272),

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a

criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*.

Esse conceito – de que o ser humano aprende a ser o que é como inteligência ou personalidade, e de que a cultura e as relações com os outros seres humanos constituem a fonte do desenvolvimento da consciência – revoluciona a compreensão do processo de desenvolvimento que tínhamos até agora. Com a Teoria Histórico-Cultural, aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (LEONTIEV, 1978).

As implicações pedagógicas dessa nova concepção de ser humano e de como se dá seu desenvolvimento revolucenam o pensar e o agir educacionais.

### **Algumas implicações pedagógicas para pensar a infância e sua educação na escola da infância**

Compreender o processo de humanização como processo de educação redimensiona, a partir do próprio conceito de educação, o conjunto dos conceitos referentes à prática educativa, além de tornar o processo educativo imensamente mais complexo. Entendendo que o processo de educação é responsável pela apropriação das qualidades humanas por cada ser humano, redimensionamos a compreensão segundo a qual as qualidades humanas seriam dadas *a priori* ou geneticamente, o que retirava importância do processo educativo, uma vez que essas qualidades

dadas no nascimento definiam as possibilidades de desenvolvimento individual, relegando à educação um papel secundário nesse desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações. Vem daí a compreensão gramsciana de que o papel da educação é formar cada criança para ser um dirigente.

Pensar o processo de humanização como processo de educação vira pelo avesso a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que aprendemos a pensar com as teorias naturalistas. Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem deixa de ser produto do desenvolvimento e passa a ser motor deste: a aprendizagem deflagra e conduz o desenvolvimento. Nessa perspectiva, conhecer as condições adequadas para a aprendizagem é condição necessária – ainda que não suficiente – para a organização intencional das condições materiais de vida e educação que permitam a apropriação das máximas qualidades humanas por cada criança na Educação Infantil. Isso envolve a formação dos professores e professoras da infância como intelectuais capazes de, ao compreender o papel essencial do processo educativo no processo de humanização, buscar compreender o processo de aprendizagem para organizar vivências na Educação Infantil que sejam intencionalmente provocadoras da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças pequenas: uma educação e um ensino desenvolventes (DAVIDOV, 1988).

Nessa perspectiva, é necessário perguntar como as crianças aprendem, como acontece o processo de humanização na infância, que papéis têm o adulto professor ou professora e as crianças no processo de conhecimento. Ganham nova dimensão os conceitos de criança, de infância e de escola.

Entendendo a aprendizagem como a fonte do desenvolvimento, percebemos que a criança aprende desde que nasce. Antes mesmo de desvelar as especificidades desse aprender na pequena infância e na infância pré-escolar, é possível perceber que a criança é, desde pequenininha, capaz de estabelecer relações com o mundo que a cerca. Esse novo conceito de criança informado pela teoria – e também construído a partir da observação das crianças num ambiente com múltiplas possibilidades de vivências – aponta que, diferentemente do que pensávamos até pouco tempo atrás, a criança não é um ser incapaz, frágil e dependente absoluto da atenção do

adulto para dirigir sua atividade. Ao contrário, a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia. Estudos realizados por Zaporozhets (1987), Venguer e Venguer (1993), e Mukhina (1996) demonstram que as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras idéias, sentimentos e qualidades morais.

No entanto, essa compreensão não deve levar ao equívoco de pensar que é possível acelerar o desenvolvimento psíquico da criança transformando precocemente a criança pequena em escolar. Essa aceleração artificial do desenvolvimento da criança por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento.

A infância do ser humano, mais longa e incomparavelmente mais complexa – por seu conteúdo e pelo caráter das mudanças psíquicas que têm lugar em seu desenvolvimento – do que o que acontece com os filhotes dos animais, é uma conquista humana. A infância é o tempo em que criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas. Isso permite às novas gerações subir nos ombros das gerações anteriores para superá-las no caminho do desenvolvimento tecnológico, científico e do progresso social. Desse ponto de vista, a luta **pela** infância – pelo direito a um tempo despreocupado com a produção da sobrevivência – e **contra** sua abreviação e sua exploração tem sido parte da luta histórica dos homens e mulheres que nos antecederam para melhorar a vida em sociedade (LEONTIEV, 1978).

Retomando essa idéia, dada a importância de sua compreensão para a compreensão do conceito de infância na perspectiva histórico-cultural, é preciso destacar que entre 0 e 6 anos, o mundo da cultura se abre pouco a pouco para a criança em sua complexidade. Nesse processo, a criança precisa reproduzir para si as qualidades humanas que não são naturais, mas

precisam ser aprendidas, apropriadas por cada criança por meio de **sua atividade no entorno social e natural** em situações que são **mediadas por parceiros mais experientes**. Disso, se conclui que, na infância até os 6 anos de idade, a criança já vive uma atividade intensa de formação de funções psíquicas, capacidades e habilidades que não são visíveis a olhos que entendem o desenvolvimento dessas funções e qualidades humanas como sendo naturalmente dado. Com isso, esse período da infância não pode ser encurtado ou obstaculizado pela antecipação de tarefas para cuja realização justamente se formam as bases nessa idade.

Assim, em lugar de encurtar a infância por meio de práticas educativas que antecipam a escolarização, é preciso aperfeiçoar o conteúdo e os métodos educativos para assegurar em cada idade da criança as vivências necessárias para o desenvolvimento da personalidade e da inteligência em formação já na infância pré-escolar. A compreensão de que a criança é capaz, desde que nasce, de estabelecer relações com o entorno e o entendimento de que o acesso rico e diversificado à cultura permite a reprodução das máximas qualidades humanas devem estimular o enriquecimento máximo das vivências propostas às crianças. Conforme Leontiev (1988), o lugar que a criança ocupa nas relações sociais de que participa tem força motivadora em seu desenvolvimento, e esse lugar é condicionado pela concepção de criança e de infância dos adultos, e a concepção de infância como sujeito, e não como objeto do desenvolvimento, é elemento-chave. Por tudo isso, é preciso considerar as especificidades do aprender na infância. Com isso, não negamos a necessidade da intencionalidade dos adultos nos processos de educação das crianças. Ao contrário, essa intencionalidade deve considerar as formas por meio das quais as crianças – a partir de sua condição biológica e das novas formações psíquicas que se formam por meio de sua atividade – se relacionam com o mundo da cultura em cada idade.

Para a Teoria Histórico-Cultural, algumas questões precisam ser consideradas pelos adultos ao organizarem de forma intencional o desenvolvimento das crianças pequenas.

Em primeiro lugar, é necessário considerar a dialética do desenvolvimento psíquico da criança, no processo em que se formam estruturas psíquicas qualitativamente novas. Como estratégia de reflexão, destaco três elementos desse processo: a formação por etapas da

personalidade humana, cujo processo se inicia na infância; o caráter sistêmico desse processo e a compreensão de que o desenvolvimento psíquico da criança, condicionado pela apropriação da experiência social, tem, ao mesmo tempo, uma base orgânica que cria as premissas indispensáveis para esse desenvolvimento. Sem considerar essa dinâmica, não é possível dimensionar a importância da infância – de um modo geral – e dos períodos iniciais da infância – de modo particular – para a formação da personalidade humana. Ao mesmo tempo, sem intencionalmente organizar as condições adequadas a seu desenvolvimento, reforça-se a concepção da incapacidade natural da criança pequena, uma vez que suas possibilidades de desenvolvimento não são qualidades psíquicas prontas, mas exigem, para sua formação, as condições correspondentes de educação e ensino. Sem fazer do meio uma fonte rica e diversificada do desenvolvimento e sem fazer dos adultos – ou de parceiros mais experientes – mediadores que permitam a apropriação da cultura, o desenvolvimento possível das máximas qualidades humanas não se efetivará. Para dar um exemplo, apenas a organização adequada e intencional da atividade coletiva das crianças pequenas envolvendo a ajuda mútua e a colaboração – entre si, e entre elas e os adultos – estimula a vivência de motivos sociais de comportamento e ensina as crianças a tomarem determinadas atitudes morais por iniciativa própria. Essa formação de sentimentos morais estimula a criança a novos tipos de atividade cada vez mais complexos e socialmente mais significativos (ZAPOROZHETS, 1987).

Uma das peculiaridades qualitativas do desenvolvimento infantil envolve a distinção de dois planos de desenvolvimento – estreitamente vinculados, mas não idênticos e freqüentemente confundidos – constituídos pelo desenvolvimento funcional e pelo desenvolvimento geral ou evolutivo. O primeiro acontece com a assimilação de conhecimentos e capacidades isoladas que acarretam mudanças pontuais que não levam a transformações significativas no desenvolvimento geral da personalidade, ou seja, não levam a um novo nível de compreensão da realidade nem a um nível mais elevado de objetivação<sup>1</sup> – de atuação – da criança. O desenvolvimento geral ou evolutivo envolve a reestruturação do sistema de relações da criança com as pessoas que a rodeiam e a passagem a novos níveis de atividade, ou seja, permite a formação de novos níveis de compreensão da realidade pela criança e acarreta transformações significativas em sua personalidade. Tais

transformações – concretizadas pelas novas estruturas psicológicas, os novos planos de reflexo da realidade que vão se formando na infância –, segundo estudos de Leontiev (1988), Poddiakov (1987) e Venguer e Venguer (1993), têm lugar na atividade principal<sup>2</sup> da criança – ou seja, na atividade por meio da qual a criança se relaciona de forma interessada com o mundo que a rodeia. Em outras palavras, as mudanças mais significativas de sua personalidade, o conhecimento do mundo físico e social, e a organização e reorganização dos processos de pensamento, de compreensão do mundo e de expressão estão ligados à atividade principal em cada idade – representada pela comunicação emocional no primeiro ano de vida, pela atividade de tateio com objetos na 1ª infância e pelo jogo de papéis na idade pré-escolar. É o respeito dos adultos às atividades – por assim dizer – típicas das crianças que garante que o processo de transformações evolutivas da atividade infantil tenha um caráter global e significativo. Sendo assim, entendemos que não é pelo ensino didatizado, repartido e simplificado artificialmente pelo adulto que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

Ao considerar os planos de desenvolvimento funcional e evolutivo, parece clara a importância de valorizar na escola não a aquisição de capacidades isoladas, de conhecimentos pontuais e de ações fragmentadas, mas de estabelecer um compromisso com a educação no sentido mais amplo, que permita mudanças significativas no lugar que a criança ocupa nas relações de que participa, no estabelecimento de novas inter-relações com as pessoas, que possibilite a formação de novos motivos de conduta e novas atitudes. Esse plano de desenvolvimento geral da criança está condicionado à apropriação da experiência social, e, nessa perspectiva, creio ser possível criticar um processo de educação infantil que poderíamos classificar como estreito, por valorizar o conhecimento de “conteúdos” infantis, a assimilação de capacidades, conceitos e ações isoladas – situação ainda comum nas práticas educativas da Educação Infantil hoje. Por oposição a esse, poderíamos falar de uma educação intencionalmente organizada para provocar experiências de novo tipo, para favorecer o domínio de novos procedimentos na atividade e para a formação de novos processos psíquicos. Isto só é possível quando, ao mesmo tempo, não se subestima a capacidade da criança de aprender e se respeita as formas pelas quais a criança melhor se relaciona com o mundo e aprende em cada idade.

Quando olhamos as práticas educativas típicas da escola da infância, percebemos, em geral, a preocupação com a formação de conceitos isolados e pontuais, caracterizados, por exemplo, pela aprendizagem de formas, cores e tamanhos isolados de situações concretas, nas quais essas características dos objetos fazem sentido. Para a Teoria Histórico-Cultural, a ausência de um enfoque sistêmico em relação ao desenvolvimento das propriedades psíquicas da personalidade humana na infância é responsável por esse equívoco. A superação desse equívoco exige compreender a estrutura da personalidade como um sistema hierárquico complexo de planos ou níveis subordinados de reflexo da realidade e de regulação psíquica da atividade do sujeito que funcionam como um todo único presente na solução de tarefas práticas ou mentais, das mais simples às mais complexas. Cada vivência, cada nova experiência da criança exige o trabalho coordenado de todos os mecanismos psicofisiológicos – a atenção, as percepções, os sentimentos, o pensamento, a imaginação, a memória, a fala –, que transformam as percepções que a criança vai fazendo do seu entorno em novos níveis de relação com o mundo. Não há, pois, que tratar tais mecanismos de forma fragmentada, como, de um modo geral, se percebe na educação escolarizada das crianças entre 3 e 6 anos. O tratamento que se tem dado, de um modo geral, ao ensino da escrita nessas escolas da infância é um exemplo desse equívoco que compromete a apropriação de um instrumento cultural essencial e o sucesso futuro da criança no Ensino Fundamental (MELLO, 2005).

O que parece, pois, essencial compreender em relação à educação é seu papel humanizador. Apenas nessa perspectiva me parece possível superar a atitude da escola da infância que confunde educação com instrução e com esse olhar organiza práticas educativas que servem muito ao disciplinamento dos corpos (FOUCAULT, 1977) e pouco ao desenvolvimento de qualidades positivas da personalidade em formação – o controle da vontade, os valores, os sentimentos, a iniciativa, a auto-imagem positiva.

A compreensão de que o que está em processo na infância são a formação e o desenvolvimento da inteligência e da personalidade envolve uma reviravolta na organização das práticas educativas na escola da infância. Segundo Zaporozhets (1987), as novas formações psicológicas que aparecem nas etapas iniciais de desenvolvimento têm um significado permanente, “absoluto” para

o desenvolvimento multilateral do sujeito. Assim, se as qualidades emocionais e intelectuais não se desenvolvem plenamente na infância, posteriormente constituem problemas para o desenvolvimento adulto. Ao compreender que a base sensorial de toda a atividade mental do ser humano adulto começa a se formar nos primeiros anos de vida e representa um aporte essencial ao processo geral de formação da personalidade humana – tanto que diz respeito à esfera intelectual como no que toca à esfera motivacional e emocional, uma vez que o afetivo e o cognitivo não se separam –, redimensionamos os objetivos da escola da infância.

Uma outra especificidade qualitativa do desenvolvimento infantil envolve a percepção do caráter seletivo da aprendizagem das crianças. Pesquisas indicam que o desenvolvimento máximo das qualidades humanas na infância é alcançado quando se consideram as peculiaridades do aprender das crianças nas diferentes idades (MUKHINA, 1996; LEONTIEV, 1988; ZAPOROZHETS, 1987). Segundo Zaporozhets (1987, p. 246), a aprendizagem na escola da infância acontece e assume um caráter desenvolvente quando

os métodos de educação se estruturam em correspondência com as particularidades psicofisiológicas da idade pré-escolar, se, por exemplo, o ensino dos pré-escolares não se realiza sob a forma da tradicional lição escolar, mas sob a forma do jogo, da observação direta e prática, de diferentes tipos de atividade prática, plástica, etc.

Ao tratar do processo de interiorização das qualidades humanas, ou seja, da formação e do desenvolvimento das funções tipicamente humanas como a linguagem, o pensamento, a memória, a imaginação, a Teoria Histórico-Cultural percebeu o que chamou de regularidades do desenvolvimento infantil. As funções não se desenvolvem todas ao mesmo tempo, mas cada idade tem sua função predominante. Para Vygotsky (1996), o momento adequado para a intervenção do educador é o momento em que determinada função está em processo de formação e desenvolvimento. Daí a necessidade de conhecer as regularidades desse processo de formação e desenvolvimento dessas funções. Mais que isso, e como apontamos acima, para a Teoria Histórico-Cultural, a criança aprende de um jeito diferente do adulto e de um jeito diferente em cada etapa de desenvolvimento.

Em cada idade da criança, há uma forma específica por meio da qual a criança melhor se relaciona com o mundo, e atribui significado e sentido ao que vê e vive. O estudo da criança nas diferentes idades mostra que, em cada idade, condicionadas pelo desenvolvimento orgânico e pelo conjunto de vivências por ela acumuladas, surgem novas formações no processo de desenvolvimento – que não existiam na etapa anterior –, que constituem o resultado de tudo o que ocorreu ao longo desse período de desenvolvimento e compõem, ao final de cada idade, uma nova situação social de desenvolvimento da criança. Sobre essa base, inicia-se o desenvolvimento de uma nova etapa. Essas novas formações condicionam a relação da criança com o entorno, consigo mesma e o caráter de sua conduta. Conforme Vygotsky (1996, p. 338), “o desenvolvimento da criança, analisado do ponto de vista das relações da criança com o entorno, do ponto de vista da atividade fundamental em cada etapa, está vinculado estreitamente com a história do desenvolvimento da consciência infantil”. Para o autor, o próprio processo de desenvolvimento consiste essencialmente no surgimento de novas formações em cada idade (VYGOTSKY, 1996, p. 341).

No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança – isto é, aquela através da qual ela entra em contato com o mundo que a rodeia, aprende e se desenvolve – é a comunicação emocional com os adultos que se aproximam dela. Impossibilitada, nessa idade, de se comunicar através de palavras, a comunicação acontece pelo olhar e o movimento corporal, percebendo emoções do adulto por meio do toque, da fala e do olhar. Conforme Vygotsky (1996), o que primeiro caracteriza a consciência da criança é o surgimento da unidade entre as funções sensoriais e motoras. Ao final dessa idade, as novas formações que modificarão as relações da criança com seu entorno na primeira infância serão o andar, a compreensão inicial da linguagem e o despertar da vontade própria.

Na etapa conhecida como primeira infância, a linguagem representa a linha central de desenvolvimento da criança. O mundo dos objetos e instrumentos tem inicialmente um interesse imediato – não mediatizado pelo uso social que deles fazem os adultos. A exploração e o tateio dos diferentes objetos a que tem acesso e as descobertas que realiza nesse tateio movem seu desenvolvimento até próximo dos três anos de idade, pois, por meio dessa experimentação, a criança observa, se concentra, cria

modelos de ação que também servem ao seu pensamento, interage com as outras crianças que estão à sua volta, tenta resolver as dúvidas que a manipulação dos objetos gera e, com isso, envia importantes estímulos ao seu cérebro. Nessa atividade com objetos, a criança descobre características e propriedades; ampliando o conhecimento do mundo ao seu redor, exercita sua percepção, sua comunicação, seu desenvolvimento motor, acumula experiências e cria uma memória, exercita e desenvolve a atenção, a fala, o pensamento e faz teorias, ou seja, interpreta e explica o que vai conhecendo. A experiência de generalização que vivencia na atividade com os objetos transforma a percepção em percepção categorial, o que fortalece o desenvolvimento da linguagem. A percepção sem palavras vai sendo substituída paulatinamente pela percepção verbal, o que acarreta mudanças essenciais na própria percepção. Como afirma Vygotsky (1996, p. 365), “o essencial para o ser humano não é o simples fato de perceber o mundo, mas de compreendê-lo”, pois a consciência se move sempre no plano de algo atribuído de sentido. O entrecruzamento de duas linhas essenciais de desenvolvimento – o pensamento e a linguagem, formando o pensamento verbal – dará uma nova qualidade ao desenvolvimento infantil a partir de então. Como lembram Marx e Engels (1980, p. 36), a linguagem é a consciência real, prática que existe também para as outras pessoas e, portanto, existe para si próprio. Assim, a consciência nasce junto com a linguagem, quando a criança começa a compreender verbalmente suas ações, quando se torna possível uma comunicação consciente com os outros – superando a relação social direta do primeiro ano de vida.

À medida que amplia qualitativamente seu olhar ao entorno e seu interesse se expande dos objetos em si para sua função social, a imitação dos adultos em suas relações sociais é o objeto do faz-de-conta que se constitui como atividade principal da criança até próximo aos seis anos. Nessa atividade lúdica – não produtiva –, são exercidas e cultivadas funções essenciais em processo de desenvolvimento na criança como a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem oral, a atenção, a função simbólica da consciência. Ao se colocar no lugar do outro – em geral, adulto que representa no faz-de-conta –, a criança objetiva seu comportamento num nível mais elevado de exigência social. Com isso, exercita e aprende, pouco a pouco, a controlar sua vontade e conduta. No faz-de-conta, portanto, amplia seu conhecimento do mundo, organiza e reorganiza seu pensamento,

interpreta e compreende os diferentes papéis sociais que percebe na sociedade que conhece. Até os seis anos, pois, as crianças aprendem por sua própria atividade ao imitar os adultos e outras crianças, procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando, aquilo que aprendem a fazer com os outros, condicionadas pelo acesso à cultura mediatizado pelos adultos ou parceiros mais experientes.

A intervenção do adulto assume sua forma adequada quando considera as formas como as crianças se relacionam com o mundo em cada idade. Além disso, se considerarmos que a aprendizagem é motor do desenvolvimento, buscar o bom ensino é o compromisso maior do professor e da professora. Para a Teoria Histórico-Cultural, o bom ensino incide no que Vygotsky (1988) chamou zona de desenvolvimento próximo e que se expressa pelo que a criança não é ainda capaz de fazer de forma independente, mas pode fazer com ajuda do outro. Dessa forma, ao realizar, com ajuda de um parceiro mais experiente, uma tarefa que extrapola suas possibilidades de realização independente, a criança se prepara para, num futuro próximo, realizá-la de forma independente. Desse ponto de vista, o bom ensino deve sempre se adiantar ao que a criança já sabe, e, assim, promover novas aprendizagens e desenvolvimento. Em outras palavras, o bom ensino é sempre colaborativo, ou seja, envolve o fazer independente da criança mediado pelo educador e pela educadora – ou mesmo por crianças mais experientes –, que provêm níveis de ajuda necessários.

Desconsiderando tudo isso, os partidários das teorias mecanicistas do desenvolvimento – quer tenham consciência disso, quer não – crêem que é possível ensinar qualquer coisa à criança em idade pré-escolar por meio do treinamento e da repetição forçada. Partindo de pesquisas recentes que apontam as grandes possibilidades de aprendizagem das crianças pequenas, propõem o fim da infância e realizar a educação pré-escolar sob a forma de antecipação da atividade escolar própria do Ensino Fundamental – em geral, por meio de utilização de apostilas que empobrecem a aproximação ao conhecimento elaborado, condição para apropriação das qualidades humanas acumuladas nos objetos da cultura material e não material. Não consideram, nesse caso, que tratam com um cérebro em formação capaz, por isso, de um trabalho ainda limitado se compararmos ao cérebro humano maduro.

Para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da criança – que equivale a dizer: o desenvolvimento humano – só pode ser compreendido como uma síntese de duas ordens distintas: o amadurecimento orgânico e a história cultural, que se fundem num processo único e complexo. Assim, ao repensarmos as vivências propostas na escola da infância, é essencial prever não apenas o que a criança é capaz de fazer, mas também o “desgaste físico, nervoso e psíquico” (ZAPOROZHETS, 1987) envolvido na atividade proposta, considerando as possíveis implicações posteriores que as sobrecargas podem significar do ponto de vista afetivo e cognitivo. Compreender a complexidade do processo de humanização exige perceber que o desenvolvimento humano, que tem como base a apropriação da experiência histórica e socialmente acumulada, tem, simultaneamente, uma base orgânica que, ainda que não seja suficiente para tal desenvolvimento, cria as condições indispensáveis para essa apropriação e desenvolvimento.

Além disso, para Zaporozhets (1987), a Educação Infantil pode adquirir um caráter impulsionador do desenvolvimento infantil apenas se considera a importância peculiar que tem a infância pré-escolar e as novas estruturas psíquicas – que se formam intensamente nesse período da vida – para o processo geral de formação da personalidade. O enriquecimento da experiência de vida social – a atividade coletiva que ensine as crianças a colaborar entre si e com os adultos, a considerar não apenas seus próprios interesses, mas também as necessidades e os interesses do outro com quem convive, as emoções e as aspirações envolvendo as alegrias e as dificuldades do outro – constitui a base necessária e eficiente para as relações morais mais complexas que acontecem posteriormente.

Olhar a infância, do ponto de vista da formação por etapas da consciência e da personalidade humana madura, olhar o processo de humanização como processo de educação e olhar a escola da infância como o espaço do encontro de muitas crianças – de mesma e de diferentes idades –, e como o lugar da organização intencional por parte dos professores e professoras para a apropriação máxima, por cada criança, das máximas qualidades humanas formadas histórica e socialmente, nos comprometem com uma oposição segura a todas as formas de aceleração artificial do desenvolvimento psíquico e com a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que amplie e enriqueça esse desenvolvimento.

Nas palavras de Zaporozhets (1987, p. 247), para a Teoria Histórico-Cultural,

as condições pedagógicas ótimas para a realização das possibilidades potenciais dos pequenos, para seu desenvolvimento harmônico não se criam por meio do ensino forçado, antecipado, dirigido a encurtar a infância e a converter antes do tempo a criança em pré-escola e a este em escolar, etc. É indispensável, ao contrário, o desenvolvimento amplo e o enriquecimento máximo do conteúdo das formas especificamente infantis de atividade lúdica, prática, plástica e também da comunicação das crianças entre si e com os adultos. Sobre sua base deve realizar-se a formação orientada daquelas propriedades e qualidades espirituais para cujo surgimento se criam as premissas mais favoráveis na pequena infância e que constituem o mais valioso da personalidade humana madura.

Pelas teses expostas acima, que constituem parte do ideário histórico-cultural, entendo que muito do que temos feito com a educação das crianças pequenas carece de uma base científica e que, diante dos novos conhecimentos que temos hoje, podemos perceber os rumos equivocados que a relação dos adultos com as crianças tem tomado em muitas de nossas creches e pré-escolas, quando se confunde educação com instrução, criança com aluno, escola da infância com escola e se antecipa de forma sistemática a escolarização pertinente ao Ensino Fundamental como se, com isso, se pudesse garantir a aceleração do progresso tecnológico da sociedade ou o desenvolvimento da inteligência individual. Diante disso, a luta de todos nós que nos preocupamos com a cidadania dos pequenos se torna uma luta pelo direito à infância. Superar esses equívocos e buscar as formas adequadas pelas quais deve se dar o trabalho pedagógico podem ser a condição para a maior conquista que a educação pode permitir: a formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade das crianças. Ou fazemos isso ou confirmamos o atraso do nosso desenvolvimento social sugerido no início desta reflexão por analogia à referência marxiana sobre conhecermos o nível de desenvolvimento de uma sociedade pelas relações estabelecidas entre os homens e as mulheres dessa sociedade – ou pelos adultos e suas crianças, como propusemos então.

## Notas

- 1 O processo de humanização se constitui na relação dialética entre apropriação e objetivação. Numa breve definição desses conceitos e pensando essa dinâmica na Educação Infantil, podemos entender a apropriação como assimilação da experiência humana e a objetivação como a expressão ou a produção da cultura que se torna possível a partir da apropriação da experiência humana.
- 2 Por atividade principal, Leontiev refere-se à atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais significativas no conhecimento do mundo, nos processos psíquicos e nos traços da personalidade da criança. A atividade é constituída por situações em que o motivo que leva a criança a agir é o próprio resultado da atividade, o que garante um profundo envolvimento emocional e cognitivo da criança na atividade.

## Referências

AGAMBEM, G. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2005.

ÀRIES, P. *A História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1978.

DAVIDOV, V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

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

\_\_\_\_\_. Contribuições para uma teoria do desenvolvimento da psique infantil. In:

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: FROMM, E. *O conceito marxista de homem*. Tradução de T. B. Bottomore. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1962. p. 91-179.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na Educação Infantil: contribuições de Vygotsky. In: GOULART, A. L.; MELLO, S. A. (Org.). *Linguagens infantis: outras formas de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

PODDIAKOV, N. Sobre o problema do desenvolvimento do pensamento nos pre-escolares. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987.

VENGUER L.; VENGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. Trad. de Marta Shuare. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKY, L. S.; LÚRIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1991. v. 1.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Madrid: Visor, 1996. v. 4.

\_\_\_\_\_ et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo, SP: Ícone/Edusp, 1988.

ZAPOROZHETS, A. V. El desarrollo de la personalidad en el niño pre-escolar. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Trad. de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1987.

Childhood and humanization: considerations on the historical-cultural perspective

Infancia y humanización: algunas consideraciones en la perspectiva histórico-cultural

### **Abstract:**

This article presents some elements of the cultural-historical theory that supports an analysis of the relationship between childhood, education and early childhood education. This analysis can guide the organization of practices aimed at maximum human development during childhood and allow a criticism of the misguided practices existing in early childhood education. Studies conducted in the historical-cultural perspective indicate that many educational practices common in early childhood education – for children from 3 to 6 – are supported in outdated concepts about the relationship between education and development, which leads to mistakes that weaken development in order to guarantee the anticipation of education that pertains to the elementary school. Based on concepts from cultural-historical theory about human development, it is perceived that, contrary to the trend towards precocious schooling and the abbreviation of childhood found in general in the current practices of childhood education, the right to childhood defended by this theory is a condition for the maximum appropriation of human qualities in new generations.

**Key words:** Historical-Cultural Theory. Childhood. Pre-School Education.

### **Resumen:**

En el presente artículo presento elementos de la teoría histórico-cultural que subsidian un análisis de la relación entre infancia, educación y escuela. Este análisis puede orientar la organización de las prácticas volcadas para el máximo desarrollo humano en la infancia y, también, posibilitar una crítica a algunas prácticas existentes en la educación infantil. Los estudios realizados en la perspectiva histórico-cultural apuntan que muchas prácticas educativas vigentes en los jardines infantiles – frecuentados por niños y niñas entre 03 y 06 años – se fundamentan en concepciones superadas sobre la educación y el desarrollo, lo que lleva a equívocos que empobrecen el desarrollo al no garantizar la anticipación de aprendizajes propios de la escuela primaria. Con base en la comprensión de las tesis de la teoría histórico-cultural acerca del desarrollo humano, se percibe que, al contrario de la tendencia de escolarización precoz y de la reducción presente de un modo general en las prácticas actuales de la educación infantil, el derecho a la infancia defendido por esta teoría es la condición para la máxima apropiación de las cualidades humanas en las nuevas generaciones.

**Palabras-clave:** Teoría Histórico-Cultural. Infância. Educación Pre-Escolar.

**Suely Amaral Mello**

Rua Rosalino Belline, 254

CEP: 13 564-050

São Carlos – SP

Telefones: (16) 3371 409 e (14) 3402 1336

E-mail: [suepedro@terra.com.br](mailto:suepedro@terra.com.br)ou [suemello@marilia.unesp.br](mailto:suemello@marilia.unesp.br)**Recebido em:** 3/4/2007**Aprovado em:** 8/5/2007