

## Sobre condições de vida e educação: infância e desenvolvimento humano

Ana Lúcia Horta Nogueira\*

### Resumo

Neste texto, buscamos pontos de ancoragem para problematizar a condição da infância como lugar heterogêneo e contraditório, que integra a dinâmica social complexa, as condições concretas da existência, as práticas, os discursos sobre a infância. Neste sentido, a partir do questionamento do caráter metafísico de concepções da criança como essência da natureza humana, destacamos a idéia de *condição humana* como possibilidade de articular as contingências históricas na produção da infância. Argumentamos como, em termos de *drama*, a complexidade do desenvolvimento infantil está vinculada às condições concretas da existência. Procuramos compreender como a condição da infância é imbricada nas relações historicamente constituídas, dialeticamente relacionada à produção de concepções sobre a criança e a infância.

*Palavras-chave:* Concepção de infância; Condição humana; Desenvolvimento cultural; Educação.

### About life conditions and education: childhood and human development

#### Abstract

In this article, we bring some aspects to approach the childhood condition as a heterogeneous and contradictory place, integrating the complex social dynamics, the concrete conditions of the existence, the practices, and the discourses about childhood. In this sense, starting on the discussion about the metaphysic character of certain childhood conceptions as the essence of the human nature, we emphasize the notion of the *human condition* as a possibility to consider the historical contingencies in the production of the childhood. We discuss how, in terms of *drama*, the complexity of child development is imbricated to the concrete conditions of existence. In this way, we search to understand how childhood condition is embedded in the historically constituted relationships, dialectally linked to the production of conceptions about the child and the childhood.

*Keywords:* Childhood conception; Human condition; Cultural development; Education.

### Provocações

No âmbito educacional, apesar do compartilhamento de diferentes concepções de desenvolvimento (com variada ênfase com relação aos fatores sociais ou biológicos), existe quase um consenso de que, de alguma forma, os aspectos concretos da existência afetam (quase sempre de maneira negativa) e estão relacionados ao processo de desenvolvimento psicológico, em várias de suas dimensões – cognitiva, afetiva, emocional. Neste texto, partindo de algumas provocações, buscamos pontos de ancoragem para refletir acerca das relações entre educação, os conceitos de infância e desenvolvimento infantil.

1. Ao trabalhar com professores, a idéia de relação entre condições materiais e desenvolvimento está presente nos freqüentes comentários sobre as “inadequadas” ou “indesejáveis” condições de vida de uma ou outra criança, enquanto entraves ao seu aprendizado e desenvolvimento.

*...ela tem muitos problemas de aprendizagem e de disciplina... os pais nem ligam para ela, não vêm à escola*

*quando a gente chama... não adianta...*

*... os pais são orientados para ajudar na tarefa dos filhos mas não participam...*

*...que nem esta clientela que a gente pega, ela tem muito isso, problema social, problema afetivo de parte... psicológica, muitas vezes, carência nutricional, fatores biológicos, acho que são muitos fatores....*

*...a mãe dele não sabe ler, bebe e não ajuda na tarefa de casa...*

2. Durante um curso de formação continuada para professores, partimos de algumas músicas como forma de disparar a discussão sobre interações educacionais, relações sociais, desenvolvimento infantil. A dinâmica proposta foi impactante em vários sentidos: as professoras reagiram de forma intensa, profundamente tocadas pelas imagens de criança e de infância carregadas pelas músicas; quanto a nós, nos surpreendemos com a intensidade da reação do grupo.

*Quando, seu moço, nasceu meu rebento  
Não era o momento dele rebentar*

\* Endereço para correspondência:  
anahogueira@ffclrp.usp.br

*Já foi nascendo com cara de fome  
E eu não tinha nem nome pra lhe dar  
Como fui levando não sei lhe explicar  
Fui assim levando, ele a me levar  
E na sua meninice ele um dia me disse  
Que chegava lá, olha aí, olha aí*

(O meu guri, Chico Buarque de  
Holanda)

Desagrado e repulsa diante da criança retratada em *O meu guri*, apesar dos professores reconhecerem nessa criança grande parte de seus alunos, moradores das favelas e dos morros. Ainda que identificável, o guri é uma criança que permanece distante. Ainda que identificável, este modo de ser criança e de viver a infância não é reconhecido nem desejado.

*Há um menino,  
Há um moleque,  
Olhando sempre no meu coração,  
Toda vez que o adulto balança,  
Ele vem para me dar a mão.*

(Bola de meia, bola de gude, Milton  
Nascimento e Fernando Brant)

Saudosismo e lembrança da própria infância, ao lado dos autores de *Bola de meia, bola de gude*. Infância é período idílico, de bondade, plenitude e felicidade.

*Trata-se, pois, de assegurar na infância o lugar privilegiado de uma felicidade e de uma proximidade da natureza que o adulto tem por missão sagrada não só reconhecer e defender, mas também reencontrar como fundamento íntimo de si mesmo.* (Gagnebin, 1997, p. 180)

*Menininha do meu coração  
Eu só quero você  
A três palmas do chão  
Menininha, não cresça mais não  
Fique pequenininha na minha canção  
Senhorita levada  
Batendo palminha  
Fingindo assustada  
Do bicho-papão*

(Valsa para uma menininha, Toquinho e  
Vinícius de Moraes)

Suspiros de alívio. Com *Valsa para uma menininha*, chega-se, enfim, àquela criança desejada (mas existente?). “A criança é a caricatura da felicidade impossível: vestida de feliz, isenta das fadigas do sexo

e do trabalho, idealmente despreocupada” (Calligaris apud Gagnebin, 1997, p. 181). Como período a ser preservado, a imagem da infância feliz, inocente e despreocupada desencadeia manifestações de ternura.

### Naturalização e normalização da infância

Os comentários e a situação vivenciada com professores provocam e nos levam a problematizar algumas questões. Como os professores e a escola compreendem a relação entre as condições de vida e a escolaridade de seus alunos? Quais são as expectativas com relação à criança e sua família? Que concepções de infância estão presentes? Que formas de compreensão do desenvolvimento psicológico estas concepções engendram?

De modo geral, os comentários dos professores são perpassados pela expectativa de que a infância deva ser vivida de uma forma determinada. Trazem como parâmetros uma imagem idealizada da criança, do período da infância, assim como uma imagem da família ideal, das posturas e comportamentos adequados, das condições materiais ideais.

A idealização da infância decorre de um processo de naturalização, da crença de que “a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana” (Charlot, 1986, p. 101). As idéias de natureza humana e natureza infantil – natureza entendida como *a priori* imutável e autônoma – enfatizam o caráter biológico, em detrimento dos fatores sociais e das condições concretas de existência. Nesse sentido, como expressão da natureza humana naquilo que ela tem de essencial, a infância é vista como “maturação, como desenvolvimento específico produzindo-se sob o impulso de um *élan* natural [...], como impulso da Natureza” (p. 125). A redução do social ao individual, bem como a ênfase ao caráter natural da vida humana, mascara e minimiza as condições sociais de existência, a pobreza e a miséria, a desigualdade social, o descaso dos governantes. A idéia de *natureza humana* corrobora ênfases sobre o caráter inato do desenvolvimento, produzidas a partir de determinadas correntes epistemológicas que por muito tempo fundamentaram estudos no âmbito da educação e psicologia.<sup>1</sup> Com isso, corre-se o risco de devolver à criança e sua família a responsabilidade por todas as “inadequações”, de atribuir grande parte dos fracassos da educação à natureza da própria criança.

Daí, então, a necessidade de retomar a própria historicidade do conceito de infância e as expectativas

dele decorrentes. Os modos de conceber a criança são socialmente determinados e datados: marcados pelas expectativas, aspirações e recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem. Nesse sentido, importante lembrar que a própria idéia de *naturalização da vida humana* foi produzida sob específicas condições, que definem modos de compreender e conceitualizar a criança e seu desenvolvimento.

*Cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas com relação às crianças, tendo estes discursos conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação. Melhor dizendo, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas nos discursos que passam a circular entre as pessoas, expectativas essas que, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.* (Pereira, Jobim e Souza, 2003, p. 28)

A questão que se coloca é muito profunda. Os conceitos que circulam em determinado momento não apenas pautam o que é desejável, mas principalmente delimitam o que não é aceito, excluem o que não é reconhecido. As imagens idealizadas correspondem e legitimam valores próprios a uma determinada classe social. Cria-se um descompasso entre a criança imaginada e suas condições reais de existência, entre as condições de vida e o modo idealizado de compreender a infância, descompasso ainda maior conforme a classe social em questão. A criança idealizada corresponde a uma origem social específica e o que se afasta disso não é reconhecido. Mesmo sabendo que poucas são as crianças que usufruem estas condições ideais, na maioria das vezes, o fracasso escolar é explicado pela ausência/ inadequação destas condições.

Nesse sentido, o próprio processo de idealização da infância, que releva as condições naturais, é também naturalizado. Ou seja, a naturalização da infância (como essência da natureza humana) se configura como um processo de normalização. Como nos aponta Foucault,

*[as] disciplinas veicularão um discurso que será o da regra, não da regra jurídica derivada da soberania, mas o de regra “natural”, quer dizer, da norma; definirão um código que não será o da lei mas o da normalização.* (2000, p. 189)

No processo de naturalização/ normalização da condição natural da infância, a historicidade dos conceitos é apagada. Os ideais e expectativas produzem e

prescrevem determinados modos de agir e pensar sob a inquestionável aparência de naturalidade – “conjunto de práticas da norma” (Ewald, 1993; Foucault, 2000; Walkerdine, 1984).

No contexto educacional, uma determinada concepção de infância estabelece expectativas conforme uma média comum, que submete a todos, pois, sob o olhar da norma, tudo se torna comparável – homogeneizado em relação ao que as normas estabelecem como padrão e medida.<sup>2</sup> Desse modo de conceber a infância decorre um enfoque normativo que inspira e fundamenta toda a ação pedagógica: os comentários dos professores apontam inadequações e remetem a explicações no âmbito individual de cada criança – a família, a pobreza, a criminalidade. Como “práticas da norma”, marcadas pela naturalização e idealização da infância, as práticas da instituição escolar produzem e normalizam expectativas, critérios e lógica de valorização.<sup>3</sup>

Os comentários dos professores nos remetem também a formas de compreender a infância e implicações que delas decorrem. Gagnebin aponta duas grandes linhas acerca da relação entre o conceito de infância e o pensamento filosófico. Uma primeira linha, que nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã e nos chega através do racionalismo cartesiano, afirma que

*a infância é um mal necessário, uma condição próxima do estado animalesco e primitivo; que, como as crianças são seres privados de razão, elas devem ser corrigidas nas suas tendências selvagens irrefletidas, egoístas.* (1997, p. 170)

À educação cabe, portanto, disciplinar e ir contra esta natureza.

*Para a pedagogia tradicional, a natureza da criança é originalmente corrompida e a tarefa da educação é desenraizar essa selvageria natural que caracteriza a infância. [...] A educação deve, portanto, antes de tudo, desenraizar os impulsos naturais. A pedagogia tradicional não desconhece os interesses “naturais” da criança, contrariamente ao que se lhe reprovou algumas vezes. Ela os recusa, toma voluntariamente o seu reverso. Para ela, é pedagógico, precisamente, o que é antinatural. [...] porque considera a natureza da criança originalmente corrompida.* (Charlot, 1986, p. 116-117)

Uma segunda linha, que também nasce com Platão, atravessa o renascimento com Montaigne, chega à educação através do romantismo de Rousseau. Conforme essa linha,

*a verdadeira educação [das crianças] consiste muito mais num preparo adequado de suas almas, para que nelas, por*

*impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no respeito do ritmo e dos interesses próprios da cada criança particular.* (Gagnebin, 1997, p. 171)

São bases para uma pedagogia da natureza e da espontaneidade, centrada no indivíduo em particular.

*A pedagogia nova representa para si, ao contrário, a natureza da criança como inocência original e procura proteger a natureza infantil. Proclama a dignidade da infância e a necessidade de respeitar a criança. A natureza infantil é corruptível, mas não naturalmente corrompida.* (Charlot, 1986, p. 117)

Como aponta Gagnebin, à primeira vista contraditórias, as duas linhas têm em comum o fato de contraporem uma determinada concepção de natureza e de razão, que em última instância enfatizam a *idéia de natureza*, seja ela corrompida desde a origem, seja algo a ser preservado porque corruptível. Configura-se, assim, uma representação paradoxal da infância: pureza e poder da razão ante a (essência da) natureza humana marcada pelo erro e pecado, e, a partir do corte introduzido por Rousseau, “começamos a desconfiar da razão e a confiar ilimitadamente na natureza” (Gagnebin, 1997, p. 176).

De certa forma, Charlot também se refere a esta alternância entre natureza e razão quando destaca a noção de infância como contraditória.

*Digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada. Em suma, a inocência da criança inspira ternura e desprezo, admiração e condescendência. A criança é despojada de meios, ao mesmo tempo, para fazer o mal e para resistir a ele. Sua fraqueza é, assim, causa, ao mesmo tempo, de inocência e maldade.* (Charlot, 1986, p. 102)

As relações entre criança, adulto e sociedade não recebem especial destaque, o desenvolvimento infantil é visto de forma isolada, como fruto da realização de condições naturais: a ambivalência da imagem da infância remete ao despreparo, à fraqueza, ao desajustamento, à impossibilidade de compreender tudo, de lidar com algumas situações e de manusear certos objetos como inerentes à própria essência da criança.

Sob essas duas linhas de pensamento, o (des/re)conhecimento da imagem da criança no “guri” ou na “menininha” pode ser entendido como remissão a um pressuposto metafísico – a *idéia de que o desenvolvimento natural é a realização da essência da natureza infantil*, o desenvolvimento autônomo da *natureza* que se reproduz eternamente, como desabrochamento da essência da

natureza humana. Assim, qualquer possibilidade de ruptura do caráter metafísico dessas linhas de pensamento está na problematização da relação da criança com o adulto e a realidade social: como as relações sociais concretas configuram modos de *viver, compartilhar e compreender* a infância.

### Condição humana e desenvolvimento humano

A noção de *condição humana* destaca argumentos relevantes para a nossa discussão sobre infância e desenvolvimento, permitindo ir além da metafísica das explicações pautadas na essência da natureza humana. Ao retomar argumentos de Marx acerca da criação do homem através do próprio trabalho humano de produção da vida material, Hanna Arendt afirma que:

*[a] condição humana compreende algo mais que as condições nas quais a vida foi dada ao homem.[...] Além das condições nas quais a vida é dada ao homem na Terra e, até certo ponto, a partir delas, os homens constantemente criam as suas próprias condições que, a despeito de sua variabilidade e sua origem humana, possuem a mesma força condicionante das coisas naturais. O que quer que toque a vida humana ou entre em duradoura relação com ela, assume imediatamente o caráter de condição da existência humana. [...] Tudo o que espontaneamente adentra o mundo humano, ou para ele é trazido pelo esforço humano, torna-se parte da condição humana. [...] Por outro lado, as condições de experiência humana – a própria vida, a natalidade e a mortalidade, a mundanidade, a pluralidade e o planeta Terra – jamais podem “explicar” o que somos ou responder perguntas sobre o que somos, pela simples razão de que jamais nos condicionam de modo absoluto.* (2004, p. 17-19)

Tal como a autora sugere, a *idéia de condição humana* permite destacar a tensão entre as condições dadas e produzidas no contingenciamento da vida humana – as forças da natureza e as condições concretas de existência historicamente criadas. Tudo aquilo que *toca, entra em relação, adentra ou é trazido para a vida humana* é alçado, pela autora, ao estatuto de *condição humana* que, desta forma, incorpora a tensão dialética entre natureza e produção histórica da existência humana, sem jamais condicioná-la de modo absoluto.

Ao também abordar a questão da *condição humana*, Norbert Elias (1985) destaca a necessidade de compreender a complexidade do desenvolvimento das relações entre os homens e as instituições, compreender de que forma a pressão das instituições e do *habitus* social compelem a determinadas formas de relação

social e, deste modo, marcam a condição de vida dos homens.

A idéia de *condição humana* permite, portanto, o deslocamento da idéia de *natureza humana* e implica compreender que o homem se constitui como tal na medida em que, em sociedade, constrói formas de satisfação de suas necessidades e produz cultura. Importante destacar que, ao problematizar como historicamente o homem constrói-se a si próprio ao construir as condições materiais de sua existência (Marx; Engels, 1987), a noção de *condição humana* define uma possibilidade de ruptura com relação aos pressupostos inatistas ou empiricistas e suas decorrências teórico-metodológicas no campo da psicologia e da educação (Bock, 2000).

Considerando esta ruptura do âmbito da psicologia, destacamos as contribuições de Vygotsky para a formulação de uma abordagem histórico-cultural para a compreensão do desenvolvimento humano. A partir das formulações de Vygotsky e de autores da abordagem histórico-cultural em psicologia, podemos dizer que nos tornamos humanos na medida em que participamos das práticas dos grupos sociais a que pertencemos. O desenvolvimento psíquico não é entendido como a efetivação das possibilidades biológicas predefinidas, mas está enraizado nas formas de mediação e de interação social, podendo ser compreendido enquanto processo de inserção na cultura e nas relações sociais.

*Criticando os enfoques atomistas, metafísico e o estritamente funcional na abordagem da consciência, Vygotsky levantava indagações e hipótese, problematizava as relações entre pensamento e linguagem, examinava possibilidades e descartava alternativas, chegando a argumentar a favor de uma consciência histórica e semioticamente constituída.* (Smolka, 2002, p. 112)

Na argumentação acerca da construção histórica da consciência, Vygotsky dá destaque especial para a cultura. Conforme Pino aponta, a idéia de cultura está presente na psicologia de forma variável.

*Mas, de uma maneira geral, esta é concebida como um componente do meio social, realidade externa ao indivíduo, e não como constitutiva do psiquismo humano. Isso explica que a questão da cultura não tenha feito parte dos modelos explicativos do desenvolvimento humano, fato observado por Vigotski (1997). Foi nesse vácuo teórico do pensamento psicológico que ele introduziu na psicologia a antiga questão da relação entre “estado de natureza” e “estado*

*de sociedade” sob a nova forma da relação entre “funções biológicas” e “funções culturais”, fazendo da cultura a categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem. Com isto abre-se no pensamento psicológico tradicional um novo caminho capaz de trazer novas luzes à compreensão da natureza humana, na qual a palavra “humana” traduz a síntese da relação natureza e cultura.* (Pino, 2005, p. 35)

Assim, podemos dizer que o destaque que a idéia de *condição humana* dá para a articulação das condições da natureza e condições concretas da existência (por Arendt) e para as relações institucionalmente marcadas na produção da condição de vida humana (por Elias) é rerepresentado por Vygotsky mediante a formulação da noção de *natureza humana*, enquanto síntese da relação natureza e cultura (a partir dos pressupostos do materialismo histórico dialético).

Importante comentar que, ao trazer a noção de *natureza humana*, Vygotsky rompe com a idéia metafísica de *essência da natureza* e enfatiza o caráter de *humanidade*, pois, para ele, a relação natureza e cultura está, desde sempre, implicada na *natureza humana*, é constitutiva e explicativa da *natureza social do homem*: o homem só existe como homem e, como tal, só pode ser compreendido como “o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo (funções psicológicas, construídas pela estrutura social)” (2000, p. 33). Ele ressalta que o homem se constitui no contexto das relações intersubjetivas, imerso nas relações sociais e históricas.

*As funções superiores diferentemente das inferiores, no seu desenvolvimento, são subordinadas às regularidades históricas (veja o caráter dos gregos e o nosso). Toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução e história).* (2000, p. 23)

Como compreender, então, o desenvolvimento da *natureza humana* que produz/ é produzido pela *condição* (de existência) *humana*? Daí a necessidade de se voltar para as condições concretas de existência, para as determinações históricas das contingências da vida humana: Como vivemos hoje? Sob quais circunstâncias a condição da vida humana se efetiva? Como as relações e práticas sociais produzem formas de viver e compreender a infância?

Toda a mídia anuncia incansavelmente conflitos políticos, atentados, situações de carência. Incontáveis documentários e filmes retratam as precárias condições de vida de crianças e jovens em diversos lugares do mundo. Crianças subsistem miseravelmente em situações de

guerras civis. Crianças são alvos e protagonistas da violência urbana e de ações terroristas. Crianças armadas atuam no tráfico, cometem assaltos e assassinatos.

Vivemos hoje uma crise social bastante extensa. Situação-limite com relação às condições materiais de grande parte da população: miséria, desemprego, moradias precárias, falta de acesso a cuidados de saúde e educação. Pequena parte da população infantil tem garantia de seu direito de acesso à creche e educação infantil no período em que os pais estão ausentes. Grande parte das crianças fica sozinha ou sob cuidado de irmãos ou parentes, muitas vezes também crianças.

Na contemporaneidade, são essas algumas das contingências que *tocam e adentram a vida humana*, que circunscrevem formas de ser criança e configuram a condição da infância.

### **Infância e condição humana: o desenvolvimento como *drama***

Nos trabalhos de Vygotsky são inúmeras as críticas sobre as formas de compreensão dos processos de desenvolvimento infantil como processos estereotipados e predefinidos, sem relação com as influências externas. Para ele, “a idéia de que as funções psicológicas superiores não podem ser compreendidas sem um estudo sociológico, é dizer, que elas são produto do desenvolvimento social da conduta e não biológico”, e afirma que “a peculiaridade fundamental do desenvolvimento infantil reside no entrelaçamento dos processos de desenvolvimento: o cultural e o biológico” (Vygotsky, 1995, p. 34, 41).

Dessa forma, buscando compreender o desenvolvimento humano como historicamente constituído, ele define duas linhas de desenvolvimento, do desenvolvimento natural e do cultural.

*No processo de desenvolvimento a criança não somente controla itens da experiência cultural mas hábitos e formas de comportamento cultural, os métodos de pensamento cultural. Devemos, portanto, distinguir as principais linhas de desenvolvimento do comportamento infantil. Primeiro, a linha do desenvolvimento natural do comportamento que está intimamente ligado com os processos de crescimento orgânico geral e de maturação da criança. Segundo, a linha da progressão cultural das funções psicológicas, a elaboração de novos métodos de pensamento, o controle de métodos culturais de comportamento. [...] O desenvolvimento cultural consiste em controlar métodos e comportamentos que são baseados no uso de signos como meio de realizar qualquer operação psicológica em particular. (Vygotsky, 1994a, p. 57-58, tradução nossa)*

Assim, conceber o desenvolvimento como *desenvolvimento cultural* implica questionar como, ao longo do processo de realização da condição humana/ da natureza humana, as funções psicológicas elementares são transformadas em funções psicológicas superiores.

*Toda função psicológica superior foi externa por haver sido social antes de interna, a função psicológica propriamente dita era antes uma relação social entre duas pessoas. O meio de influência sobre si mesmo é inicialmente um meio de influência sobre outros. (Vygotsky, 1995, p. 150)*

As atividades mediadas pelos signos estão na base da transformação (conversão) das funções psicológicas elementares em superiores, na apropriação de formas culturais de conduta.<sup>4</sup>

Sob o ponto de vista desta argumentação, as relações sociais são constitutivas do psiquismo: o indivíduo só existe como ser social enquanto membro de algum grupo social no qual ele segue o caminho do seu desenvolvimento cultural (historicamente localizado). Entendido como desenvolvimento cultural, o processo de estruturação das funções psicológicas superiores está articulado a determinadas formas de domínio de atividade instrumental e de sistemas de signos, utilização de ferramentas e aparatos, socialmente utilizadas e disponíveis (para serem apreendidas e apropriadas).

Retornamos ainda à idéia de que o desenvolvimento cultural transforma a linha do pensamento natural, pois, em termos educacionais, esta proposição permite

*compreender agora de que modo a criança que se adentra na cultura, não somente toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, mas que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento. A diferença entre os dois planos de desenvolvimento do comportamento – o natural e o cultural – se converte no ponto de partida para a nova teoria da educação. (Vygotsky, 1995, p. 305)*

Nesse sentido, o enfoque dialético acerca do desenvolvimento humano confere um lugar diferenciado à escola, como a instituição social que historicamente assume a função de organizar esta passagem/ transformação do desenvolvimento natural ao/ em cultural. A possibilidade de acesso e participação em práticas educativas intencionais se

configura, portanto, como aspecto constitutivo marcante do desenvolvimento.

*O desenvolvimento cultural da criança só pode ser compreendido como um processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta [...] Ao mesmo tempo, há de se introduzir na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, melhor dizendo, de contradição, o choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social* (Vygotsky, 1995, p. 303)

Ao apontar o desenvolvimento cultural como processo vivo, de luta e conflito, Vygotsky explicita o caráter tenso e contraditório do desenvolvimento, porque constituído por/ nas relações sociais igualmente tensas e contraditórias. De certo modo, este aspecto também é problematizado por ele no *Manuscrito de 1929, Psicologia Concreta do Homem*, onde argumenta a respeito da necessidade de humanizar a psicologia e propõe a psicologia do homem em termos de drama, não de processos.

Vygotsky indica: “A dinâmica da personalidade = drama, então, a sócio-gênese é o ponto de vista unicamente verdadeiro [...] Personalidade como participante do drama. O drama da personalidade” (2000, p. 35). Por meio da noção de drama, ele remete à divisão de funções entre as pessoas ou na mesma pessoa – *Homo duplex* –, argumentando que as relações reais entre as pessoas estão por trás do funcionamento psicológico. A natureza social do psiquismo, que se realiza na forma de drama, é dialeticamente constituída nas relações entre as pessoas, na participação e inserção nas práticas sociais e históricas.

*A tese da natureza cultural do homem, tal como é proposta por Vigotski, revela que a subjetividade, expressão da realidade da pessoa, é uma reconstituição singular, na esfera privada, do drama da intersubjetividade humana que ocorre na esfera pública das relações sociais.* (Pino, 1996, p. 12)

Ao questionar como as relações sociais forjam a natureza social do homem, as noções de condição humana e de drama nos parecem coadjuvantes e complementares. Com maior destaque da esfera pública ou privada, da esfera social ou psicológica, as duas noções enfatizam o movimento dialético da historicidade do/ no contingenciamento da vida humana.

No que se refere a drama, a complexidade do desenvolvimento infantil reside na efetivação da condição (concreta da existência) humana (historicamente

constituída). A compreensão da *dinâmica da personalidade como drama* se mostra, então, extremamente fértil, pois coloca em cena as contraditórias dimensões das condições concretas que dialeticamente contingenciam (e constituem) o desenvolvimento infantil. O drama da personalidade pode ser visto como o lugar onde a singularidade e a história se interpenetram, produzindo a tensão entre múltiplos aspectos do desenvolvimento (os aspectos biológicos e físicos, as relações sociais estabelecidas, as formas de participação nas práticas educativas, bem como as concepções – sobre infância, desenvolvimento, educação – que produzem/ são produzidas nestas práticas).<sup>5</sup>

*É nessa tensão que encontramos a criança como produção humana. Produção certamente orgânica, biológica. Mas não meramente (re)produção da espécie. Produção fundamentalmente simbólica e discursiva. Nomear a criança, conceituar a infância, ou teorizar sobre o desenvolvimento... faz parte de um gesto de conhecimento tornado possível pela produção de significação característico do próprio/Homo – Faber, Symbolicus, Duplex.* (Smolka, 2002, p. 124)

As concepções sobre infância produzem discursos que se entrecruzam nas mais variadas instâncias sociais. Recortam e delimitam práticas educativas no âmbito familiar e escolar. Dialeticamente se configuram como condição, como contingência da infância.

### Amarrando alguns fios

Neste texto buscamos pontos de ancoragem para compreender a condição da infância imbricada nas relações historicamente constituídas. Nesta reflexão trouxemos algumas noções – caráter natural ou histórico da infância, condição humana, natureza humana, desenvolvimento cultural, drama – para problematizar a condição da infância como lugar heterogêneo e contraditório, que integra a dinâmica social complexa, as condições concretas da existência, as práticas, os discursos sobre a infância.<sup>6</sup>

Como discutimos, a compreensão do desenvolvimento infantil enquanto drama abre possibilidades e principalmente implicações, dentre as quais destacamos algumas. Compreender a natureza social do desenvolvimento implica não reduzir o desenvolvimento a capacidades inatas ou pre-determinadas. Compreender que o homem é irredutível às condições históricas de forma determinante implica não vincular a possibilidade de desenvolvimento a condições ideais de vida, considerar que as condições

concretas não são impeditivas e limitantes, mas constitutivas.

São múltiplas e contraditórias as contingências históricas que produzem as condições da vida humana. Igualmente múltipla e contraditória é a condição da infância na sociedade atual, o que demanda o resgate do lugar social da criança, a construção de um olhar historicamente contextualizado, a elaboração de uma concepção da criança *concreta* que considere os modos de inserção nas práticas sociais, sem que seja reduzida a isto.<sup>7</sup>

De certa forma isso vai ao encontro do que afirma Ghiraldelli Jr. a respeito da necessidade de um entendimento contemporâneo acerca da infância, dado que “se não conferimos mais validade à subjetividade iluminista ou romântica não sabemos mais assentar nossa pedagogia” (1997b, p. 124). A compreensão de que a condição da infância é contraditória e dramática permite abarcar expectativas variadas acerca da criança – experiências e origens sociais – para ser possível reconhecer a *condição humana* nas mais adversas circunstâncias de vida de cada criança (sem deixar de buscar a melhoria das condições materiais de existência). De qual criança falamos? Como compreendemos que o contexto afeta o desenvolvimento? Que sentidos atribuímos às condições de vida de nossos alunos?<sup>8</sup>

Ao que nos parece, tem sido este o grande desafio que enfrentamos enquanto instituição escolar. A prática educativa impõe incessantes inquietações. Parafraseando Vygotsky, podemos dizer que entre professores e alunos, a produção cotidiana do trabalho educativo se constitui como “*processo vivo de desenvolvimento, de formação, de luta, de conflito, e principalmente, de contradição*”. Na escola, espaço de contradições, os mesmos professores que se remetem a aspectos individuais como determinantes do desenvolvimento de seus alunos também dizem:

*...o professor está lá na luta, ele está formulando coisas para poder conseguir dar conta daquilo que escapa, daquele outro que não consegue fazer, daquele outro que já fez tudo que você propôs e quer um pouco mais...*

O dizer da professora condensa a insatisfação e a luta cotidiana em busca de alternativas. Perpassados por posições contraditórias, dizeres como este colocam concepções heterogêneas em circulação, produzem efeitos imprevistos, sentidos inesperados. Como *arenas de luta* (Bakhtin, 1986), as significações acerca da infância, do desenvolvimento e da educação são efeitos das relações históricas concretas. Em termos de *drama*, a atuação do professor integra a complexa dinâmica

institucional e social por meio da apropriação de significações socialmente produzidas.

## Notas

- <sup>1</sup> Em razão dos limites deste texto, a questão dos pressupostos epistemológicos não será aprofundada aqui. A esse respeito, sugere-se consultar Chauí (1994); Vygotsky (1988); Smolka (2002); Charlot (1986); Ghiraldelli (1997a, 2000).
- <sup>2</sup> A discussão sobre as normas e os processos de normalização é aprofundada a partir das contribuições de Foucault, Canguilhem e Ewald, em trabalho anterior (Nogueira, 2001).
- <sup>3</sup> Em trabalho sobre o funcionamento das normas e a lógica de valorização nos processos de normalização, Ewald afirma: “A norma é uma medida que opera sem exclusão, por inclusão, absorção, assimilação, mesmo daquilo que poderia pretender excedê-la” (1993, p. 112).
- <sup>4</sup> A questão dos processos de internalização da dinâmica social e da conversão das relações sociais em funções psicológicas superiores tem sido bastante discutida por autores da abordagem histórico-cultural em psicologia. Para aprofundamento dessa discussão, sugerimos consultar os trabalhos de Pino (1992, 1996, 2005), Smolka (1992, 1995, 2004) e Góes (1992), que propõem a compreensão dos processos de internalização como formas de apropriação dos significados produzidos nas relações sociais.
- <sup>5</sup> Para discussão acerca do desenvolvimento infantil e das práticas de cuidados em diferentes contextos sociais, sugerimos consultar Lordelo et al. (2004); Pereira, Jobim e Souza (2003); Jobim e Souza (1996).
- <sup>6</sup> Importante dizer que em futuros trabalhos os meandros da reflexão aqui realizada, a partir das contribuições destacadas, podem ser retomados mediante análise mais sistemática de dados empíricos.
- <sup>7</sup> “A existência do homem concreto se estende no espaço entre a irredutibilidade ao sistema ou a possibilidade de superar o sistema, e sua inserção de fato ou funcionamento prático em um sistema (de circunstâncias e relações históricas)” (Kosik, 1986, p. 90).
- <sup>8</sup> Ao discutir os riscos da valorização do “diferente” e da “diferença” na pós-modernidade, Freitas afirma: “O ser humano só se realiza plenamente em contato com a sua genericidade porque é por ela que ele projeta a sua particularidade no tempo, para além de sua limitação existencial, ao mesmo tempo em que se compromete com o outro durante sua curta existência. Negar isso ao ser humano é vender-lhe os olhos” (2005, p. 95).

## Referências

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

*Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 129-138, jul./dez. 2006



- BAKHTIN, Mikhail M. (V. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BOCK, Ana Maria Bahia. As influências do Barão de Münchhausen na psicologia da educação. In: TANAMACHI, Elenita da Rício; PROENÇA, Marilene; ROCHA, Marisa Lopes da (Org.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 1. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- ELIAS, Norbert. *Condição humana*. Lisboa: Difel, 1985.
- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 1. ed. Lisboa: Vega, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FREITAS, Luis Carlos de. *Uma pós-modernidade de libertação: reconstruindo as esperanças*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Sete aulas sobre linguagem, memória e história*. 1. ed. Rio de Janeiro: Imago, 1997.
- GHIRALDELLI JR., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 1997a.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Subjetividade, infância e filosofia da educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Infância, escola e modernidade*. 1. ed. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora Universidade Federal do Paraná, 1997b.
- GHIRALDELLI JR., Paulo. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2000.
- GÓES, M. Cecília Rafael de. Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes; Papyrus, n. 42, p. 336-341, 1992.
- JOBIM E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 1. ed. Campinas: Papyrus, 1996.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Horizontes*, v. 24, n. 2, p. 129-138, jul./dez. 2006
- LORDELO, Eulina Rocha; CARVALHO, Ana Maria Almeida; KOLLER, Sílvia Helena (Org.). *Infância brasileira e contextos de desenvolvimento*. 1. ed. 1. reimp. São Paulo: Casa do Psicólogo; Salvador: Ed. da UFBA, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Pontes; Ed. Unicamp, 1997.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I - Feuerbach)*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.
- NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *O sujeito e as normas: as práticas discursivas na instituição escolar*. 129 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2001.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes; JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e modernidade. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel F. P. (Org.). *Infância e produção cultural*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2003.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINO, Angel Sirgado. As categorias do público e do privado na análise do processo de internalização. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes; Papyrus, n. 42, p. 315-327, 1992.
- \_\_\_\_\_. Constituição e modos de significação do sujeito no contexto da pré-escola. In: PEDROZA, Maria Izabel (Org.). *Coletânea da ANPEPP*. Recife: Ed. Universidade Federal do Pernambuco, v. 1, n. 4, p. 11-32, 1996.
- \_\_\_\_\_. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- SMOLKA, Ana Luiza B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cedes; Papyrus, n. 42, p. 328-335, 1992.
- \_\_\_\_\_. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. *Temas em Psicologia*, n. 2, p. 11-21, 1995.
- \_\_\_\_\_. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KULMANN JR., Moyses. (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (Vigotskii). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 1. ed. São Paulo: Ícone; Editora da USP, 1988. p. 103-119.

\_\_\_\_\_. The problem of the cultural development of the child. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Ed.). *The Vygotsky reader*. 1. ed. Oxford; Cambridge, 1994a.

\_\_\_\_\_. The socialistic alteration of man. In: VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (Ed.). *The Vygotsky reader*. 1. ed. Oxford; Cambridge, 1994b.

\_\_\_\_\_. (Vygotski). *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1995. v. 3 (Problemas del desarrollo de la psique).

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929 [Psicologia Concreta do Homem]. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes, v. 71, p. 21-44, jul. 2000.

WALKERDINE, Valerie. Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education. In: HENRIQUES, J.; HOLLWAY, W.; URWIN, C. et al. (Org.). *Changing the subject: psychology, social regulation and subjectivity*. Londres; Nova York: Methuen, 1984.

Sobre a autora:

**Ana Lúcia Horta Nogueira** é doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas com Pós-Doutorado no Instituto de Estudos da Linguagem (Unicamp). É professora do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, e pesquisadora colaboradora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (FE-Unicamp).