

A CRIANÇA EM UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: entre significações e reflexões

*The child in a historical-cultural perspective:
between meanings and reflections*

Daiane Aline Langer Weissheimer¹

Diego Henrique Pereira²

Magna Leite Carvalho Lima³

Resumo: Este artigo busca analisar a concepção de criança e infância e sua retomada histórica a partir do século XII, demonstrando como o sujeito em questão se deu até a explanação da Teoria Histórico-Cultural. “Como a concepção de infância evoluiu historicamente?”: esta reflexão gerou a problematização sobre o artigo descrito e a pesquisa contou com a metodologia em consonância bibliográfica que desencadeou a partir da revisão de literatura sobre o tema abordado. Tomou-se como referencial teórico os estudos de Ariès (1973-1986); Vygotsky (1984 - 1998), entre outros.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Infância; Criança; História.

¹ Graduada em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil. Especialista em Gestão Escolar, Supervisão de Ensino, Orientação Educacional e Administração. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Especial. E-mail: daianelanger@hotmail.com (<http://lattes.cnpq.br/7138194288179884>)

² Pós-doutorado em Educação, Conhecimento e Sociedade. Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: diegopereira@univas.edu.br (<http://lattes.cnpq.br/6203332755709479>)

³ Pós-doutorado em Letras. Doutora em Ciências da Linguagem pela UNIVÁS - Universidade do Vale do Sapucaí. E-mail: magnaleite30@gmail.com (<http://lattes.cnpq.br/8161556408550259>)

Abstract: This article seeks to analyze the conception of children and childhood and its historical resumption from the 12th century onwards, demonstrating how the subject in question came to be until the explanation of the Historical-Cultural Theory. "How has the conception of childhood evolved historically?": This reflection generated problematization about the article described and the research relied on the methodology in line with bibliography that was triggered by the literature review on the topic addressed. The studies were taken as a theoretical reference of ARIÈS (1973-1986); VYGOTSKY (1984 - 1998), among others.

Keywords: Historical-Cultural Theory; Infancy; Child; History.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo compreender o 'ser criança' e suas múltiplas infâncias através de uma breve análise histórica a partir do século XII, bem como da historiografia da criança no Brasil, identificando-a como sujeito histórico, tendo com base a Teoria Histórico-Cultural.

Pautada em uma abordagem sociológica e histórica, o questionamento realizado como apoio para a edificação do corpo teórico do presente artigo apresenta-se da seguinte maneira: Como a concepção de infância evoluiu historicamente? Dessa forma, por meio de profusas reflexões sobre a criança e a infância, entende-se a necessidade de conhecê-la como sujeito, a fim de fomentar a educação em uma visão pautada em princípios éticos, morais e sociais, respeitando a criança em sua particularidade.

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, cuja revisão de literatura se deu a partir de pesquisas na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online*), no banco de dados do Portal de Periódicos CAPES e em buscas a partir

das publicações na Revista DisSol. Foram pesquisados textos e artigos acadêmicos que citassem sobre a concepção de infância e criança; Pedagogia Histórico-Crítica e a história do ser criança. Esta pesquisa demonstrou a relevância da temática, bem como as abordagens na comunidade acadêmica. Os autores basilares deste trabalho foram: Ariès (1973-1986)); Vygotsky (1984 - 1998), entre outros.

O texto está organizado em três partes, embasados de maneira a construir a concepção de criança e infância a partir do século XII, da seguinte maneira:

- 1- Significações de Criança e Infância: o entendimento do 'ser criança' contribui para uma prática voltada ao sujeito histórico, biossociocultural. Estes estudos vêm ganhando força, e muitos autores têm pesquisado sobre o desenvolvimento infantil, porém, esse período do desenvolvimento humano foi negado durante séculos;
- 2- Abordagem histórica da criança a partir do século XII: A cronologia da historicidade da criança tem como base teórica o historiador e medievalista francês Phillipe Ariès, pioneiro no campo da História a desenvolver uma compreensão da criança como elemento de pesquisas. O autor (1973) descreve a criança como um ser histórico influenciado por mudanças sociais e familiares;
- 3- Teoria Histórico-Cultural e sua abordagem sobre a criança: considera-se que os pressupostos desta teoria contribuem para a concepção da criança como sujeito histórico. Baseando-se em Vygotsky, nesta perspectiva, compreende-se que a criança aprende com o meio em que está inserida, conforme mencionado por Mello (2004):

Para a teoria histórico-cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência (Mello, 2004, p. 136).

É fundamental compreender o papel da interação social e do contexto cultural no processo de aprendizagem da criança, a qual internaliza conhecimentos e habilidades por meio da interação com adultos e pares mais competentes. Estes proporcionam suporte e mediação na Zona de Desenvolvimento Proximal, como delineado por Vygostky (1984).

Ao estudar sobre a psicologia do desenvolvimento humano, o psicólogo Lev Semionovitch Vygotski (1896 - 1934) dedicou-se a análises que o levaram a concluir que para compreender a evolução cognitiva de um indivíduo é necessário entender a realidade em que ele está inserido. Neste contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) demonstra a distância do desenvolvimento real e do desenvolvimento potencial. Em outras palavras, trata-se de analisar e observar os conhecimentos prévios que a criança possui, estes que são capazes de resolver conflitos e/ou ações de maneira independente (Zona de Desenvolvimento Real) e o que se quer alcançar e desenvolver com aquele conteúdo, bem como os objetivos do educador, determinados por novos desempenhos que a criança fará com o auxílio de outro indivíduo com mais experiência (Zona de Desenvolvimento Potencial).

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento

proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vygotsky, 1998, p. 113).

Desta forma, a aprendizagem ocorre em um ambiente sociocultural rico, onde a linguagem, as ferramentas e os símbolos desempenham um papel crucial na construção do conhecimento. Logo, a Teoria Histórico-Cultural enfatiza a importância de se considerar o contexto social e cultural da criança ao compreender seu processo de aprendizagem.

1. SIGNIFICAÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Ao falar de infância, é de grande relevância destacar que suas acepções podem levar a variadas significações, uma vez que a palavra em destaque está associada a um determinado período de vida, quando o indivíduo se desenvolve psicobiologicamente, passando, primordialmente, a iniciar as descobertas e aprendizados de si e do mundo ao seu redor. Este último, por sinal, necessário para o desenvolvimento cognitivo, histórico, cultural e social de toda a sua trajetória.

É impraticável conceber uma definição de infância sem o conhecimento biológico sobre a criança em questão. O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) define, no artigo 2 da Lei 8.069, a criança como “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” De sobremodo, Gagnebin (1997, p. 83) destaca que “a noção de infância como uma idade profundamente diferente a ser respeitada na sua diferença é relativamente nova”, uma vez que, durante a Idade Média, as pessoas não possuíam conhecimento sobre sua idade, desconhecendo as fases da vida e a data exata de seu nascimento.

Para conceber o entendimento sobre criança e infância, Castro relata:

Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então, nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar. Portanto, ao se buscar uma resposta para a questão sobre a infância e a criança, é necessária uma contextualização sobre a época em que a resposta vai se embasar, e quais referências vão ser usadas para descrever tal conceito, incluindo a classe social e a raça. Porque ser criança na sociedade contemporânea é muito diferente de ser criança nos períodos históricos anteriores (Castro, 2010, p. 03).

Entendem-se as crianças como seres sociais que carregam consigo as suas infâncias, afetadas de maneira histórica e cultural pelo ambiente em que estão inseridas, sendo a infância uma parte decisiva para a sociedade. Essa fase da vida não pode ser mencionada como abstrata, mas sim, como uma coleção de elementos que contribuem para a formação do sujeito.

Ao expor a criança e sua infância, por muito tempo, esqueceu-se de que o sujeito está inserido em um contexto em que se desenvolve através dos mais variados aspectos, sendo eles econômicos, políticos, históricos e sociais, corroborando para que diversas infâncias coexistam em um mesmo período temporal e/ou regional. Todavia, é válido relatar que existem múltiplas infâncias, sendo, cada qual, resultado das ações e do contexto social em que a criança se encontra.

A criança em sua individualidade é profundamente influenciada pelo ambiente que a cerca. Desde tenra idade, ela é imersa em um contexto social, cultural e familiar que molda sua percepção de si mesma e do mundo ao seu redor. As interações com cuidadores, familiares e

colegas desempenham um papel crucial na formação da identidade e na construção de sua visão de mundo. Além disso, o ambiente físico e emocional em que a criança cresce e se desenvolve também desempenha um papel significativo em sua saúde mental e bem-estar. Dessa forma, reconhecer a importância do ambiente na vida da criança é essencial para compreender sua significação como um ser individual em constante interação com o mundo em seu entorno.

2. ABORDAGEM HISTÓRICA DA CRIANÇA A PARTIR DO SÉCULO XII

As pesquisas e estudos acerca da infância e da criança vêm aumentando significativamente, contudo, nem sempre foi assim. O historiador francês Philippe Ariès, em sua obra intitulada *História Social da Criança e da Família* (1978), doou-se aos estudos sobre a concepção de infância e criança. Ariès destacou características importantes para entender a criança a partir do século XII e sua interação com o meio social da época.

Destacou, em suas obras, que a mulher e a criança eram seres vistos como inferiores para a sociedade e a infância nem era nomeada, o que demonstra a falta de entendimento sobre este período de vida humana:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento de infância não existia – o que não quer dizer que as crianças não fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (Ariès, 1981, p. 156).

A criança era tida como aparelho de manipulação dos adultos e, a partir do momento em que crescia biologicamente, logo era inserida no mundo da maioridade, executando tarefas físicas como um 'mini adulto' e sendo aludida como homens de estatura diminuída, sem direitos sociais ou sentimentos. Portanto, a brincadeira não era presente nesta infância, pois não havia o entendimento da sua importância e muitas habilidades não eram desenvolvidas, conseqüentemente, a evolução humana carecia de outras aptidões, sendo estas de caráter físico.

A comunicação do adulto com a criança do sexo masculino era desigual ao sexo feminino, pois "as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição" (Heywood, 2004, p. 76). Desta forma, até mesmo a comemoração pelo nascimento era ábsona.

Na arte, a criança também era anulada e seus sentimentos não eram validados, bem como a infância era ignorada:

Até por volta do século XII, **a arte medieval desconhecia a infância** ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. **É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo** (Ariès, 1973, p. 17).

As crianças eram cuidadas por amas de leite ou criadeiras, a fim de sobreviverem e se desenvolverem biologicamente. Não havia preparo para a educação. Ariès (1981) relata que a infância não era reconhecida e nem mesmo praticada em todas as crianças. Em decorrência do contexto histórico, social, econômico e político em que estavam inseridas, não davam a elas o direito de viver este momento. Não havia a educação propriamente dita, e em decorrência disto, o

sentimento do adulto pela criança era menosprezável, podendo ser substituído de forma repentina por outro ser, como mostra Ariès:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (Ariès, 1981, p.10).

A partir do final do século XVI, Ariès (1981) destaca as primeiras mudanças do conceito de infância, uma vez que os costumes começaram a mover-se em decorrência de regras de etiqueta e boas maneiras, impulsionados pela evolução das normas sociais. Até então, as crianças eram vistas como pequenos adultos e agora, começaram a ser percebidas como seres individuais, com necessidades e características próprias. Em obras de arte, a figura da criança também passou a ser retratada, demonstrando pureza e inocência. Descreve-se, ainda, que em decorrência da ausência de referências à idade, era comum encontrar diversas faixas etárias em um determinado espaço escolar:

É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos. Essa ausência de referências à idade persistiu por muito tempo e muitas vezes ainda a constatamos nos moralistas do século XVII. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um adulto podia ouvir a leitura do livro de Donat – sinônimo de gramática rudimentar – não havia nisso nada de estranho (Ariès, 1986, p. 35).

A escola surge no fim do século XVIII como meio de moralizar o aluno e evitar a desordem social, surge, então, a criança aluna (Castro,

2010). Aos poucos, a criança passa a ocupar uma posição social como um “ser inacabado”, carecendo de cuidado e proteção (Narodowski, 2001). Sobre este período histórico, Castro (2010), no texto intitulado como *Noção de Criança e Infância: Diálogos, Reflexões, Interloquções*, relata que:

[...] a infância passava a ocupar um lugar social diferente: enquanto na Idade Média a criança vivia misturada aos adultos, não havendo, inclusive, diferença quanto a vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, era vista como um pequeno adulto; gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição (Castro, 2010, p. 7).

Sarmento (1997) afirma que crianças sempre existiram, porém, o zelo, cuidado e proteção da sociedade frente à infância é uma ideia moderna.

2.1 Historiografia da criança no Brasil

O Brasil foi reconhecido oficialmente em 1500, iniciou-se, assim, a colonização portuguesa. Neste período histórico, homens e mulheres embarcaram nas águas do oceano Atlântico a fim de desbravar o “Novo Mundo”. Ramos (2013, p. 19) descreve que muitas crianças a bordo, em condições precárias, sofriam abusos sexuais, eram entregues à prostituição e sofriam violências físicas, o que levou muitas, inclusive, à morte:

As crianças subiam a bordo somente na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casar com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente. Em qualquer condição, eram os ‘miúdos’ quem mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar. A presença de mulheres era rara, e muitas vezes, proibida a bordo, e o próprio ambiente nas naus acabava por propiciar atos de sodomia que eram tolerados até pela Inquisição. Grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos

sexuais de marujos rudes e violentos. Crianças, mesmo acompanhadas dos pais, eram violentadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia (Ramos, 2013, p. 19).

Vistas como “adultos em corpos infantis” (Ramos, 2013, p. 49), ficava nítida a falta de cuidado e proteção moral e social dos adultos perante este ser em construção. As crianças eram “adestradas” para servirem aos adultos e as crianças escravas eram vistas como brinquedos aos brancos.

Entre as estratégias de civilização dos “nativos bárbaros” a educação estava presente, pautada nos métodos jesuítas que se caracterizavam por ensinamentos rígidos, submetendo as crianças a um forte disciplinamento dos modos e dos costumes. Também a adoção de castigos físicos, “educação pelo sangue”, fazia parte do conjunto de medidas civilizadoras na educação das crianças (Azevedo e Sarat, 2015, p. 22).

Chambouleyron (2015, p. 55) expõe que a catequização das crianças “fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus” e estes observavam as crianças como “folhas em branco”, uma ideia propagada na Europa. Rizzini e Pilotti (2011, p. 17), relatam que:

Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno (Rizzini e Pilotti, 2011, p. 17).

Em uma sociedade marcada pelo catolicismo, muitas crianças eram abandonadas, pois se dava a elas o peso do pecado pelo adultério, abuso sexual ou imoralidade. A fim de dar assistência a essas crianças “expostas”, termo este utilizado na época, foram implantadas as rodas dos expostos nas Santas Casas de Misericórdia, seguindo a tradição europeia, iniciando em Salvador (1726):

Como as câmaras acabavam por não cumprir seu papel assistencialista, os expostos passaram a ficar sob os cuidados das

Santas Casas e estas criaram a roda dos expostos. Por muito tempo, a ideologia presente nas instituições era a caridade cristã, representada pela piedade para com pequenos indefesos abandonados por suas mães. Mais tarde, a assistência passou a ficar por conta do Estado, perdendo-se então o caráter caritativo e passando para o filantrópico (Melo, 2020, p. 02).

Ana Maria Mauad (2015) relata que “os meninos de elite iam para a escola aos sete anos e só terminavam sua instrução, dentro ou fora do Brasil, com um diploma de doutor, geralmente de advogado”. Partindo deste pressuposto, é possível analisar que as famílias da elite, em uma concepção de uma sociedade pautada por princípios europeus, educavam moralmente seus filhos homens e à escola cabia o dever da escolarização conteudista. Quanto aos escravos, ficavam à mercê de direitos, sendo separados de suas famílias desde muito pequenos:

Crianças escravas eram desprovidas de qualquer direito desde o nascimento; nem sempre podiam ficar com a mãe, sendo vendidas mesmo bem pequenas. Apenas em 1869 foi instituída a lei que proibia a separação de famílias escravas por meio de venda, mas mesmo assim muitas vezes não era cumprida (Melo, 2020, p. 03).

Melo (2020) narra que “o fim da escravidão e a consolidação de um novo regime político-administrativo no país foram algumas das mudanças que o Brasil sofreu nos anos iniciais da Primeira República”, e a partir da urbanização e o fim da escravatura, muitos ex-escravizados migraram para centros urbanos em busca de melhores condições de vida, o que ressaltou a desigualdade social. Desta forma, o governo do Rio de Janeiro promoveu ações de paz social:

Esse processo se deu a partir da formulação de uma série de projetos de lei que resultaram no primeiro Código de Menores, em 1927, modificando as formas de assistência aos “desvalidos” no Rio de Janeiro e no Brasil. Sendo assim, é importante para futuras análises considerar os apontamentos de como aconteceram tais mudanças, compreendendo a importância do âmbito legal para esse contexto e para o próprio processo

de construção da infância nas primeiras décadas do século XX (Melo, 2020, p. 04).

Foi apenas em 1988, que a criança passou a ser vista como sujeito de direitos. O artigo 227, do capítulo VII da Constituição Federal, narra a criança com absoluta prioridade ao direito à vida. Conseqüentemente, possui direitos de cidadania, descrito como um “direito humano fundamental” (Oliveira e Ribeiro, 2023, p. 239).

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 2018, art. 227).

Tem-se que o direito à educação possui um papel fundamental no entendimento dos mecanismos que levam a pessoa a obter cidadania, em todos os aspectos. Trata-se, portanto, diante disso, de um direito humano fundamental reconhecido não apenas no ordenamento jurídico nacional, mas em um contexto internacional. Isso significa que todas as pessoas têm o direito de ter acesso a uma educação de qualidade e de participar plenamente do processo educacional, independentemente de sua origem, raça, gênero, condição econômica ou social (Oliveira e Ribeiro, 2023, p. 239).

Significando a criança como um ser de particularidades, com grande capacidade de transformação e desenvolvimento dentro de um contexto sociocultural, ela precisa ser vista como um sujeito ativo e protagonista em seu processo de aprendizagem, pois é influenciada pelas interações sociais e pelo ambiente ao seu redor. No contexto da Educação Brasileira, isso implica reconhecer a criança como um agente na construção do conhecimento, valorizando sua participação ativa e suas contribuições para o processo educacional. Além disso, a Teoria Histórico-Cultural destaca a importância de criar ambientes educacionais ricos em oportunidades de interação social e cultural, onde

a criança possa desenvolver suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais de maneira integrada e significativa.

3. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUA ABORDAGEM SOBRE A CRIANÇA

Nesta retomada histórica analisada a partir do século XII, observa-se que a criança no Brasil não era reconhecida como um sujeito de direitos até a Constituição Federal de 1988. A partir deste ponto, finda-se que também não eram reconhecidas suas histórias, cultura e vivências, uma vez que, por muitos séculos, este ser não era reconhecido como ser social.

Partindo deste pressuposto, Vygotsky (1896-1934) desenvolveu a Teoria Histórico-Cultural, interligando o desenvolvimento humano à natureza biossociocultural, um processo construtivo e interacionista, a partir do embasamento cultural, histórico e social do sujeito em questão.

Isto remete que duas crianças nascidas no mesmo ano, na mesma cidade, estudando na mesma escola, possuem desenvolvimentos diferentes, pois levam-se em conta suas vivências sociais: a família, a sociedade, a igreja, a linguagem e outros grupos em que estão inseridas.

A teoria analisa que o homem aprende com o meio, sendo assim, desenvolve aptidões, além de seus aspectos biológicos, acumulando histórias e conhecimentos que poderão ser repassados a outras gerações, diferente dos animais, que se desenvolvem por meio da sobrevivência, sem adquirir conhecimento racional.

As crianças são resultado de suas próprias histórias, constituídas pelo social, pois possuem capacidades biológicas diferentes e únicas. As atividades de desenvolvimento humano iniciam-se no nascimento, de maneira biológica, através dos movimentos como, por exemplo, agitar as mãos, pés, tronco e logo rolando, sentando e estruturando o corpo. Neste período de vida, o contexto em que o bebê está inserido é

organizado pelo adulto, a fim de manter a segurança, a proteção e, ainda, desenvolver de maneira corporal este bebê, convidando-o à descoberta e à exploração do seu entorno através dos objetos, dos sentidos e do meio social (Mello, 2004).

A Teoria Histórico-Cultural considera elementos interligados ao contexto histórico do ser, bem como à linguagem e à interação. A criança aprende desde o seu nascimento e porque aprende, se desenvolve (Mello, 2004). A compreensão de que o desenvolvimento antecede às aprendizagens é descartada a partir do momento que se entende que o aprendizado acontece pelo desenvolvimento humano. A criança se constitui humanizada a partir das suas vivências com o outro e com os objetos, desenvolvendo-se como um ser cultural:

Para a Teoria Histórico-Cultural, a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência (Mello, 2004, p. 136).

Segundo Vygotsky (1984), a criança, no processo de ensino-aprendizagem, ocupa a Zona de Desenvolvimento Real, pois consegue realizar determinadas ações sem o auxílio de um adulto ou outra criança com maior desenvoltura. O professor, por sua vez, ao planejar uma aula, tem por objetivo trabalhar na Zona de Desenvolvimento Potencial, fase em que o aluno ainda não consegue executar as atividades de maneira individual, mas conseguirá com o auxílio de um parceiro mediador com maior entendimento. Isso demonstra que é de grande relevância que o professor leve em consideração os aspectos históricos da criança e saiba quais objetivos deseja alcançar, fazendo-a superar a zona real e alcançar novas habilidades na zona potencial. A junção destas zonas realiza o processo denominado Zona de Desenvolvimento Proximal.

O processo ensino-aprendizagem é um dos elementos centrais da educação e é fundamental para a promoção do desenvolvimento humano e da realização dos direitos humanos. Ele envolve não apenas a construção de conhecimentos, mas também a promoção de habilidades e valores que contribuam para a formação de indivíduos críticos, criativos e capazes de participar ativamente na sociedade. Dessa forma, o processo ensino-aprendizagem está diretamente relacionado com o direito à educação, com os direitos humanos, com o princípio do desenvolvimento e com a educação como direito social (Oliveira e Ribeiro, 2023, p. 257).

O professor possui um papel de extrema importância neste espaço: a organização dos contextos educacionais. Nesta aproximação da criança com a cultura, a escola pode e deve ofertar instrumentos mais elaborados de aprendizagem, bem como passeios a museus, teatros, ou ainda, o contato com obras de arte de influência cultural, a fim de a criança explore, aprecie e desenvolva habilidades (Mello, 2004). Vale destacar que esta cultura aqui descrita não se remete apenas a obras clássicas e eruditas, mas a toda aquela construída pela sociedade de maneira historicamente acumulada.

A linguagem é um elemento extraordinário para o desenvolvimento, pois é através dos signos que se desenvolvem a comunicação e, conseqüentemente, a socialização dos indivíduos, tornando-os seres sociais. Ao apropriar-se da linguagem, o indivíduo possui acesso ao meio cultural em que está inserido, auxiliando no processo de humanização e desenvolvendo funções simbólicas elaboradas:

[...] os sentidos das palavras são produzidos a partir de seu emprego, na remissão às condições de produção; é na inscrição em formações discursivas que os sentidos dos nomes se estabelece. Na cena analisada, o batizar é resignificado; batizar uma pipa só tem sentido no espaço da brincadeira, em que os corpos das crianças, mobilizados pelo brincar, constituem uma cena da infância em que esses sujeitos podem ocupar uma posição de autoria, por processos metafóricos e metonímicos. Eles reinventam a língua, inscrevendo nela a equivocidade, no

encontro com os processos *históricos* (Bocchi e Gomes, 2020, p.143).

Na primeira infância, a linguagem é transferida para a criança através do cuidado e das brincadeiras. Os autores supramencionados, Bocchi e Gomes, descrevem que “o que a criança faz com o brincar é um árduo trabalho de situar-se como sujeito em relação ao desejo” (2020, p.140). Sendo um processo abstruso:

O desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, uma vez que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo do desenvolvimento cultural da humanidade. No entanto, para que o sistema externo de meios se converta em uma função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários processos de desenvolvimento [...] (Vygostky, 2000, p. 04).

Ao reconhecer a criança como um ser ativo e socialmente situado, a teoria enfatiza a necessidade de criar ambientes educacionais que ofereçam oportunidades significativas de interação e aprendizagem colaborativa. Além disso, ao considerar a zona de desenvolvimento proximal, a Teoria Histórico-Cultural incentiva os educadores a fornecerem apoio adequado e mediação para ajudar as crianças a avançarem em seu aprendizado.

CONCLUSÃO

Após o empreendimento de pontos de reflexão, concluiu-se que a significação da criança, a partir de um contexto sócio-histórico-cultural é determinada, sobretudo, pelo período da vida humana. A infância é constituída a partir das vivências do sujeito no meio em que está inserido, concepção esta, historicamente produzida. Existem, portanto, significações cristalizadas sobre o ‘ser criança’, principalmente as que

envolvem o silenciamento deste sujeito enquanto um ser de vontades e funcionamentos próprios e específicos.

O conceito de infância varia de acordo com o recorte histórico, cultural ou regional, bem como o contexto em que este ser convive. A criança constitui sua própria história a partir da vivência com o outro, numa abordagem compreendida como sujeito cultural.

Os estudos demonstram que, até o século XII, a criança não era vista nem reconhecida, mas tratada como um adulto em miniatura. Sendo assim, após um pequeno desenvolvimento biológico, ela realizava trabalho braçal e era exposta à cultura adulta, da qual não se diferenciava.

No fim do século XVI, Ariès (1981) relata as primeiras mudanças do conceito de infância. No século seguinte, a criança começou a ser vista pela família como um ser que necessitava de cuidados e proteção.

No prisma das relações sociais, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vygotsky, utiliza-se da historicidade cultural acumulada, entendendo que o homem desenvolve em suas relações sociais, tornando-o resultado do meio em que está inserido, atribuindo a transformação da realidade, intermediada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento das ideias. A criança se constitui por meio do ser ativo e capaz de estabelecer relações e significados aos objetos ao seu entorno (Mello, 2004).

Mediante este estudo e considerando as análises da historicidade da criança desde o século XII, a partir dos autores descritos, é possível dizer que a Teoria Histórico-Cultural é marcada pela ideia de que o ser humano molda-se de acordo com relações estabelecidas com grupos sociais e suas conquistas socioculturais, em um processo humanizado e histórico. Essa abordagem destaca a importância das interações sociais,

da linguagem e do ambiente cultural na formação do conhecimento infantil.

Ao longo do seu processo de desenvolvimento individual, o ser humano inevitavelmente adquire características típicas de sua espécie, que incluem tanto aquelas desenvolvidas ao longo da história, quanto aquelas adquiridas ao longo da evolução biológica. No entanto, as conquistas do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade são assimiladas e consolidadas de maneira fundamentalmente distinta das características biológicas que são acumuladas e fixadas ao longo da evolução filogenética. Como resultado, a transmissão das conquistas do desenvolvimento histórico da humanidade pode se manifestar de formas muito diversas entre os indivíduos.

Ademais, a contribuição da Teoria Histórico-Cultural para a compreensão da criança como ser histórico e cultural pode transformar as ações voltadas à infância, tanto em âmbito familiar, educacional ou em quaisquer outros grupos sociais. As crianças são capazes de aprender através dos materiais e culturas apresentadas e entende-se que, do ponto de vista da Teoria Histórica-Cultural, o processo de aprender envolve a criança ativa, sujeito e protagonista do aprendizado, que se desenvolve a partir de suas próprias vivências.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

AZEVEDO, G. SARAT, M. **História da infância no Brasil: contribuições do processo civilizador.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.5, n.13p.19-33, jan./abr. 2015.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: **Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** UNICEF, 1990. Disponível em: <
<https://www.unicef.org/brazil/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>>
Acesso em: 10 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Constituição Federal.** Vade Mecum. 20 ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

BOCCHI, A F. A. GOMES, R. G. M. **Movimentos de sentido sobre o brincar e o corpo brincando no documentário Tarja Branca.** Nº 11. Pouso Alegre/MG. Revista Dissol. Janeiro - junho/2020.

CASTRO, M G. B. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções.** Anais do seminário do 16º Cole. UFF. Rio de Janeiro/RJ, 2010.

CHAMBOULEYRON, R. **Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista.** In: PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

GAGNEBIN, J. M. **Infância e Pensamento.** In: Infância, Escola e Modernidade. GHIRALDELLI JR, Paulo (org.) São Paulo: Cortez, 1997.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAUAD, A. M. **A vida das crianças de elite durante o Império.** In: PRIORE, Mary del (Org.). História das crianças no Brasil. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MELO, J. S. **Breve histórico da criança no Brasil: conceituando a infância a partir do debate historiográfico.** Revista Educação Pública, v. 20, nº 2, 14 de janeiro de 2020. Disponível em:
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2024.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna** (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, R. R. F. RIBEIRO, M. C. **O direito à educação frente ao princípio do desenvolvimento.** Ano 8, nº 17. Pouso Alegre/MG. Revista Dissol. Janeiro - junho/2023.

RAMOS, F. P . **A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI.** In:PRIORE, Mary Del (Org.). História das crianças no Brasil.7.ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

RIZZINI, I. PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, M. J. e PINTO, M.. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: SARMENTO, M. J. e PINTO, M.. As crianças, contextos e identidades. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Esta publicação deverá ser citada da seguinte forma:

WEISSHEIMER, D. A. L.; PEREIRA, D. H.; LIMA, M. L. C. A criança em uma perspectiva histórico-cultural: entre significações e reflexões. **Revista DisSol – Discurso, Sociedade e Linguagem**, Pouso Alegre/MG, ano 9, nº 19, jan-jun/2024, p. 215-235.