

PESQUISAS COM CRIANÇAS: O CONTRASTE ENTRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Muriane Sirlene Silva de Assis¹
Maria Aparecida Mello²

RESUMO

Este artigo analisa os principais conceitos que fundamentam as pesquisas sobre crianças realizadas na Teoria Histórico-Cultural, discutindo suas implicações nas práticas pedagógicas em Educação Infantil, em contraposição com a Sociologia da Infância. Demonstra que a compreensão de criança como sujeito histórico-cultural se distingue da Sociologia da Infância, bem como sua interpretação sobre cultura é bastante subjetiva, pois entende que os significados da e sobre a realidade são produzidos individualmente pelas crianças, contrastando, radicalmente com a Teoria Histórico-Cultural, na qual a cultura é elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano. Pretende ir à raiz dessas questões teóricas, de forma a analisar, compreender e superar os desafios e limites da prática pedagógica em Educação Infantil e, da mesma forma, analisar essas teorias, demarcando seus limites, potencialidades e diferenças.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural. Sociologia da Infância. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contribuir para as necessárias análises sobre a realização de pesquisas com crianças a partir da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e sua escola, se diferenciando, deste modo, do grande contingente de pesquisas realizadas, recentemente, a partir do referencial da Sociologia da Infância.

A intenção é a de diferenciar e aprofundar as interpretações sobre questões fundamentais relacionadas à infância, criança e

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Diretora de Escola de Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Araraquara-SP.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFSCar. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY- CNPq.

Educação Infantil na atualidade, evidenciando as diferenças entre ambos referenciais em uma tentativa de ampliar a compreensão sobre as pesquisas que investigam o que as crianças pensam, na direção de discutir as práticas pedagógicas na Educação Infantil e quais as implicações delas para a aprendizagem e desenvolvimento cultural das crianças.

Esse interesse investigativo foi gerado na tese de doutorado, cujo objetivo foi analisar o processo de desenvolvimento cultural da criança na Educação Infantil. O referencial teórico que subsidiou a análise dos dados enfocou os conceitos de cultura e de desenvolvimento cultural a partir da Teoria Histórico-Cultural. Os pressupostos metodológicos utilizados se basearam na abordagem qualitativa por meio da realização de um estudo de caso em uma instituição pública municipal de Educação Infantil do interior do Estado de São Paulo, sob o enfoque da metodologia microgenética da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Entrevistas com professoras, agentes educacionais, diretora de escola, funcionários e crianças, além de questionários aplicados a pais de alunos configuravam-se como instrumentos de coleta de dados.

Entretanto, enfocaremos neste artigo o estudo sobre os aportes teóricos das pesquisas com crianças.

PESQUISA COM CRIANÇAS E SUAS INTERFACES COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As pesquisas que trazem as crianças como sujeitos e atores, geralmente, têm sido elaboradas sob o enfoque denominado Sociologia da Infância.

Para Sarmiento (2008, p. 21-22) "além dos desafios teóricos suscitados no interior do campo sociológico, é a infância como problema social que mais fortemente tem pressionado o trabalho científico da Sociologia da Infância".

Os estudos da Sociologia da Infância foram impulsionados pelos seguintes aspectos, segundo Sarmiento (2008 p. 22):

-Aumento da importância da criança na sociedade contemporânea: mercado global de produtos para a infância de importância econômica estratégica;

- As crianças mobilizam um número considerável de adultos que trabalham com elas;
- As crianças são percentualmente cada vez menos na sociedade contemporânea e a significativa redução desse número na sociedade torna particularmente sensível a sua presença/ausência, nos equilíbrios demográficos, nas relações de afeto e até na própria formação do rendimento das famílias e na estabilidade do Estado.

Diante da necessidade de reconhecimento da criança como categoria social na produção científica, de acordo com Qvortrup (1999 apud QUINTEIRO, 2005) os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia em 1990.

Em 1998 e 1999 foram publicados pela Revista *Éducation et Sociétés* dois números nos quais estavam reunidos vários artigos que tratavam da emergência de um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância. Dois dos mais importantes artigos desta revista foram publicados no periódico *Cadernos de Pesquisa*: de Régine Sirota e Cléopâtre Montandon.

Sirota (2001) analisou a produção francesa, ressaltando que a infância seria essencialmente reconstruída como objeto sociológico, por meio dos dispositivos institucionais, tais como: a escola, a família e a justiça. A criança seria reconhecida como ator.

Os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância, tanto em língua inglesa como francesa surgiram e fixaram-se em oposição à concepção de infância considerada simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições.

As principais temáticas presentes na produção de língua inglesa abordaram as relações entre gerações, as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas, o mundo da infância e as crianças como grupo social. Mas a questão central parecia ser a construção social da infância como um novo paradigma sobre o estudo da infância, de acordo com Montandon (2001).

Além de Sirota (2001) e Montandon (2001) destacaram-se neste campo os pesquisadores portugueses Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997), do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

A infância como construção social de Manuel Pinto (1997) foi um marco para a Sociologia da Infância. De acordo com Pinto (1997)

havia o interesse em contribuir para a construção de uma abordagem sociológica dos mundos sociais das crianças e da infância. Alargando-se o campo de reflexão teórica, metodológica e de pesquisa empírica em torno de um aspecto da vida social praticamente ausente dos estudos sociológicos em Portugal.

Esses autores entendiam que a etnografia era a metodologia particularmente adequada para “dar voz” às crianças e de fazê-las participar da produção de dados sociológicos.

Para Pinto (1997) não apenas a Sociologia, mas igualmente outras ciências humanas e sociais podiam dar contribuições importantes para o estudo da dimensão social da infância. “Tal pluralidade de focagens constitui-se como uma condição essencial para um melhor conhecimento e valorização do lugar da infância na sociedade.” (PINTO, 1997, p. 70)

Outra importante obra, nesta tendência teórica, produzida em Portugal foi *As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo*, elaborada por Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto (1997). Este trabalho ressaltou que a especificidade do campo de estudos sobre as crianças era a focalização que se adotava e o conjunto de orientações metodológicas coerentes. “Essa focalização reside, exactamente em partir das crianças para o estudo das realidades de infância”. (1997, p. 24)

Sob essa perspectiva, de acordo com Pinto (1997, p. 68), o estudo da infância constituiu esta categoria social como o próprio objeto da pesquisa, estabelecendo relações com diferentes contextos e campos de ação e as metodologias utilizadas deveriam ter como objetivo principal a apreensão da “voz das crianças”.

Sarmiento e Pinto (1997) destacaram que as crianças, desde a emergência das ciências sociais, sempre estiveram presentes em estudos, principalmente, da Psicologia, Pediatria e Pedagogia, contudo esses estudos, geralmente, tinham a criança como destinatárias das pesquisas e não, exatamente, como objetos.

[...] abordagens, que deixavam na penumbra as crianças como seres plenos e na escuridão a infância como categoria social. [...] Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são

desocultadas no discurso das crianças. (SARMENTO e PINTO, 1997, p. 25)

O interesse pela investigação da criança e da infância estava presente, também, no universo científico brasileiro, há certo tempo, porém, mais recentemente, tem se repensado no papel que as crianças ocuparam nas produções elaboradas sobre elas. Pesquisas que adotaram metodologias que se preocupavam em ouvir as crianças eram mais recentes e se fortaleciam a partir dos estudos produzidos na área da Sociologia da Infância.

O livro *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*, organizado por Faria, Demartini e Prado publicado em 2002 trouxe contribuições para o estudo da infância como categoria social e da criança como sujeito e não apenas como objeto da pesquisa científica. Dentre os artigos desta coletânea, destacamos *Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção* de Jucirema Quinteiro que discutiu aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa sobre a infância, numa perspectiva sociológica, buscando compreender como a criança pensa e concebe o mundo e a escola.

Os estudos sobre a infância como questão pública e não apenas privada começaram a aparecer na produção acadêmica brasileira. De acordo com Quinteiro (2005, p. 20-21):

Constata-se uma produção caracterizada por diversidade de temas, pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos de idade.

Na análise da autora, pouco se falou sobre as *culturas infantis*. As crianças não falavam e não eram ouvidas. Havia muita resistência por se aceitar as falas das crianças como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

Muitos pesquisadores, ao entrevistarem a criança na pesquisa educacional, não problematizavam os dados e não descreviam os

elementos constitutivos do processo de coleta da voz da criança, o que demonstrava que o problema não era apenas com a insuficiência de referencial teórico sobre a criança e infância, mas de conhecimento sobre metodologia de pesquisa.

Segundo Quinteiro (2005) os saberes construídos sobre infância já elaborados nos permitia conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e, pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual estavam inseridas.

Outro importante trabalho na área dos estudos sobre infância foi *Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin* de Sonia Kramer (2001).

Neste livro, Kramer (2001) demonstra que a produção existente no campo da educação encontrava-se marcada por temas, perspectivas de análise e de trabalhos de campo diversificados, refletindo interesses e tendências variados que exigiam a realização de um amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre infância no Brasil.

Kramer (2001) cita alguns trabalhos realizados no Brasil que contribuíram para a análise das culturas infantis, os quais não foram desenvolvidos apenas no campo da Sociologia, mas, também História, Psicologia e Pedagogia que iriam contribuir para aprofundar os olhares sobre as questões da Infância, Criança e Educação Infantil.

Essa autora expôs suas idéias com base em estudos de Walter Benjamin que enfatizavam a criança como "sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social" (KRAMER, 2001, p. 14). Ela defendia a importância de uma antropologia filosófica que tomasse a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizada e, destacava a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que via a criança como produzidas na e produtoras de cultura.

Cerisara (2004) no texto *Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações* analisa trabalhos de pesquisa que tiveram como objetivo a defesa da criança como ator social.

Com o intuito de demarcar o campo dos estudos sobre crianças e infâncias no Brasil, ressaltamos, também, a iniciativa da Universidade Federal de Juiz de Fora que promoveu em 2008 o

Primeiro Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (1º GRUPECI). Neste Seminário verificamos que há vários grupos de estudo e pesquisa no Brasil se dedicando ao estudo da infância sob diferentes referenciais teóricos.

Um dos primeiros trabalhos que buscaram ouvir as crianças em um referencial teórico diferente da Sociologia da Infância foi elaborado em 1996 na UNICAMP, por meio da dissertação de mestrado de Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves: "Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo: a representação da escola feita pela criança de baixa renda em sua primeira experiência discente". Esse trabalho, desenvolvido a partir de pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural foi condensado em um artigo, no qual Gonçalves (1996) demonstrou que a criança era ativa e que, por isso, percebia e apreendia elementos das situações em que estava envolvida na escola, tendo, portanto, como contribuir para a melhoria deste espaço educativo.

PESQUISA COM CRIANÇAS A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Apesar dos avanços na área da pesquisa sobre a criança no ocidente produzidos pela contribuição do referencial da Sociologia da Infância devemos reconhecer que era uma época que pouco conhecíamos sobre as produções de pesquisas em países do oriente, principalmente a Rússia, cujos trabalhos tivemos os primeiros contatos na década de 80 e, que ainda hoje, produzem incompreensões teóricas devido aos problemas com traduções de pouca qualidade.

Estamos falando especificamente da Teoria Histórico-Cultural produzida por Liev Semiónovich Vigotsky, cujos trabalhos desde 1917 priorizaram o desenvolvimento cultural da criança em uma perspectiva psicológica inovadora para época e muito atual, ainda nos dias de hoje.

A Teoria Histórico-Cultural, também denominada, Psicologia Histórico-Cultural e/ou Sócio-Histórica, fundamenta-se na abordagem materialista dialética e foi elaborada por Vigotsky (1994, 1995, 1996, 2000, 2001), cujos principais discípulos foram: Luria (1979, 1992), Leontiev (1978, 2001), Elkonin (1998) que deram prosseguimento à sua obra, devido à sua precoce morte.

Para essa teoria o homem é um ser social que supera sua condição biológica ao produzir os meios de sua existência e ao criar

necessidades que ultrapassam a satisfação de exigências biológicas da espécie. Dentro dos pressupostos materialistas da Teoria Histórico-Cultural, partimos da idéia de que a cultura é um elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano.

A concepção de criança como ser social nessa perspectiva teórica distingue-se da Sociologia da Infância, na medida em que, diferentemente, desse referencial no qual a dimensão cultural está presente nas relações externas aos indivíduos, para a Teoria Histórico-Cultural está na gênese da formação do indivíduo, como pertencente ao gênero humano, uma vez que o homem é um ser social em sua essência.

A interpretação sobre a cultura na Sociologia da Infância é bastante subjetiva, pois compreende que os significados da e sobre a realidade são produzidos individualmente pelas crianças, contrastando, radicalmente com a Teoria Histórico-Cultural, na qual a infância é histórica e dinâmica, e, portanto, não podemos desconsiderar esse movimento se pretendemos compreender o que é ser criança no mundo atual, do que elas precisam para se apropriarem da cultura produzida socialmente e, ao mesmo tempo produzir cultura.

Nas palavras de Vigotsky (1995, p. 34):

En el proceso del desarrollo histórico el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

De acordo com Minayo (2000) sob a ótica do materialismo dialético o processo histórico é entendido em seu dinamismo, provisoriedade e transformação. O princípio do conflito e da contradição é algo permanente na lógica dialética e explica a transformação.

Outro conceito central na Teoria Histórico-Cultural é o de mediação para a produção e potencialização da aprendizagem e desenvolvimento infantil, colocando em evidência, deste modo, o aspecto social do desenvolvimento humano.

Muitas concepções vigentes nas práticas de Educação Infantil advindas de textos acadêmicos que o utilizam como modismo

pedagógico expressam idéias diferentes da Teoria Histórico-Cultural sobre o papel da mediação na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Essas tendências enfatizam a espontaneidade das ações pedagógicas como significado de mediação, em uma perspectiva de que a criança por si só cria suas próprias estratégias de conhecimento. Para Arce (2007, p. 17), nestas tendências de Educação Infantil, "(...), a educação tem como função acompanhar o desenvolvimento infantil, respeitando a espontaneidade da criança, tendo o *mínimo possível de intervenção neste processo*". (Grifo nosso)

O destaque feito por nós na citação busca demarcar a diferença existente entre algumas interpretações das concepções presentes em estudos denominados da Sociologia da Infância, nas quais a intervenção é praticamente descartada, e as concepções Histórico-Culturais, para as quais a intervenção envolve um processo de mediação intencional, planejada, condição determinante e essencial para o desenvolvimento infantil.

Nas interpretações "naturalizantes" e em certos casos "espontaneistas" sobre o desenvolvimento, parece que a criança possui uma cultura peculiar e independente dos adultos e de outras crianças com as quais convive. Interpretações desta natureza permanecem presentes nas concepções de educadores atualmente, conforme identificado pela pesquisa "O Desenvolvimento da Criança na Perspectiva Histórico-Cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades", desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola de Vigotsky – NEEVY em 2008 que critica a naturalização do desenvolvimento infantil. Os resultados indicaram que:

Um dos problemas mais prementes na educação de crianças de 0 a 6 anos, e aqui incluímos as crianças das primeiras séries do Ensino Fundamental, relaciona-se às concepções dos docentes sobre a criança e o seu desenvolvimento, ainda, cristalizadas nos fatores hereditários e no desenvolvimento infantil linear, as quais impedem ou limitam as possibilidades de aprendizagens das crianças e, geram nesses profissionais angústias e desânimo frente a algumas atitudes das crianças que não conseguem modificar no cotidiano de suas práticas pedagógicas. (MELLO et al, 2008)

Com o objetivo de aprofundarmos a discussão sobre o processo de desenvolvimento cultural de crianças e de demarcarmos a diferença entre a Teoria Histórico-Cultural e a Sociologia da Infância, apresentaremos algumas considerações acerca de alguns conceitos desenvolvidos por Vygostki e seus colaboradores.

CULTURA E DESENVOLVIMENTO CULTURAL NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Geralmente, quando falamos em cultura nos referimos a algo que está fora de nós e do qual podemos ou não fazer parte. Por exemplo, é comum as pessoas definirem cultura como os hábitos, crenças e costumes de uma determinada sociedade. Não é difícil encontrarmos o termo cultura sendo utilizado na agricultura para nomear algum tipo de plantação (cultivo) ou nas ciências biológicas para identificar um agrupamento de microorganismos. Também é comum o uso do termo cultura para definir alguns ramos da atividade humana ligada às artes, as ciências e a filosofia. Assim, culta seria a pessoa que possui o conhecimento sobre essas atividades e que, muitas vezes, possui, também, capital financeiro para possuí-las ou delas usufruir. Ainda, encontramos a palavra cultura sendo usada para caracterizar a pessoa polida e refinada, ou seja, culta.

Deste modo, a palavra cultura sempre esteve bem próxima dos objetivos tradicionalmente atribuídos à escola e à educação. O discurso "pedagógico politicamente correto" não pode deixar de mencionar a necessidade de a escola ampliar o repertório cultural dos alunos, sem que para isso seja preciso desconsiderar a cultura do aluno. Ou seja, atualmente trabalhamos com a idéia de que existem diferentes culturas e que a cultura do aluno é sempre peculiar e tende a se confrontar com a cultura da escola.

A cultura que tradicionalmente demarcava a diferença entre civilizações quer seja por seus costumes, quer seja por seus meios de produção, por sua religião ou outros aspectos passa a ser cada vez mais particularizada a ponto de não ser mais, praticamente, possível pensar na cultura da humanidade, uma vez que constantemente nos deparamos com terminologias tais como cultura da infância, das mulheres, dos moradores sem teto de regiões metropolitanas etc.

Com essa observação não estamos ignorando as especificidades dos diferentes segmentos sociais, nem tampouco a legitimidade da

autoafirmação e distinção deles, porém, há uma categoria maior a que pertencem que é o gênero humano e ao falarmos de produção de culturas nesse nível muito específico corremos o perigo de fragmentarmos o ser humano.

A possibilidade da criança se desenvolver, apropriando-se das produções elaboradas ao longo da história da humanidade coloca o homem em condição radicalmente diferente dos animais.

Conforme expõe Luria (1979, p. 73):

Desde o momento em que nasce, a criança forma o seu comportamento sob a influencia das coisas que se formaram na história: (...) Ela assimila aquelas habilidades que foram criadas pela história social ao longo de milênios. Por meio da fala transmitem-lhe os conhecimentos mais elementares e posteriormente, por meio da linguagem, ele assimila na escola as mais importantes aquisições da humanidade. A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria, mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento do animal.

Se considerarmos que é a assimilação da experiência histórico-social que define o homem como humano, não há como concebermos a existência de uma cultura peculiar que não tenha sido gestada, a partir do processo de assimilação. Nesse sentido, a existência de uma cultura específica da infância, tal como propõe alguns autores da Sociologia da Infância, não pode ser analisada, sob a perspectiva Histórico-Cultural, de forma singular e separada dos determinantes sociais, políticos e econômicos que a constituem.

Para Sarmento (2005, p. 373):

As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instancia, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instancia nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade

de sua constituição como sujeito e actor social. Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo. O que aqui se dá à visibilidade, neste processo, é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia.

Também, segundo Borba (2008, p. 78-79):

(...), as crianças passam a ser vistas como integrantes de um grupo social específico e como actores sociais competentes, capazes de formular interpretações sobre o mundo, sobre si e sobre os outros. É com base nessas interpretações que constroem significações, formas próprias de ação e de relação com seus pares, constituindo suas culturas próprias nos espaços e tempos em que convivem cotidianamente. Essas culturas correspondem a um conjunto dinâmico de conhecimentos, saberes, competências e comportamentos partilhados pelas crianças, que permite que elas desenvolvam atividades comuns e se constituam como um grupo social específico.

Essas explicações sobre cultura da infância, em um primeiro momento, nos seduzem e não nos permite enxergar a diferença que existe entre essa interpretação e a da Teoria Histórico-Cultural, sobre o que envolve o conceito de cultura. Cultura para a Sociologia da Infância é uma representação individual ou coletiva, aqui representada por grupos de crianças, e não uma representação objetiva da realidade construída pela sociedade, por meio do processo de apropriação e objetivação, tal como propõe a Teoria Histórico-Cultural.

Para explicitarmos essa diferença teremos que retomar o caminho percorrido por Vigotsky (1994, 1995, 1996, 2000, 2001) para a elaboração de suas análises sobre o estudo da gênese das funções psíquicas superiores. O estudo da formação das funções psíquicas, tipicamente humanas, nos auxiliam a delimitar a diferença entre a idéia de cultura, sob uma concepção biológica de

desenvolvimento e de uma concepção histórico-cultural e, ainda, só podem ser explicadas se relacionadas com o trabalho social, com o uso de ferramentas e com o surgimento da linguagem.

O trabalho social, a fabricação e o uso de ferramentas demonstram a capacidade que o homem tem de transformar a natureza à sua volta e sua própria natureza humana, na medida em que, pelas ferramentas, a capacidade humana pode adquirir dimensões incontáveis, ou seja, por meio de sua atividade intelectual e motora no processo de construção de instrumentos, o homem pode superar seus limites biológicos. Sem entrar no mérito do processo de alienação do homem na atividade de trabalho, uma vez que esse não é nosso foco aqui, pois nos limitamos ao estudo da gênese dessa atividade, podemos dizer que por meio do trabalho o homem produz suas condições materiais e intelectuais de existência.

Nesse processo salientamos a riqueza, resultante do trabalho coletivo, a partir do qual, o homem desenvolveu a linguagem. A linguagem permite que os conhecimentos acumulados na sociedade sejam passados de geração em geração.

Além de a linguagem reorganizar os processos de percepção do mundo exterior, de mudar os processos de atenção e memória do homem, ela, ainda, permite que o homem se desligue da experiência imediata e, assegura o surgimento da imaginação.

Com isso podemos concluir que é a atividade coletiva de trabalho, o emprego de ferramentas e a linguagem que permitem o desenvolvimento de habilidades tipicamente humanas que Vigotsky (1995) denomina por funções psíquicas superiores. Como exemplo dessas funções podemos citar: a atenção voluntária, a imaginação criadora, a memória lógica, entre outras habilidades e comportamentos que só podem ser desenvolvidos, a partir da interação do homem com o mundo sócio-histórico.

De acordo com Vigotsky (1995, p. 29):

El concepto de “desarrollo de las funciones psíquicas superiores” y el objeto de nuestro estudio abarcan dos grupos de fenómenos que a primera vista parecen completamente heterogéneos pero que de hecho son dos ramos fundamentales, dos cauces de desarrollo de las formas superiores de conducta que jamás se funden entre sí aunque están indisolublemente unidas. Se trata,

en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. Tanto unos como otros, tomados en conjunto, forman lo que calificamos convencionalmente como procesos de desarrollo de las formas superiores de conducta del niño.

O estudo do conceito de função psíquica superior é essencial para compreendermos a concepção de cultura da Teoria Histórico-Cultural.

igotsky (1995) analisou diferentes correntes da psicologia para situar sua interpretação sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e concluiu que:

Décimos que la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores e, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia. (VIGOTSKY, 1995, p. 12)

Em sua época, Vigotsky (1995) já alertava para o fato de que o desenvolvimento infantil era analisado de forma superficial e mecânica, numa abordagem apenas orgânica, uma vez que se tomavam como regras certas formas de comportamento sem que para isso tivesse sido estudada a gênese desse comportamento. As diferenças entre os processos orgânicos e culturais no desenvolvimento infantil foi um ponto central para Vigotsky (1995) discutir sua tese sobre a importância do desenvolvimento das funções psíquicas nos seres humanos e sua imprescindibilidade no desenvolvimento cultural humano. De acordo com ele:

La psicología no ha conseguido explicar hasta la fecha con suficiente claridad ni solidez las diferencias entre los procesos orgánicos y culturales del desarrollo y de la maduración, entre esas dos líneas genéticas de diferente esencia y naturaleza y, por consiguiente, entre las dos principales y diferentes leyes a las cuales están subordinadas estas dos líneas en el desarrollo de la conducta del niño. La psicología infantil – tanto la anterior como la actual – se caracteriza precisamente por la tendencia inversa, es decir, pretende situar en una sola línea los hechos del desarrollo cultural y orgánico del comportamiento del niño y considerar a unos y otros como fenómenos del mismo orden, de idéntica naturaleza psicológica, y con leyes que se regirían por el mismo principio. (VIGOTSKY, 1995, p. 13-14)

Com essas afirmações Vigotsky (1995) criticou o fato de determinadas correntes da Psicologia da época, tais como, o behaviorismo e a reflexiologia, interpretarem as funções psíquicas superiores, a partir de seu caráter natural.

Nesta perspectiva o desenvolvimento infantil tem sido estudado “a margem de sua faceta histórica”, conforme Vigotsky (1995, p. 22):

Diríase que el desarrollo cultural se separa de la historia, como si se tratase de un proceso independiente, autosuficiente, regido por fuerzas internas existentes em el mismo, supeditado a su lógica inmanente. El desarrollo cultural se considera como autodesarrollo.(...) Estudian al niño y el desarrollo de sus funciones psíquicas superiores in abstracto, al margen de su medio social y cultural, así como de las formas de pensamiento lógico, de las concepciones e ideas sobre la causalidad que predominan en ese medio.

Analisar o desenvolvimento infantil a margem do meio social e cultural é negar a própria condição de humano da criança. Deste modo, as funções psíquicas superiores são produto do desenvolvimento social e não biológico. Segundo Vigotsky (1995, p. 34):

(...) la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento

humano en desarrollo. (...) En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales.

O homem supera o biológico e tem sua vida organizada por um comportamento distinto, condicionado pelas regras e costumes sócio-culturais situados em um determinado momento histórico e meio cultural. Um exemplo da possibilidade de superação das propriedades biológicas por meio do uso de ferramentas em um determinado momento histórico é a habilidade motora de crianças bastante pequenas que utilizam controles de jogos eletrônicos, tais como vídeo games, controles remotos, etc. Há pelo menos trinta anos, essas habilidades eram quase impossíveis, devido às atividades desenvolvidas pelas crianças. (ASSIS, 2010, p. 45)

A peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil está no entrelaçamento entre os processos de desenvolvimento cultural e biológico.

Para Vigotsky (2000, p. 27) "desenvolvimento cultural é igual a desenvolvimento social".

Essa frase nos ajuda a ampliar o conceito de cultura, pois se a cultura é social, porque é própria do ser humano, então, a criança não produz uma cultura especificamente infantil, mas humana, uma vez que são as vivências, as relações sociais, as mediações dos ambientes, dos objetos sociais e das pessoas que lhe ajudarão a entender a cultura humana, com a especificidade do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores possíveis no momento de ser criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos que nosso intuito com este trabalho não foi apresentar juízo de valor sobre as perspectivas teóricas utilizadas nas pesquisas com crianças ou desprezar as contribuições da Sociologia da Infância. Ir à raiz das questões teóricas auxilia-nos a analisar, compreender os desafios e superar os limites da prática. Da mesma forma que nos ajudam a analisar as teorias, demarcando seus limites, potencialidades e diferenças.

A forma como a Sociologia da Infância concebe desenvolvimento, aprendizagem e cultura é diferente da Teoria Histórico-Cultural. Sem defender a lógica adultocêntrica, a Teoria Histórico-Cultural contraria a idéia da existência de culturas da infância.

Cabe ressaltar que os estudiosos da Sociologia da Infância compreendem, também, a importância das estruturas sociais na construção das culturas da infância, porém, o fazem a partir de uma concepção natural de infância na qual a criança é dotada de uma sabedoria intrínseca que se manifesta espontaneamente.

Dizer que o homem se apropria da cultura pela interação com o meio sócio-cultural, por meio da mediação de outro homem, pelos objetos e signos, não significa dizer que tal apropriação representa um processo passivo, onde ele (homem) só recebe o legado cultural já existente. O que ocorre é exatamente o contrário, pois para Leontiev (1978) uma das características do processo de apropriação é que esse processo é sempre ativo, na medida em que o indivíduo precisa realizar uma atividade que reproduza os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

Por exemplo, para se apropriar da atividade de desenhar, a criança não precisa se apropriar da atividade de produzir o papel e o giz de cera, basta que ela se aproprie da utilização desses instrumentos para poder objetivar sua imaginação, seus sonhos e sua realidade em seus desenhos.

Nesta perspectiva cabe ressaltar que o processo educativo é marcado por determinantes históricos, políticos, econômicos, ideológicos e sociais.

Assim, se considerarmos as inúmeras desigualdades que marcam a nossa sociedade e sem desconsiderar que elas estão dentro das escolas e afetam as práticas pedagógicas, há que se recuperar o caráter revolucionário e democrático da "escola" como um espaço de luta e de superação das desigualdades, por meio do acesso ao conhecimento.

Portanto, destacamos a importância da escola, espaço público e gratuito de oferecimento igualitário de oportunidades de ampliação do repertório cultural das crianças. Em se tratando da Educação Infantil os processos de ensino e aprendizagem envolvem, sem dúvida, a imprescindibilidade da qualidade dos materiais e brinquedos disponíveis à criança, da estrutura física dos prédios das escolas, da oferta de vagas, da proporção adulto-criança e, principalmente, das

relações que se estabelecem entre os adultos e crianças e entre as crianças. Mas, somente isso não basta. Se concebermos o homem como ser social e que é nas relações com outros homens que ele se desenvolve, então, o desenvolvimento cultural infantil não é produzido apenas nas relações entre crianças, mas, principalmente, nas suas relações com os adultos. Por isso, esses adultos precisam ser melhor formados para compreender as necessidades de aprendizagens das crianças na atualidade, de forma a implementar mediações cada vez mais intencionais nas atividades que todas as crianças desenvolvem, sem distinção.

RESEARCHES WITH CHILDREN: THE CONTRAST BETWEEN THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY AND SOCIOLOGY OF CHILDHOOD PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article discusses the mainly concepts that base the researches about children accomplished in the Cultural-Historical Theory, discussing its implications in the educational practices in Early Childhood Education, in contrast with the Sociology of Childhood. Demonstrates that the understanding about child as cultural-historical subject is different of the Sociology of Childhood, as well as its interpretation of culture is plenty subjective, because it believes that the meanings of the and about reality are produced individually by the children, contrasting, radically with the Cultural-Historical Theory, in which culture is social element that establish the development of the human being. Intend to go straightly to the point of these theoretical questions, in order to analyze, understand and overcome the challenges and limits of pedagogical practice in Early Childhood Education and, likewise, to analyze these theories, demarcating its boundaries, merits and differences.

Keywords: Cultural-historical Theory. Sociology of Childhood. Early Childhood Education.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A; MARTINS, L. M. (Orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação infantil: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Alínea, 2007. p. 13-36.

ASSIS, M. S. S. de. *Desenvolvimento Cultural da Criança na Educação Infantil: contribuições da teoria Histórico-Cultural*. 2010. 274f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de (Org.). *Reflexões sobre infância e cultura*. Niterói: EdUFF, 2008. p. 73-91.

CERISARA, A. B. Em busca do ponto de vista das crianças nas pesquisas educacionais: primeiras aproximações. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004. p. 35-54.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GONÇALVES, M. F. C.. “Se a professora me visse voando ia me pôr de castigo”: a representação da escola feita por alunos de pré-escola da periferia. In: OLIVEIRA, Z. de M R. de. (Org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p. 159-176.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001. p.13-38.

LEONTIEV, A. N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa: Livros Horizontes, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: EPU, 2001. p. 59-83.

LURIA, A. R. *Atividade Consciente do Homem e suas Raízes Histórico-Sociais*. Curso de Psicologia Geral, vol. 1, 1979. p. 71-84.

_____. *A Construção da Mente*. São Paulo: Ícone, 1992.

MELLO, M. A. et. al. O desenvolvimento da criança na perspectiva Histórico-Cultural: a percepção e explicação dos professores sobre as crises em diferentes idades. In: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS: TENDÊNCIAS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS, 2008, Juiz de Fora. *Anais do 1º Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: tendências e desafios contemporâneos*. Juiz de Fora, 2008.

MINAYO, M. C. de S.. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 2000.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 112, p.33-60, 2001.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 31-73.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de pesquisa com criança*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

SARMENTO, M. J.; MANUEL, P. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 7-30.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade*, vol. 26, nº 91, 2005, p. 361-378.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de. (Orgs.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objetivo e do olhar. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n 112, p. 7-31, 2001.

VIGOTSKY, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo III. Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. Tomo IV. Psicología Infantil. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

_____. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: Cedes, n. 71, 2000, p. 21-44.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOYSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: EPU, 2001, p. 103-117.

Recebido em: novembro de 2012

Aprovado em: março de 2013