

CONCEITOS RECENTES E AS CONCEPÇÕES DA INFÂNCIA

RAMALHAIS, Taíza Fernanda.¹

RESUMO

Neste artigo buscou estabelecer-se a revisão teórica sobre as diferentes concepções de infância que já foram adotadas historicamente pelas famílias e pelas escolas, conforme as sociedades evoluíram, bem como as implicações que essas concepções acarretam no processo educativo. Então, por meio de pesquisa qualitativa, o texto se divide em primeiramente, estabelecer refletir sobre o que é a criança e a infância em diferentes períodos para, na sequência, refletir sobre como a escola abordou e aborda essa complexidade no processo de aprendizagem. Dessa forma, o trabalho buscou questionar as expectativas geradas na Educação e como o entendimento desses parâmetros faz a diferença na estruturação do ensino formal, como um todo. Dessa forma, a pesquisa de revisão bibliográfica apresenta-se assim organizada: Primeiramente um capítulo sobre as diferentes concepções históricas da infância. Em seguida, uma seção teórica sobre as tendências educacionais e como elas respondem a esses modelos. As diversas estruturas familiares que as sociedades humanas criaram se baseiam, numa simplificação didática, nas variações em torno da família nuclear (pai, mãe e dependentes) e do maior ou menor afluxo de parentes (incluindo os filhos casados e suas proles) e até criados que a ela se juntavam, configurando desde famílias extensas (com praticamente todas as pessoas de uma mesma ascendência convivendo juntas) até clãs e tribos com regras de formação próprias de crianças na sociedade. Já a terceira seção, o trabalho apresenta os desafios para uma educação no momento contemporâneo, pensando em quem somos e quem são nossas crianças. Neste excerto se discute, então, como escola e famílias devem dialogar sobre essa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Infância, Conceitos, Concepções, Educação, Sociedade.

1. INTRODUÇÃO

A forma de ver, conceber e tratar uma criança ou de se pensar a infância mudou muito no desenvolvimento dos povos. Como consequência, escola, famílias e instituições educativas remodelam-se constantemente para se adequarem a diferentes modelos de educação.

A partir dessa realidade e admitindo que os modelos de educação formal, sobretudo os da Educação Infantil, fazem parte dessa reflexão, o presente trabalho teve como objetivo refletir sobre as diferentes concepções de criança e de infância ao longo das sociedades, no intuito de relacionar a identidade da infância com o modelo de ensino adotado. Assim, é possível perceber como a teoria modela a prática didática e como a escola revela as concepções filosóficas da sociedade da qual faz parte.

A justificativa para essa análise é o fato de que as acadêmicas, autoras do artigo já trabalham com a Educação Infantil, período educacional que mais sofreu alterações ao longo dos anos em consequências das políticas públicas para a infância no processo ensino aprendizagem. Ainda é

¹Docente UNOPAR- Universidade Norte do Paraná/ Doutoranda e Bolsista da PIT/UNIPAR. E-mail: thai_19@hotmail.com



importante destacar que o processo de aprendizagem se evidencia mais na primeira infância, de modo que torna-se necessário cautela e competência didática para o trabalho pedagógico com esses pequenos.

Para dimensionar a contribuição que o Enfoque Histórico Cultural pode trazer à Educação Infantil, e apontar sua concepção de criança, faz-se necessário entender a trajetória histórica dos modelos de educação institucionalizada de crianças no Brasil. Procuramos, sob a perspectiva educacional, as bases históricas da educação de crianças pequenas, bem como das políticas nesse campo.

Para isso, entende-se que as várias correntes teóricas da pedagogia, psicologia, medicina, sociologia, dentre outras, permitem pontuar as concepções de criança encontradas nas práticas e no pensamento pedagógico da educação infantil brasileira. A educação institucionalizada de crianças pequenas surgiu no Brasil no final do século XIX.

A Constituição Federal de 1988 permitiu um novo cenário no debate das políticas públicas, sociais, de educação e saúde. Nos anos de 1990, um grande movimento político-educacional discutiu uma nova proposta para a creche e a pré-escola.

A educação infantil de zero a seis anos, anterior à Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, não era incluída como prioridade de ensino. Durante o período de 1993 a 1996, anterior à publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil⁵ (BRASIL, 1998), se efetivaram vários congressos organizados pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e Simpósios Nacionais com o objetivo de promulgar uma Política Nacional de Educação Infantil. Este trabalho vinha sendo gestado em todo o território nacional pela participação efetiva de professores que discutiam e apresentavam suas necessidades e singularidades, demonstrando a diversidade encontrada em um país com regiões e culturas distintas e, portanto, carente de uma Política para a infância e a educação que pautasse em seus princípios as características apresentadas pelos professores participantes envolvidos com a proposta.

Como apontamos no item anterior, durante o primeiro ano de vida, a situação social do bebê está diretamente vinculada às determinações orientadas pelo mundo adulto. É ele quem determina inicialmente a satisfação das necessidades do bebê, sobretudo as de alimentação, higiene e sono. Entretanto, por volta do início do segundo ano de vida essa situação de passividade do bebê é substituída por uma nova posição frente ao mundo das pessoas e dos objetos. Além da percepção, a memória de imagens, no segundo ano de vida, traz à criança novas possibilidades de se relacionar,

agir e atuar no mundo à sua volta. Por força da percepção e da memória, agora ela pode internalizar imagens vividas na sua experiência cotidiana e pode se posicionar frente ao mundo.

Dessa forma, a pesquisa de revisão bibliográfica apresenta-se assim organizada: Primeiramente um capítulo sobre as diferentes concepções históricas da infância. Em seguida, uma seção teórica sobre as tendências educacionais e como elas respondem a esses modelos de crianças na sociedade. Já a terceira seção, apresenta os desafios para uma educação no momento contemporâneo, pensando em quem somos e quem são nossas crianças. Neste excerto de discute, então, como escola e famílias devem dialogar sobre essa realidade.

Por fim, as considerações finais revelam como há, ainda, muito a se pesquisar sobre esse tema, que pode ser delimitado por período de desenvolvimento infantil, modelos de educação e também por objetivos sociais. A educação não é individual, é coletiva, social e a escola envolve apenas um dos aspectos desse complexo processo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO OU FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ideia de infância é atual. Embora crianças sempre tenham existido, nem sempre foram encaradas como crianças. Nesse sentido, “as crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social, existe desde os séculos XVII e XVIII”. (BARBOSA, 2000, p. 101).

Olhando o dicionário, define-se criança como “*sf.* 1. Ser humano no período da infância. 2. *Fig* diz-se de ou pessoa ingênua, infantil” (AURÉLIO, 2008, p. 271). Para infância, é denominado: “*sf.* 1. Período da vida do ser humano que vai do início da sua vida até a adolescência, por volta dos doze anos. 2. o conjunto das crianças”. (AURÉLIO, 2008, p. 582).

Em termos biológicos, a infância termina na adolescência, por volta dos 12 anos, com diferenciais para meninos e meninas. Também o ECA-Estatuto da Criança e do adolescente (1992) define como criança o indivíduo até 12 anos.

Mais do que um período, ou o ser que passa por esse momento, Lajolo, (*Apud* FREITAS, 1997) afirma que o significado da palavra infância está ligada a infante, com origem latina e nas línguas daí derivadas. A palavra traz em si a ideia de ausência de fala. Esta noção de infância como qualidade ou estado do infante, isto é, aquele que não fala, constrói-se a partir dos prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: in = prefixo que indica negação; fante = participio presente do verbo latino fari, que significa falar, dizer.



Nesse sentido, a maior parte da história da humanidade acreditou que a criança não tinha voz, que não era “gente” como o adulto. Na época anterior ao cristianismo, as crianças eram consideradas ignorantes, tanto que podiam ser abandonadas. Para Ariès (1978), a infância foi uma invenção da modernidade, uma categoria social recente. Segundo este autor, antes do século XIX toda criança era vista como um adulto em miniatura, mas um adulto que só seria ouvido quando estivesse independente dos adultos. Então, ele aprenderia a seguir o exemplo dos pais, sem muitos diálogos.

Essa trajetória infantil também é contemplada na própria literatura. A forma de se contar os contos fantásticos e maravilhosos revelam o que se resgatou do pensamento e da rotina infantil nos séculos XVIII e XIX. Usando um tempo indeterminado, mas fazendo referência à Idade Média, as crianças trabalhando ou estando sempre abandonadas são comuns em muitas obras da literatura. Ainda são retratadas como tendo todas as capacidades de julgamento de um adulto. É possível citar como exemplo “O pequeno polegar” e “João e o Pé de feijão”, histórias nas quais as crianças são abandonadas e/ou precisam lutar pelo seu próprio alimento. “Até o século XVII, a criança não era percebida como um ser socialmente distinto do adulto. Ela compartilhava com os adultos o mesmo tipo de roupa, os cômodos, o trabalho e também os ambientes sociais. (SHAVIT, 1999, p. 317).

Hoje, admite-se que ser criança é viver a infância. É brincar. Os estudos biológicos, sociológicos e pedagógicos, bem como o próprio desenvolvimento das sociedades confirma isso. A criança não é um adulto pequeno. Tem fases e diferentes formas de ser e estar na família. Grande parte do que somos e de como concebemos o mundo se definiu nesse período. Dessa forma, é importante saber como a educação que se instituiu formalmente nas comunidades pode tratar corretamente dos pequenos, sem exageros ou displicências.

Afinal o que é ser criança? Como elas pensam, sentem e vivem? Essas perguntas e outras do mesmo teor são muito difíceis de serem respondidas. Escondem uma armadilha sutil, uma vez que, para muitos escritores, não existe espaço de dúvidas quando se discute estas questões.

Cohn (2005) alerta para o perigo de uma leitura rápida e ingênua da infância. Para ela, as idéias de “tabula rasa”, “filhas do pecado”, “habitantes do paraíso”, dentre tantas outras representações da criança, apresentadas por muitos estudiosos, deixam transparecer uma “imagem em negativo da criança” (p. 8). Ou seja, o que se fala, na verdade, é do contraponto entre a criança e a vida em sociedade ou as responsabilidades da vida adulta. Alerta, portanto, para a necessidade de se entender a criança e a seu mundo a partir do seu próprio ponto de vista. Assim, afirma categoricamente a autora: “se quisermos realmente responder àquelas questões, precisamos nos



desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam” (COHN, 2005, p. 8).

A infância, nessa perspectiva, deve ser compreendida como um modo particular de se pensar a criança, e não um estado universal, vivida por todos do mesmo modo. Mais uma vez, nos deparamos com a multiplicidade e a urgência de, uma vez por todas, desvincularmos a concepção de criança e de infância de uma idéia pré-concebida, seja ela qual for. Até chegarmos a um vislumbre de uma concepção pós-moderna de criança e infância, debruce-mo-nos um pouco em algumas reflexões sobre o assunto.

Os dicionários da língua portuguesa registram a palavra infância como o período de crescimento que vai do nascimento até o ingresso na puberdade, por volta dos doze anos de idade. Segundo a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em novembro de 1989, "criança são todas as pessoas menores de dezoito anos de idade".

Já para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), criança é considerada a pessoa até os doze anos incompletos, enquanto entre os doze e dezoito anos, idade da maioridade civil, encontra-se a adolescência. Etimologicamente, a palavra infância vem do latim, *infantia*, e refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar. Essa incapacidade, atribuída à primeira infância, estende-se até os sete anos, que representaria a idade da razão. Percebe-se, no entanto, que a idade cronológica não é suficiente para caracterizar a infância. É o que Khulmann Jr. (1998, p. 16) afirma categoricamente. Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel.

Para entender como se deu o processo do desenvolvimento da concepção de infância, é importante analisar as diferentes mudanças e destacar que a visão que se tem de criança hoje é algo que foi historicamente construído ao longo dos anos.

Dessa maneira, é possível observar os contrastes em relação ao sentimento de infância presente em determinados momentos da história. Algumas atitudes que hoje parecem um absurdo, como o tratamento indiferente à criança pequena, há alguns séculos atrás era considerado como algo normal. Por mais estranho que pareça, a sociedade nem sempre viu a criança como um ser especial e único, dotado de particularidades e cuidados especiais. Por muito tempo a tratou como um adulto em miniatura.

A sociedade passou a separar as crianças dos adultos e então surgem as primeiras instituições escolares. Por fim, no terceiro período (atualidade), a criança já começa a ocupar o seu



verdadeiro espaço e acontece então a consolidação do conceito de infância que conhecemos hoje, embora muitos progressos ainda estivessem por acontecer.

As instituições escolares, por muito tempo, organizavam seus espaços e rotinas diárias embasadas nas ideias assistencialistas, ou seja, a principal função da escola não era transmitir conhecimentos por meio de informações e conteúdos didáticos, o principal objetivo era cuidar, especialmente, de crianças de 0 a 6 anos. Porém, com as diversas mudanças ocasionadas pelo desenvolvimento das grandes cidades e as diversas modificações socioculturais, as coisas foram mudando de figura.

Para modificar essa concepção assistencialista, houve uma mudança atenuada na educação infantil. Era necessário enxergar e assumir as suas especificidades e rever quais eram as responsabilidades da sociedade e o real papel do Estado perante as crianças pequenas. A educação para as crianças pequenas deve promover a integração entre os diversos aspectos que as norteiam, como o aspecto físico, emocional, cognitivo, entre outros.

Hoje, sabemos que a criança é um ser dotado de particularidades e cuidados especiais, principalmente as mais pequeninas. Muitas pessoas, até mesmo a própria família, acreditam que as crianças de 0 a 3 anos não se expressam de forma nítida e relevante. Alguns adultos tentam adivinhar o que as crianças querem, na inocência de acharem que elas não sabem informar seus desejos, e ficam fazendo suposições. Chega a ser espirituoso.

Mas é preciso entender um pouco mais sobre esse mundo que rodeia os bebês e compreender o que eles podem aprender desde cedo.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho caracterizou-se como pesquisa bibliográfica, que é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 1988).

A abordagem do tema de pesquisa foi do modo qualitativo, pois tratou-se da proposição de uma visão sobre a música de forma a incorporá-la ao acervo do ponto de vista informacional, William e Hatt (1973, p. 132) comentam que o modo qualitativo de pesquisa “[...] auxilia a esclarecer ideias e a refundir o conhecimento substantivo”.

Quanto aos temas da pesquisa, foram utilizadas fontes bibliográficas das áreas da Psicologia e Pedagogia, incluindo livros e artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais.

Foram pesquisados materiais bibliográficos (livros) selecionados a partir da afinidade com o tema de pesquisa, não foi adotado nenhum corte cronológico de edição pois, visto que as áreas pesquisadas são bastante diversificadas, não era conveniente tal limitação. .

No período do levantamento de dados, os materiais coletados – bibliografias e artigos- foram reunidos seguindo os critérios de alinhamento dos sub-temas, e foram registrados através do fichamento individual de cada obra ou artigo. Posteriormente, realizou-se uma análise desses dados de forma a iniciar a sua inclusão nos resultados da pesquisa.

4. ANÁLISES E DISCUSSÕES

Cada sociedade pensou de forma diferente a criança e a infância e assim também a educação formal. Segundo Heywood (2004), na Idade Média a educação ficava a serviço dos mosteiros. Todavia, somente nos séculos XVI e XVII que veio a existir “uma consciência de que as percepções de uma criança eram diferentes das dos adultos”. (HEYWOOD, 2004, p. 36-7).

Essa noção aconteceu pela própria evolução das sociedades da época, pela mudança das formas de produção e pela melhora da qualidade de vida de toda a população.

No século XVIII, acreditava-se que “a criança era uma folha em branco”. (PELOSO; PAULA, 2008, p.175). Essa visão favoreceu a educação formal tradicional. Mesmo com a construção da infância como entidade e embora que no século XX tenham ocorrido diferentes estudos que formularam novas concepções teóricas, na maior parte do tempo a família e a escola pregaram um estudo formal assumindo constantemente a tendência tradicional, advinda da época do ensino da igreja. “É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 1986, p. 22).

Nesse contexto, a própria literatura observou e se adequou a esses modelos de crianças, apresentando uma utilidade pedagógica. É comum até hoje usarmos contos como exemplos morais e éticos. Esse uso pedagógico da literatura é herança da escola tradicional.

Pois foi a partir de meados do século XVII, e gradativamente até o século XIX, na Revolução Industrial, a diminuiu-se a mortalidade infantil e houve um aumento da expectativa de vida contribuindo desta forma para o desenvolvimento da noção social de infância, na qual então configurou-se socialmente a criança, a Igreja, os moralistas e os pedagogos percebendo o potencial educativo e disciplinador dos contos (SILVA, 2004, p.67).



Mesmo com outros escritores e com novos discursos circulando em meado dos anos 20 do século passado, pensando agora na literatura brasileira, a ideia da criança, representada nos livros infantis, era muito diferente da criança real.

No entanto, a imagem da criança presente em textos desta época é estereotipada, quer como virtuosa de comportamento exemplar, quer como negligente e cruel. E é também anacrônica em relação ao que a psicologia da época afirmava a respeito da criança, pois é comum também que esses textos infantis envolvam a criança que os protagoniza em situações igualmente modelares de aprendizagem: lendo um livro, ouvindo histórias edificantes, tendo conversas educativas com os pais e professores... (LAJOLO; ZILBERMAM, 1985, p. 34).

Juntamente a essas percepções e a tendência tradicional de ensino na escola, coabitaram Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori, Freinet, Wallon, Piaget, Vygotsky Freinet (NICOLAU 1993, p. 25); diferentes educadores e/ou estudiosos que pensaram o lugar da criança e como se aprende, inclusive influenciando o surgimento dos primeiros jardins de infância.

Esses protagonistas também se ligam a Escola Nova, tendência educacional que centrou seus trabalhos na criança, no trabalho de motivação e autogestão, em que os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151)

Já o jogo, o concreto e a compreensão das etapas do desenvolvimento cerebral foram aprofundadas no construtivismo. Essa teoria que envolve a gênese do conhecimento e a psicologia conseguiu mostrar que o cérebro tem diferentes etapas a serem superadas e que o meio social também influencia na aprendizagem. Em que Piaget acrescenta mudanças fundamentais à posição de Kant, em relação ao conhecimento, na medida em que em seu sistema não existe nenhuma categoria de entendimento “a priori”. As noções de tempo, espaço e a logicidade de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da ação em trocas dialéticas com o meio. Pois Vygotsky e os outros teóricos russos ressaltam o papel dos determinantes socioculturais na formação das estruturas comportamentais (COUTINHO E MOREIRA, 1991, p.23).

A partir de Piaget, a necessidade do concreto e as etapas de maturação biológica do indivíduo tornaram-se referências para o pensar nas metodologias de ensino, mudando muitos dos padrões formais de repetição usados pela Escola Tradicional.



A obrigatoriedade da educação e o direito de brincar nasceram em meio a essa avalanche educacional. No final do século XX, nos deparamos com a consolidação das leis educacionais, mediante a LDB 9394/96, os Parâmetros Educacionais para a Educação Infantil (1998), o ECA (1992) e os Parâmetros Curriculares Educacionais (1998). Tais leis e documentos determinaram o formato da educação, o direito das crianças e impuseram um ritmo para que os governos se adequassem as novas demandas. Dessa forma, em menos de 20 anos tem-se o direito à educação e à educação infantil, cuja qual passou a ser trabalhada em dois círculos, perdendo assim o caráter de creche, além da lei que garante a entrada do aluno aos 6 nas turmas de alfabetização.

Todos os modelos educacionais do século passado, com seus pontos positivos e negativos, olhavam para uma criança tentando pensá-la diferente de um adulto, buscando preservar a inocência desse momento, bem como buscando modelos metodológicos que permitissem o desenvolvimento do pensamento e de todas as faculdades mentais. Esse caminho percorrido na sociedade pela família e pela escola fez com que a criança saísse do status de vítima para a qualidade de opressora, ou seja, atualmente, a criança, que tem direito a aprender, não o faz porque tem outras opções, ela assumiu um papel protagonista em sua família e não tem limites em seu processo educativo, como se verá a seguir.

4.2 LIMITES E DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM DA INFÂNCIA HOJE

Hoje, todos têm direito a ser criança e a educação. Os promotores desses estados sociais são, primeiro a família e depois a escola, sustentada pelo Estado. Segundo a Constituição:

A educação, direitos de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL p.19, Capítulo III, Art. 205).

Então, a partir do entendimento de que a criança e a infância saíram de um estado de negação para adotarem um estado de idolatração nas sociedades modernas, observa-se, pois, questões ontológicas que perpassam o processo educativo. Uma delas é a problemática cuidar/educar, que historicamente sempre acompanhou o desenvolvimento da Educação Infantil.



Como temos pais que não vão parar de trabalhar, mas que precisam dar conta de seus filhos nos aspectos afetivos e pedagógicos, é preciso defender uma posição integradora entre esses conceitos (MACEDO, 2006, p. 04).

Alguns colégios, sobretudo europeus, estão repensando isso apostando também na estimulação precoce dos pequenos (DOMAN, 1980), assumindo que essa é a melhor idade (0 a 6 anos) para a aprendizagem, mas que há uma necessidade da ligação entre o desenvolvimento motor infantil e a preparação para a aprendizagem, ou seja, investir nas brincadeiras e jogos como pré-condições para o desenvolvimento de pensamento formal abstrato.

Todavia, vive-se a fase social do filho tirano. Autores como Tiba (2009) e Neto (2004) apontam que o mundo contemporâneo tem outro modelo de criança. É um ser único, egoísta e determinante da forma de vida dos pais. Mas os mesmos autores também trabalham a relação entre o modelo de sociedade e a criança que dele emerge, pois alguns fatores apontam as causas da falta de limites na educação das crianças de um modo geral, no qual pode-se destacar os valores morais que sumiram do nosso cenário, em que haja vista o enorme número de casos de corrupção ininterrupta; na política, empresas, igrejas, etc, apresentados na mídia, onde, dificilmente a lei consegue ser cumprida, ademais, instaurou-se na cultura a ideia de que ser esperto é a grande jogada, o contrário; uma tremenda burrice, então, por qual razão seguir regras? (NETO, 2004, p. 02).

A falta de regras, tradições e objetivos sociais vêm das famílias para as escolas e se instala nas salas de aula. Então, atualmente o retrato do ensino é a luta constante pela atenção e colaboração das crianças.

Esses dois aspectos: o poder infantil e a ausência dos pais que trabalham, colocam nas escolas e em seus educadores a missão da compreensão de que modelo de educação vamos defender e porquê. Essa missão não é tão simplória, haja vista que diferentes crianças, ou seja, diferentes modelos de famílias estão nas salas de aula, de forma a coabitarem diferentes perspectivas para um mesmo momento educacional.

Para tanto, a tarefa educativa precisa ser considerada um processo que necessita ser amplamente documentado e analisado. Isto porque, neste processo cada sujeito tem um percurso pessoal e independente, e seu acompanhamento é a única forma de não valorizar apenas o produto final.

E, finalmente, não existe como o trabalho do educador não esteja inserido dialeticamente na prática e na teoria, e sempre, em busca constante de reformulação e construção de seu próprio



pensar e fazer, para que aconteça a aprendizagem, vinculada necessariamente às experiências e vivências das crianças.

Nesse sentido, é preciso repensar a formação docente, é preciso um educador que consiga pensar nessa trajetória e nestes diferentes determinantes sociais da educação: consumo, tecnologia, capitalismo e novas formas de ser e sobretudo de fazer com que a forma de aprender dê conta de refletir essa realidade social, em que o professor tem como papel principal, ser o mediador entre a criança e o objeto do seu conhecimento, pois cabe a tarefa de lançar a pergunta à qual a criança ainda não foi exposta e instigar sua curiosidade das mais diferentes maneiras, procurando definir uma ação pedagógica que vá ao encontro de seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1994, p. 66).

Só o professor pode promover o diálogo entre a escola e a família, também estudando e buscando a compreensão dos desafios que a escola apresenta. Então, a defesa da inocência da criança, respeitando o papel essencial da escola, que é transmitir conhecimentos, só se equilibra na figura do docente.

Sendo assim, o que é aprender e o que é escola não mudaram. E a ideia de criança e infância deve ser defendida. Mas como afirma a teoria da argumentação, só a pergunta certa gera a tese verdadeira (ABREU, 2001). Esse é o desafio para a aprendizagem. Então, é preciso perguntar que adultos queremos dessas crianças? O processo de aprendizagem se guiará a partir desse prisma. E o professor poderá ser seu condutor.

Ao nos propormos à tarefa de revelar a concepção de criança presente no Enfoque Histórico-Cultural, percebemos que este era um caminho pouco discutido, mas atual e rico de novas contribuições. Percebemos que, ao intentar essa busca, nos deparávamos sempre com as críticas às velhas concepções, e poucas discussões sob uma perspectiva que trouxesse à luz uma nova concepção acerca do desenvolvimento psíquico da criança. Essa nova concepção resulta de uma visão sistêmica, histórica e dialética que percebe o desenvolvimento psíquico em constante movimento, pois, as contradições vividas pela criança neste desenvolvimento impulsionam os saltos na formação de seu psiquismo e produzem o próprio desenvolvimento.

Demo-nos conta de que, o Enfoque Histórico-Cultural nos revela uma superação. Superação de antigas e desgastadas visões que têm por sua própria natureza, positivista ou estruturalista, reduzido e empobrecido as orientações e saberes pedagógicos destinados à criança. Acreditamos que nossa discussão, mesmo que parcial, traz-nos a certeza de que essa nova concepção de criança considera os elementos pertinentes à condição humana: a sua historicidade, a concreticidade e a



totalidade. Estes, em nossa acepção, estão carregados de autenticidade do caráter humano, e por isso, não podem ser negados.

Elegemos alguns elementos para substanciar esta discussão, no entanto, sabemos que outros devem e podem compor o rico universo que, tanto este Enfoque como a sua base filosófica, o Materialismo Histórico-Dialético, têm a nos indicar como um caminho possível para as transformações necessárias à superação do sistema capitalista e à instituição de uma sociedade emancipada¹⁵. Para tanto, entendemos que esta nova concepção suscita a possibilidade de superação do conceito de criança como ser incapaz, dando voz e vez à criança, e propõe ainda, um caminho teórico que fornece elementos para se (re) pensar a educação de crianças pequenas.

Esperamos que tal caminho seja capaz de contagiar os educadores de crianças levando-os a ouvi-la, vê-la em suas necessidades, tocá-la com seu cuidado intencional educativo, percebê-la em seus gostos e preferências, legitimando sua identidade e seus valores e reconhecendo-a como sujeito da História.

Reconhecemos que essa não é, por certo, uma tarefa fácil numa sociedade marcada pela desigualdade social, econômica e política. No entanto, este trabalho nos leva à melhor compreensão da criança no processo de aprender, pois dirige nosso olhar à sua atividade no 15 Vale dizer que o conceito de emancipação humana tem sido discutido por vários estudiosos e pesquisadores na perspectiva marxiana.

Cabe aqui uma referência a Tonet (2005) sobre o tema. A emancipação humana, entendida como um momento histórico para além do capital, e que representa o espaço indefinidamente aperfeiçoável de uma autoconstrução humana plenamente livre. O domínio consciente e necessariamente coletivo do processo social torna-se, então, possível porque as forças sociais jamais escapam ao controle dos próprios homens. Se tornar-se homem significa tornar-se cada vez mais criativo, mais social, mais livre, mais consciente e mais universal, então é nesta forma de sociabilidade que esta essência humana poderá criar-se da forma mais plena. O destino dos homens estará efetivamente em suas próprias mãos.

É por isso que a emancipação humana pode e deve ser posta como o fim mais alto da humanidade. (pp. 241-242). Cf. TONET, I. Educação e emancipação humana. Unijuí: Editora Unijuí, 2005. mundo como porta para aprender e se desenvolver por meio da mediação educativa, que tem no educador a função maior de apresentar à criança o rico universo da cultura, permitindo-lhe a apropriação dos códigos sociais, dos símbolos, da linguagem e do pensamento abstrato e crítico, dentre outras qualidades humanas.



Portanto, a esse educador, se propõe à tarefa de propiciar à criança situações em que elas criem, experimentem, elaborem hipóteses e desenvolvam suas capacidades. Para isso, ele deve reconhecer a diversidade cultural e étnica, de hábitos, crenças, valores, costumes que a nossa criança vive. Reconhecer o lugar social que a criança ocupa não é abandoná-la à mercê desta condição, mas propiciar os meios para que possa superar a sua condição marcada pelas várias formas de violência social.

Para além da dimensão dos cuidados básicos, deve ser proporcionado à criança um trabalho educativo planejado e intencional. Neste sentido, a formação do educador intencional deve ter em sua essencialidade um profundo conhecimento sobre a infância, nomeando a criança como protagonista do ato de conhecer o mundo.

Cabe a este educador a reflexão contínua e sistemática de sua própria prática, de sua concepção de criança e de educação infantil, bem como de seu papel na constituição da formação das premissas para o desenvolvimento da inteligência e da personalidade da criança. Para tal, a proposta de uma educação intencional pode ser implementada, tendo em vista os propósitos suscitados pelo Enfoque HistóricoCultural em sua forma de conceber o desenvolvimento psíquico.

Compreendendo a atividade como toda realização humana que cria algo de novo, o desenvolvimento cultural psíquico da criança se relaciona intimamente à criação, a esta atividade que não ocorre espontaneamente, mas que só é desenvolvida por um processo intencional educativo. Portanto, o papel do educador que emerge desta visão é o de provocar na criança os avanços, as mudanças que não ocorreriam de maneira espontânea. Tomando por base as reflexões que nos permitiram o caminho até agora trilhado, pensamos um projeto de educação emancipadora, capaz de fomentar na criança e no educador novas necessidades, mais ricas e elaboradas.

A criança é um ser social que se constitui nas muitas interações - provocadas pela cultura - que vivencia, desde o seu nascimento. Portanto, os processos de vida e de educação são constitutivos do seu próprio processo de humanização. No entanto, as várias maneiras como a educação pode ser organizada pelas políticas públicas produz diferentes resultados na formação deste processo.

Podemos inferir que a intencionalidade educativa revela uma determinada concepção de criança, pois a forma como as práticas educativas se organizam revelam o modo de vê-la. Orientada pela concepção concreta de criança, a educação, como um processo intencional, pressupõe que a aprendizagem humana produz a criação de suas próprias representações acerca das novas informações que recebe.



Esse processo de apropriação das qualidades humanas, mediado pelo educador, nesta perspectiva, é co-construído entre a criança e o meio historicocultural em que está inserida. Para uma efetiva educação que objetive a apropriação da cultura e dos saberes constituídos pela história humana, a ação educativa deve considerar e reconhecer a importância em problematizar, planejar e organizar uma diversidade de experiências sociais e culturais. Estas experiências devem envolver a criança com os outros companheiros, e não somente permitir que ela permaneça numa atitude individual e espontânea. A concepção HistóricoCultural propõe nova compreensão do significado da infância, no qual a educação infantil pode ser objeto de múltiplas experiências para a criança. A concepção de criança, pautada na intencionalidade educativa, pressupõe um ambiente educativo e organizado para o acolhimento da criança em suas diversas necessidades. Pensar um ambiente organizado significa prepará-lo para receber a criança e prover recursos para o desenvolvimento, a criação e o uso das diferentes linguagens: verbal, plástica, corporal, gráfica e musical, dentre outras formas de representar e exercitar a sua atividade, integrando os campos afetivo e cognitivo.

Uma educação que preconize o desenvolvimento máximo das habilidades especificamente humanas necessita ter um caráter intencional, na perspectiva de formar, desenvolver e criar as forças motrizes capazes de levar a criança a tal desenvolvimento. Neste sentido, pensamos que, desde o primeiro momento em que recebemos a criança na creche e na pré-escola, o mundo que apresentamos a ela necessita ser organizado para a criação de motivos e necessidades de conhecer cada vez mais.

Conhecer para aprender e se apropriar de valores, de linguagens, de conhecimentos, com os quais ela irá constituir sentido e significado à realidade da qual faz parte. Esta não é uma condição que se presume de maneira espontânea. Ao contrário, para alcançarmos o desenvolvimento da consciência, do psiquismo em sua máxima integração, a escola infantil precisa se preparar. Portanto, conhecer cada criança, suas características e necessidades, são tarefas da escola infantil e do educador como mediadores entre o mundo da cultura e a criança. No conjunto destas interações constitui-se a intencionalidade educativa, que se destina a promover projetos educativos que atendam às especificidades e singularidades que as crianças necessitam para a sua formação humana, completa e complexa.

O educador, envolvido numa proposta coletiva junto às crianças, se encontra integrado num mesmo objetivo, portanto, sabe educar sua escuta para as necessidades apresentadas pelas crianças, afinal o projeto educativo é de todos! A creche, como um ambiente organizado para receber a



criança, pode ser um espaço de diversidade, onde convivam sujeitos de diferentes origens étnicas, adultos e crianças de várias idades, como um lugar de organização das funções psíquicas da criança.

A organização sistemática do espaço da escola da infância deve prever a escuta, bem como a educação de um olhar atento e observador daquilo que a criança mostra quando interage com os outros membros da comunidade educativa. Essa escuta permite ao educador compreender as diversas formas de interagir e brincar entre as crianças, assim como as suas preferências, hábitos, costumes, gostos e singularidades.

Educar o olhar significa estar aberto para compreender que aquilo que vemos está carregado de significações individuais e coletivas, atribuindo, assim, sentido àquilo que as crianças mostram e realizam no seu fazer e pensar. As crianças, ao serem motivadas para as expressões de suas várias linguagens, passam a se sentir sujeitos de direitos. Podemos indicar que o Enfoque Histórico-Cultural está em consonância com as propostas atuais que consideram a criança este sujeito de direitos, pois, ao concebê-la como sujeito histórico, social e cultural, tal concepção outorga à criança as possibilidades máximas para o seu desenvolvimento e sua emancipação humana.

Pensar a emancipação humana numa perspectiva possível, é pensar, desde a educação infantil, uma proposta que respeite a criança como sujeito capaz de apreender o mundo e transformá-lo. Essa escola infantil deve estar empenhada no encontro coletivo de crianças e crianças, e crianças e adultos, promovendo a interação social e intelectual, respeitando as suas diferenças, porque elas são e podem ser diferentes.

O educador como mediador, ao organizar espaços ricos e diversificados de materiais e de recursos pedagógicos enriquecedores e motivadores da atividade da criança, cria, em primeiro lugar, o seu contato com a organização do conhecimento social.

Essa via, cria, em segundo plano, a organização interna dos processos psíquicos necessários à sua formação. Portanto, ao finalizarmos este trabalho, iniciamos uma nova caminhada na compreensão de nova concepção de criança que supere os modelos naturalista e ambientalista que ainda preconizam o pensamento e a prática pedagógica das creches e pré-escolas. Entendemos que a educação infantil atual é um processo em transformação, do qual participamos ao nos aproximarmos das discussões acadêmicas, do debate nacional das políticas e das diretrizes pedagógicas, de nossa leitura e olhar sobre como a criança tem sido concebida pela educação.

A superação que esperamos não é só das práticas e do pensamento pedagógico, marcados por concepções tradicionais, mas a superação de um estado de coisas que não permite ao homem a expressão e apropriação dos bens culturais e do essencialmente humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo observou-se de forma sucinta a evolução da criança, da infância e como a escola vem respondendo a essas construções sociais. Embora o desenvolvimento da pesquisa possibilite a compreensão de que a infância é um direito importante que não deve ser negado a criança, o ponto positivo é também refletir sobre como as sociedades apresentam vários determinantes que também impactam em seus processos educativos.

Nesse sentido, muito do que fazemos com nossas crianças, com nossos filhos, também é o resultado do sistema capitalista no qual estamos inseridos.

Dessa forma, o texto revela que saímos de uma condição de ausência para a soberania total da criança nos lares e no processo educacional. Mas esse estado precisa ser discutido, refletido e ponderado com cuidado, pois crianças que antes eram comparadas com adultos, hoje são incentivadas a serem crianças para sempre.

Esses pressupostos influenciam a educação formal e informal, bem como seu ponto de completude. Então, o que queremos para nossas crianças e o que queremos que as escolas façam pelas mesmas deve ser discutido sabiamente, nunca nos esquecendo de que essa criança será o adulto cidadão apontado na Constituição de 88 e na LDB de 96. Então, é preciso admitir que "a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação" (SAVIANI, 1986, p.94). Pois a educação que estamos discutindo é a mesma (e única) que pode melhorar nossa convivência.

Através desse estudo histórico, pode-se constatar que o conceito de infância repercute fortemente no papel da Educação Infantil, pois direciona todo o atendimento prestado à criança pequena. Dessa maneira, a Educação Infantil está intrinsecamente ligada ao conceito de infância, tendo a sua evolução marcada pelas transformações sociais que originaram um novo olhar sobre a criança.

A educação voltada para criança pequena só ganhou notoriedade quando esta passou a ser valorizada pela sociedade, se não houvesse uma mudança de postura em relação à visão que se tinha de criança, a Educação Infantil não teria mudado a sua forma de conduzir o trabalho docente, e não teria surgido um novo perfil de educador para essa etapa de ensino. Não seria cobrado dele especificidade no seu campo de atuação, e a criança permaneceria com um atendimento voltado



apenas para questões físicas, tendo suas outras dimensões, como a cognitiva, a emocional e a social despercebidas.

Não se pode perder de vista, que o conceito de infância construído pela humanidade ocasionou uma padronização da criança, como se esta fosse um ser universal, sem características próprias de cada sociedade e de cada contexto histórico.

Por isso, a Educação infantil terminou sendo um bem da criança burguesa, e uma proposta distante das crianças pobres. Apesar da Educação Infantil no Brasil ter sido institucionalizada como direito das crianças, poucas têm acesso a um atendimento de qualidade, com professores que desconhecem os pressupostos pedagógicos que devem direcionar o trabalho com crianças pequenas, descaracterizando a especificidade da Educação Infantil.

Ao finalizar este trabalho, nos ocorre a idéia de que um novo momento se inicia, não só de novas possibilidades, mas sobretudo, na compreensão sobre a condição humana. Ao nos predispor a conhecer uma outra perspectiva que nos possibilitasse uma nova compreensão sobre a criança, nos permitimos à comunicação com um novo universo de significados e sentidos. Isso nos mobiliza e, ao mesmo tempo nos faz cuidadosos e cientes da complexa necessidade de mudanças.

Entretanto, sabemos que esta é uma caminhada que se inicia, mas que traz com esse feito a certeza de que uma nova concepção de mundo e de criança é possível. Com o Enfoque Histórico-Cultural, nos propusemos a conhecer e conceber a criança na sua condição concreta, decorrente da sua materialidade e imaterialidade. Ao refletir sobre a infância, sob esta ótica, pudemos reconhecer que o caminho para o aprimoramento da condição humana se faz na justa relação entre o sujeito e os seus processos de vida e de educação. Vimos a possibilidade de se pensar uma outra concepção de mundo, que tem a criança como sujeito da cultura e da história. Esse é um motivo que implica rever nosso lugar e nossa atividade no mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Antônio Suárez. **A Arte de Argumentar**: Gerenciando Razão e Emoção. Ateliê Editorial, 2001.

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

AURÉLIO, **Mini Dicionário**, 2ª Edição revista e ampliada, Ed. Nova Fronteira, 2008.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor & por força**: rotinas na educação infantil. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. (Versão digital).



- BRASIL. (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. (18. ed.) São Paulo, Brasil: Saraiva.
- BRASIL, **ECA**: Estatuto da criança e do adolescente. Ministério da saúde. 1992.
- BRASIL. (1996). **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, seção 1.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Referenciais Educacionais Nacionais de Educação Infantil**. MEC: 1998.
- COUTINHO, M. T. C., MOREIRA, M. C. **Psicologia da educação**. São Paulo: Lê, 1991. HEYWOOD, Colin. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 225-246, 1997.
- LIBANEO, José Carlos. **Democracia da Escola Pública**- A pedagogia crítico social dos conteúdos, 3ª edição, coleção Educar. Edições Loyola, 1986.
- LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.
- MACEDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, A. A. O cuidado e a educação enquanto práticas indissociáveis na educação infantil. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006**, Caxambu - MG. v. 1. p. 1-17.
- NETO, A. C. S. **Educação sem limites**. Publicado no Portal da Família em 10/05/2004. Disponível em <<http://www.portaldafamilia.org.br/scpainel/cart012.shtml>>. Acesso em 20 de abril de 2009.
- NICOLAU, M.L.M. **Textos básicos de educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1993.
- OLIVEIRA. Z. M. R. **L. S. Vygotsky: algumas ideias sobre o desenvolvimento e o jogo infantil**. Série Ideias n. 2, São Paulo: FDE, 1994.
- PELOSO, F. C.; PAULA. Ensaio sobre algumas concepções de infância: aproximações com o pensamento freiriano e o lugar da infância das classes populares. Rev. **Teoria e Prática da Educação**, v.11,n.2, p.173-179, maio/ago. 2008
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 33.ª ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 1986.
- SHAVIT, Z. “**The concept of childhood and children’s folktales**: test case – ‘little red riding hood’”. , 1999, p. 317.



TATAR, M. (ed.) **The classic fairy tales: a norton critical edition**. New York: W. W. Norton & Company Inc, 1999, pp. 317-332.

SILVA, A. M. O conto de fadas e a problemática do pertencimento social. **Revista Espaço Acadêmico**, n° 39. Agosto de 2004. Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/039/39esilva.htm>>. Acesso em 28 de mar. de 2017.

TIBA, I. **Família de alta performance**. Editora Integrare: 2009.

TONET, I. **Educação e emancipação humana**. Unijuí: Editora Unijuí, 2005.

ZILBERMAN, R. LAJOLO, M. **Literatura Infantil Brasileira: História e histórias**. São Paulo: Ática, 1985.