

Marcos Cezar de Freitas
Moysés Kuhlmann Jr.
(Orgs.)

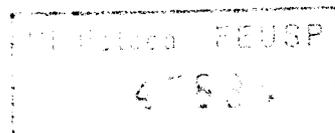
OS INTELLECTUAIS NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA

DEDALUS - Acervo - FE



20500025728

 **CORTEZ**
EDITORA



Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança

*ANA LUIZA BUSTAMANTE SMOLKA**

Em seus calendários anuais, são belíssimas as fotos que o Unicef nos apresenta: fotos de crianças do mundo inteiro. Fotos de crianças com suas famílias, em seus afazeres, em suas brincadeiras. Fotos que nos mostram olhares e sorrisos expressivos, geralmente alegres, tranquilos, iluminados. Fotos também de desenhos das crianças. Cheios de cores, lindos. No mundo inteiro, podemos comprar os calendários e contribuir para o Fundo das Nações Unidas para a Infância. Ao comprarmos o calendário, temos acesso a informações sobre o contexto cultural e o foco das fotografias, podendo, então, admirar, a cada dia, as mais diversas imagens de criança. E nos tranquilizamos. E nos enlevamos com a beleza da vida.

Em suas andanças pelo mundo, Sebastião Salgado também fotografa crianças. Em preto e branco. É um outro modo de fotografar outros modos de ser criança. Cabelos desganhados, bocas sujas, contornam os sorrisos e olhares intensos, enigmáticos. O foco das fotografias é outro:

* Faculdade de Educação, Unicamp.

são as crianças e suas famílias marcadas pela dureza da vida. E nos inquietamos e nos afligimos. E nos revoltamos contra as injustiças e as precárias condições de existência.

Como produção cultural, um e outro, calendário e livro ou exposição de fotografias, nos afetam e nos impactam, de diferentes maneiras. Um e outro, juntamente com os mais variados programas, propagandas e documentários na televisão, e com as inúmeras reportagens de jornais e revistas, entretidos com as nossas experiências de cada dia, vão compondo nossos saberes e imagens de criança e de vida.

Imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase-adultas nos seus modos de viver. Imagens de como tudo — a criança, a infância, a educação — deve ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época.

O fato é que chegamos ao século XXI ouvindo, assumindo e partilhando certos modos de olhar e de pensar sobre a criança e a educação infantil. Modos historicamente (ocidentalmente? acidentalmente?) construídos, que vão afetando e transformando educandos e educadores no âmago das práticas culturais. Modos que (se) constituem (n)essas práticas cotidianas, muitas vezes repetitivas e banais, de ver televisão, de comprar balas e livros, de levar crianças à escola, de educar crianças...

Mas que modos são esses? Esses modos que vão configurando esferas específicas de conhecimento e atuação, que vão sendo praticados, legitimados, acreditados como válidos e verdadeiros, que vão se fazendo e se constituindo naquilo que pode e deve ser dito e feito, com relação à criança e à educação hoje. Onde se ancoram? De onde emergiram? Como se formaram? E como têm repercutido nas mais variadas formas de relação dos homens com o mundo, dos homens entre si?

É objetivo deste texto discutir determinadas condições de produção de alguns modos de se considerar o desenvolvimento da criança e examinar os saberes que conduzem ao interesse específico e à formulação de determinadas questões sobre a educação (infantil). O objetivo não é tanto historiar idéias, mas situar algumas polêmicas e indagações persistentes, que foram, de maneiras diversas, tornando-se motivo ou se (re)colocando como objeto de reflexões, discussões e investigações sistemáticas.



É objetivo, também, situá-las de um certo modo. Um modo que deixe entrever a paixão de alguns intelectuais na formulação e no enfrentamento das questões, na sua relação com a vida e com o conhecimento. Assim, procurarei entretecer aquilo que se pode chamar de herança cultural e de ambiência cultural dos autores, discutindo suas posições, perspectivas e opções.

A abrangência do tema impõe escolhas. A construção do texto tem em vista a compreensão da produção de três autores cujas idéias têm impactado, mais fortemente, a educação infantil, desde meados do século XX. Nesse sentido, é objetivo, ainda, problematizar as implicações, dimensões e os possíveis alcances das contribuições que conseguimos apontar.

Estatuto de sujeito e produção da infância

Faz parte do nosso conhecimento hoje a idéia, já bastante comentada e difundida, de que ao longo dos séculos XV a XVIII, foi se configurando, na história da civilização ocidental, uma concepção de sujeito racional, articulada a uma, até então inédita, noção de consciência de si e dos outros (Ariès, 1981; Foucault, 1981; Henriques et al., 1984; Canevacci, 1981; Merleau-Ponty, 1989; Chartier, 1991; Elias, 1994a, 1994b). Intrinsecamente relacionada às condições de vida e às relações de produção, aos sistemas de trocas e à comercialização crescente, ao desenvolvimento das sociedades urbanas e à formação dos Estados, ao estabelecimento e explicitação de normas de conduta e ao surgimento e reorganização de classes e posições sociais, ao cada vez maior domínio dos fenômenos da natureza; a concepção do Eu humano, que começava a se esboçar nos séculos XIV e XV, encontrava-se também vinculada a um movimento de secularização do pensamento em relação à imposição da autoridade eclesiástica, e à possibilidade do homem de colocar-se conscientemente como objeto de seu pensar. A noção de “sujeito”, nas suas mais variadas facetas — como ser pensante, agente, falante, sensível, bom, livre, transcendental... — ia ganhando contornos diferenciados, e novos delineamentos conceituais e teóricos iam surgindo.

Em seus *Textos sobre a história da Filosofia*, Merleau-Ponty nos chama a atenção para as tantas “subjetividades discordantes” que aparecem de maneiras distintas, nos escritos de Montaigne, de Descartes, de Rousseau, de Kirkegaard, de Maine de Biran, de Kant, constatando que, “uma vez introduzido em filosofia, o pensamento do subjetivo não mais se deixa ignorar” (1989: 180). Ao comentar sobre a posição de Marx com respeito

à relação homem/natureza, Horkheimer também reitera que “a história do esforço do homem para submeter a natureza é também a história da submissão do homem pelo homem: essa dupla história se reflete na evolução do conceito de Eu” (apud Canevacci, 1981: 94).

Mas o que era possível ao homem dizer de si naquele momento histórico? Como se caracterizava sua relação com o conhecimento? Quais eram as indagações, as perguntas que então se colocavam?

Era sobre o destino da alma e a finalidade da vida que o homem falava. Não tanto sobre o conhecimento como dom divino, mas sobre a faculdade do entendimento e a possibilidade de conhecer, de descobrir as leis da natureza. Era sobre o conhecimento racional e o conhecimento sensível; sobre razão e emoção; sobre a essência do homem e o que o distingue dos animais; sobre o estado natural do homem e a sociedade; sobre as emergentes ciências da natureza e as ciências do homem...

Na formulação dos problemas e nas polêmicas que se instalavam, ecoavam muitas vozes em conflito, como as ênfases racionalistas que se destacavam nas elaborações de Descartes e de Kant, as teses empiristas que marcavam o trabalho de Locke e Hume, o fundamento sensualista que se destacava nos escritos de Condillac, o argumento naturalista que fundamentava o pensamento de Rousseau. Inúmeros outros argumentos se apresentavam nos mais diversos “Tratados” e “Ensaio sobre as origens de...” — pensamento, linguagem, entendimento, conhecimento... — característicos da época, os quais, muitas vezes em resposta à convocação de concursos abertos pela academia, colocavam em discussão e faziam circular as mais variadas especulações e hipóteses sobre as possibilidades especificamente humanas de pensar, de falar, de conhecer.

Na passagem para o século XIX, Hegel concebe e formula a *autoprodução do homem* como processo histórico, apontando para uma importante e significativa mudança que se esboça no âmago dos modos do homem (se) pensar. Indagando-se sobre o pensamento e o conhecimento humano, e totalmente imerso em uma profunda reflexão de caráter eminentemente filosófico-religioso, ele desenvolve densa argumentação a respeito da lógica dialética, afirmando que a realidade do homem é a realidade de sua história:

O que devemos representar ao espírito é a atividade do pensamento livre; devemos representar a história do mundo no pensamento, o processo do seu nascimento e produção. ... Tudo quanto é humano, de qualquer forma que se manifeste, é-o na medida em que o pensamento age ou agiu... Importa considerar

como mais perfeito o pensamento voltado sobre si mesmo, ou seja, sobre o objeto mais nobre que pode buscar e encontrar.

A história que nos propomos fazer é a história do pensamento que a si próprio se encontra; e por meio do pensamento acontece que ele se encontra na medida em que se produz; por isso só existe e é real na medida em que se encontra. As manifestações deste processo são as filosofias, e as séries das descobertas, de que o pensamento se vale para se descobrir, constituem o trabalho de dois mil e quinhentos anos (Hegel, 1816/1988: 89).

História enquanto produção, sim, mas não autoprodução do pensamento ou da idéia, contesta Marx, pois

O primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder "fazer história". Mas para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação de necessidades, a produção da própria vida material, e de fato, este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos (1984: 39).

Reconhecendo, portanto, a relevante contribuição de Hegel, mas posicionando-se radicalmente contra o idealismo por ele assumido, Marx afirma a importância da história humana, em que o homem se transforma e se cria ao produzir suas próprias condições materiais de existência.

Intrigado com a história dos sistemas de pensar do homem, Foucault nos apresenta, em meados do século XX, uma crítica radical à linearidade e à continuidade com que nos tem sido narrada a história das idéias, e nos mostra desvios, dispersões, diferenças, nas concepções e nas posições do homem como sujeito de saber e de conhecimento. Ao apontar, nas suas análises arqueológicas em *As palavras e as coisas*, a questão das (des)continuidades na *episteme da cultura ocidental*, e ao levantar o problema da constituição das ciências humanas na passagem do século XVIII para o XIX, Foucault nos mostra alguns modos de produção do discurso e do conhecimento concluindo que

Antes do fim do século XVIII, o *homem* não existia... Não havia consciência epistemológica do homem como tal... Se a natureza humana se imbrica com a natureza, é pelo mecanismo do saber e pelo seu funcionamento... Não era possível naquele tempo que se erguesse, no limite do mundo, essa estatura estranha de um ser cuja natureza consistisse em conhecer a natureza e, por conse-

guinte, a si mesmo como ser natural... Quando a história natural se torna biologia, quando a análise das riquezas se torna economia, quando sobretudo a reflexão sobre a linguagem se faz filologia... o homem aparece com sua posição ambígua de objeto para um saber e de sujeito que conhece (1981: 324-328).

Mas se essa *constituição* filosófica e político-ideológica *do sujeito* ganhava novas dimensões a partir de uma produção característica do âmbito da filosofia da natureza e das ciências da vida, a “descoberta” da *subjetividade* se esboçava também de outras formas, em outros espaços e modos de produção, relacionados ao cotidiano, à vida privada (Ariès & Duby, 1991), anunciando novas possibilidades de relação dos homens entre si, consigo mesmo, com o conhecimento. As normas de civilidade, intimidade e gosto, as formas de habitação, de convivência, de manifestação e gerenciamento dos afetos, iam configurando e marcando as dimensões e as interseções das esferas pública e privada (Chartier, 1991; Elias, 1994). É assim que

(...) se encontra atado um dos numerosos laços que unem as formas da privatização e a nova consciência do indivíduo. Desta, foram retidas três expressões fundamentais: a emergência de uma representação de criança que a destaca do corpo coletivo da linhagem e faz dela uma pessoa singular; a produção da escritura privada, confiada ao *livre de raison* ou ao diário e que expressa as tristezas e os dias, os trabalhos e as alegrias; enfim, a evolução que legitima a prática literária e baseia sua verdade no eu, explorado, exibido, exaltado (Chartier, 1991: 167).

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, que emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação, característicos da modernidade. Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular, o *homo rationalis* é colocado (mais uma vez? de outro modo?) como objeto de estudo e intervenção. Intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo. É nesse movimento das práticas e das conceituações que a família e a escola vão se estabelecendo, se instituindo, se institucionalizando como *loci* específicos de cuidado, de educação, de ensino das crianças (Ariès, 1981; Elias, 1994). O acesso à escrita e a prática literária, mais particularmente, a possibilidade de registro das experiências e a escritura de diários que falam do cotidiano das pessoas, afetam e legitimam um certo modo dos sujeitos se posicionarem na vida e nos textos. O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação

com seus modos de pensar, com a sua própria produção. Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando.

Imagens de infância e educação da criança — Rousseau/Itard

Ao analisar as mudanças nos quadros de referência nos séculos XVII e XVIII, Certeau nos mostra como as formas de organização religiosa vão se transformando em uma ética política ou econômica. Argumentando sobre o enfraquecimento ou perda da referência religiosa como única, estável, imutável, ele comenta sobre os modos de viver, pensar e praticar a religião, via ritos, cultos e costumes, ressaltando certas mudanças de valores, de direções nas práticas cotidianas, e enfatizando que o que é novo “não é a ideologia religiosa; é a prática que, de agora em diante, faz a religião funcionar a serviço de uma política da ordem” (1982: 161). Isso se torna perceptível, por exemplo, nas análises do ensino nos colégios, onde começam a se impor as virtudes de caráter social — a polidez, a postura, o rendimento, a civilidade — e não tanto as virtudes cristãs — fé, esperança, caridade. As ordens religiosas passam a se definir em termos de funções sociais, mais do que eclesiais. O que ocorre, ao par de uma laicização do pensamento, é uma *politização* dos comportamentos tradicionais (em princípio as mesmas idéias, as mesmas ações, as mesmas instituições), que articula forças, contratos e valores comuns, os quais, ao se inscreverem em uma nova ordem ou organização social, adquirem outras significações.

Pensando nesses modos de comportamento articulados ao estatuto de sujeito e às formas de produção e normalização da infância, que marcam as práticas na passagem do século XVIII para o XIX, vale pontuar algumas questões que podemos tornar exemplares na explicitação das posições de Rousseau e Itard, ilustrando algumas formas de educar, de conhecer e (con)viver.

Rousseau vive de 1712 a 1778. Em 1757 escreve *Emílio* e o *Contrato social*. Itard vive de 1775 a 1838. Escreve os *Relatórios sobre Victor de Aveyron* em 1801 e 1806. *Emílio* é o aluno imaginado. *Victor* é o aluno observado.

Rousseau apresenta seu *Emílio* como um estudo sobre a condição humana, que aponta para o homem exposto a todos os acidentes da vida. Fala para preceptores. Ressalta a importância da infância. Exalta a experiência, os sentimentos e as paixões. Mostra uma criança aparentemente

livre — protótipo da criança burguesa —, e propõe, detalhadamente, um método — da natureza —, através do qual se pode levar “o aluno pelo país das sensações até as fronteiras da razão” (Rousseau, 1999: 192).

Assim, tomei o partido de tomar um aluno imaginário... Escolhamos, pois, um rico; pelo menos estaremos certos de ter feito um homem a mais, ao passo que um pobre pode tornar-se homem por si mesmo... Emílio é órfão... Devemos, pois, generalizar nossas idéias e considerar em nosso aluno o homem abstrato... Obrigado a aprender por si mesmo, usa a sua razão e não a de outrem... Emílio tem poucos conhecimentos, mas os que tem são seus de verdade; nada sabe pela metade... Ele tem um espírito universal, não pelas luzes, mas pela faculdade de adquiri-las, um espírito aberto, inteligente, pronto para tudo... Meu objetivo não é dar-lhe ciência, mas ensiná-lo a adquiri-la... Emílio é laborioso, temperante, paciente, firme, cheio de coragem... É sensível a poucos males... sabe sofrer com firmeza (Rousseau, 1999: 28, 31, 268-9).

Nascemos, por assim dizer, duas vezes: uma para existir, outra para viver... Mas o homem, em geral, não foi feito para permanecer sempre na infância. Dela sai no tempo indicado pela natureza... (Rousseau, 1999: 271).

Ao proclamar como valores a natureza, a bondade e a inocência iniciais, Rousseau considera, contudo, o homem e a criança nas relações sociais. “É preciso estudar a sociedade pelos homens e os homens pela sociedade; quem quiser tratar separadamente a política e a moral nada entenderá de nenhuma das duas” (Rousseau, 1999: 309). Por isso, a leitura de *Emílio* requer também a do *Contrato social*. Por isso, Château vai dizer que, depois de Rousseau, “já não se pode contemplar o psiquismo individual sem situá-lo no social: o cogito se converte em cogitamus e reclama um complemento direto” (1979: 105). Tensão permanente, pois a emergência da razão, ou a passagem do estado de natureza para o estado social, racional, supõe um *instinto feliz*, ao mesmo tempo divino e natural, fonte da moralidade e da consciência, da grandeza e da miséria humana. Afirmando: “Sinto antes de pensar, esta é a sorte comum da humanidade” (apud Château et al., 1979: 103), Rousseau proclama a primazia do sentimento sobre a razão. O sentimento é o verdadeiro instrumento do conhecimento.

A crítica paradoxal de Rousseau à civilização manifesta-se em sua obra de diferentes maneiras. Wallon nos lembra, por exemplo, que Engels considerava o *Discurso sobre a origem da desigualdade*, de Rousseau, como um modelo de raciocínio dialético (Wallon, 1975: 238). Colocando em pauta questões sobre a propriedade privada e a miséria, sobre o estado de natureza e o de direito, Rousseau afirma que a desigualdade não é legítima do ponto de vista natural, e que a invenção da propriedade sus-

citou a primeira grande desigualdade entre ricos e pobres. A desigualdade seria, em princípio, decorrente do jogo de interesses dos homens vivendo em sociedade.

A cultura estabelecida nega a natureza — é essa a afirmação patética dos *Discursos* e do *Emílio*. As “falsas luzes” da civilização, longe de iluminar o mundo humano, velam a transparência natural, separam os homens uns dos outros, particularizam os interesses, destroem toda possibilidade de confiança recíproca e substituem a comunicação essencial das almas por um comércio factício e desprovido de sinceridade; assim se constitui uma sociedade em que cada um se isola em seu amor-próprio e se protege atrás de uma aparência mentirosa (Starobinski, 1991: 35).

Ao homem, no entanto, não adianta voltar às origens. O homem não se regenera pela destruição da sociedade e com o retorno à vida no meio das florestas. Em *Emílio*, Rousseau admite que “as boas instituições sociais são as que melhor sabem desnaturalizar o homem” (apud Château et al., 1979: 110). Inescapavelmente, também, admite que a educação começa com a vida, no nascimento da criança, e que uma prática civilizadora e pedagógica sempre se impõe. Contingenciada, portanto, pela natureza e pela sociedade, a “humanidade tem seu lugar na ordem das coisas; a infância tem o seu na ordem da vida humana; há que considerar o homem no homem, e a criança na criança... uma criança sabe que foi feita para converter-se em homem” (apud Château et al., 1979: 99). Ser bom e alcançar a felicidade, eis os objetivos da educação. No entanto, “Para bem conhecer um caráter, seria preciso distinguir o adquirido da natureza, ver como ele se formou, quais ocasiões o desenvolveram, qual encadeamento de afeições secretas o tornaram assim, e como ele se modifica, para produzir algumas vezes, os efeitos mais contraditórios e mais inesperados” (*Annales J-J Rousseau*, apud Starobinski, 1991: 194).

Victor de Aveyron ilustra, concentra e questiona as imagens de criança, de homem, de educação, em circulação e discussão na época. Vivendo “livre” nas florestas, desenvolvera importantes estratégias de sobrevivência: sobrevivera às intempéries, era resistente ao extremo frio, à neve ou à chuva; tinha autonomia de locomoção e sabia buscar alimentação. Victor intriga, desconcerta: Por que fora abandonado? Como conseguiu sobreviver? Por que não falava e não aprendeu a falar?

Na medida em que Itard, um jovem médico, ex-aluno de Condillac, defende ardorosamente a possibilidade de educação do selvagem, assumindo o lugar de preceptor, pesquisador, relator das atividades que ele próprio inventa para ensinar e/ou testar as capacidades ou recursos de

Victor, algumas condições se tornam particularmente propícias para investigação.

Itard explicita seus pressupostos logo no prefácio do *Relatório* enviado às autoridades governamentais:

Lançado nesse globo sem forças físicas e sem idéias inatas, sem condições de obedecer por si só às leis constitucionais de sua organização, que o chamam à primeira posição do sistema dos seres, o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado pela natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais: verdade, sem dúvida, muito rebatida, mas que ainda não se demonstrou rigorosamente... Na mais vagabunda horda selvagem, bem como na mais civilizada nação da Europa, o homem é apenas o que o fazemos ser; necessariamente criado por seus semelhantes, ele contraiu-lhes os hábitos e as necessidades; suas idéias já não são dele; usufrui a mais bela prerrogativa de sua espécie, a susceptibilidade de desenvolver seu entendimento pela força da imitação e pela influência da sociedade (Itard, 1801/2000: 125).

É esse modo de pensar e de argumentar que sustenta seu trabalho educativo com o menino encontrado nas florestas de La Caune, nos primeiros dias de 1800, aparentando ter de 12 a 15 anos de idade. Descrevendo em uma narrativa analítica as crenças, as hipóteses, os esforços, as atividades, as relações, as decepções, o *Relatório* condensa e agudiza questões cruciais: o natural e o cultural, o pensamento e a linguagem, a sensibilidade e as emoções, a moralidade, a deficiência, a capacidade ou competência individual, o compromisso social e a educabilidade.

Se as impressões da experiência dependem da sensibilidade do indivíduo, sua eficácia depende da educação em sociedade. Nos *Relatórios*, o cotidiano, as práticas, as tentativas, vão explicitando os rumos, os motivos, os valores, os sucessos (e os limites?) da educação:

Alguns fisiologistas modernos conjecturaram que a sensibilidade estava em razão direta da civilização. Não creio que disso se possa dar uma prova mais forte do que a da pouca sensibilidade dos órgãos sensoriais no Selvagem de Aveyron... Mandeí dar-lhe todos os dias, e numa altíssima temperatura, um banho de duas ou três horas, durante a qual lhe administravam com a mesma água duchas freqüentes sobre a cabeça. Não notei que o calor e a freqüência dos banhos fossem seguidos desse efeito debilitante que lhes atribuí. Eu até teria desejado que isso acontecesse, muito persuadido de que em tal caso a perda das forças musculares redundasse em proveito da sensibilidade nervosa... Ao cabo de algum tempo nosso jovem selvagem se mostrava sensível à ação do frio... A esses estimulantes diversos, tive de juntar ainda aqueles não menos excitantes, das afeições da alma (Itard, 1801/2000: 141-3).

Assim operou-se o aperfeiçoamento dos sentidos. Todos, com exceção do da audição, saindo do seu longo embrutecimento, abriram-se para percepções novas e trouxeram à alma do jovem selvagem uma profusão de idéias até então desconhecidas. Mas essas idéias só deixam em seu cérebro um vestígio fugidio; para fixá-los, cumpria gravar nele seus respectivos signos ou, melhor dizendo, o valor desses signos (Itard, 1806/2000: 196).

O homem, em seu estado natural, deve ser educado. Mudar a natureza é tarefa civilizadora. Educar pode ser desnaturalizar. Mas pode ser também tornar eficaz a experiência individual. De qualquer forma, o povo ignorante, a criança, o selvagem, e mesmo o doente e o louco, que escapam à normalidade, que desafiam e questionam as próprias leis que a razão lhes impõe (Certeau, 1982), devem ser objetos de uma tarefa educativa, de uma missão civilizatória, de uma atividade socialmente significativa, que acaba por lhes atribuir o estatuto de homem. A criança, e no caso de Victor, a *criança selvagem*, objeto de observação, de registro, de estudo, de ciência, é também objeto das práticas educativas, que vão, cada vez mais, se normatizando e se inscrevendo nos modos de pensar e de atuar da época.

O homem como sujeito/objeto (de um campo específico?) de investigação

As profundas transformações que vão se produzindo nas condições materiais de existência, ao longo dos séculos XVIII a XIX, vão produzindo também efeitos nos modos de pensar dos homens. Modos de pensar que, por sua vez, afetam os próprios modos de agir, de viver. Dentre as múltiplas determinações que marcam essas transformações, destacamos algumas de caráter econômico, político, filosófico: articulam-se as novas condições da industrialização crescente e do comércio sempre em expansão, que trazem imbricados valores como a eficiência e a produtividade, impondo uma racionalização das condições de trabalho, bem como uma seleção de trabalhadores segundo as necessidades de produção e a capacidade de cada um; o gradual controle dos modos de produção e de consumo; os ideais de liberdade e de igualdade de direitos, proclamados lemas sociais da revolução burguesa, e que acabam repercutindo, posteriormente, nas concepções de mérito, de competência, de igualdade de oportunidades, de aptidões individuais; a reivindicação dos direitos pelos indivíduos, e as lutas de classes; o desmoronamento dos grandes sistemas metafísicos, que passam a ser alvos de intensos questionamentos; a emergência de diversas for-

mas de materialismo e a crença nos poderes da ciência enquanto forma superior e mais adequada de conhecimento.

Quando Hegel (1770-1831) tematiza o desenvolvimento humano e a consciência de si, nos inícios do século XIX, ele afirma que

Nosso saber habitual só se representa o objeto que sabe: não se representa, ao mesmo tempo, ele próprio, quer dizer, o saber ele mesmo. Ora, tudo o que é dado no saber não se reduz ao objeto; contém o Eu que sabe, e a relação recíproca entre o eu e o objeto: a consciência (Hegel, 1981: 74).

O sujeito, se o pensarmos de modo mais determinado, é o espírito. *Manifesta-se fenomenalmente* enquanto se refere essencialmente a um objeto que é; nessa medida, é consciência. A doutrina da consciência é, pois, a *fenomenologia do espírito*.

Mas, em sua atividade autônoma, dentro de si mesmo, e em sua relação com ele próprio, independentemente de sua relação com outra coisa, o espírito é da alçada do que é propriamente a ciência do espírito, a *psicologia* (idem: 75; grifos do autor).

A citação de Hegel explicita uma certa concepção de sujeito, baseada nas idéias de autonomia e interioridade, em que se ressaltam as relações com o conhecimento (epistemologia) e a própria subjetividade (reflexividade). Mas se as formulações hegelianas podem ser tomadas como um ponto de viragem no movimento filosófico, particularmente no que concerne à dialética e à história, enquanto afirmação da autoprodução do homem, a publicação das obras de Darwin e Marx — *A ideologia alemã*, em 1845-46; *O manifesto comunista*, em 1854; *A origem das espécies*, em 1859 —, contemporâneos de Hegel, contribuem de maneira incisiva para um deslocamento do idealismo, estabelecendo novas bases conceituais e teóricas para as elaborações filosóficas e científicas. O evolucionismo e o materialismo histórico dialético entram na ordem do dia, provocando (re)visões fundamentais na produção histórica de uma (cons)ciência do indivíduo.

A ideologia do século XIX, apoiada no desenvolvimento das ciências e da indústria, sensível ao ideal democrático e ao mesmo tempo à inspiração romântica que, por caminhos diferentes, reconhecem um estatuto privilegiado ao indivíduo, engendra uma nova concepção de homem como ser natural, como fabricante, como cidadão competente. A essa nova concepção tem que corresponder uma ciência do homem baseada na observação, na medição e na prova experimental (Château et al., 1979: 178).

Nesse contexto, a mente, então objeto específico da filosofia, passa a ser também objeto de investigação nas ciências naturais. A atividade or-

gânica, as manifestações cerebrais, os reflexos e o comportamento tornam-se objetos de estudo sistemático. A psicologia (dita) científica, que começa a se configurar em meados do século XIX, ao colocar em pauta questões seculares na história do pensamento, vai se delineando enquanto tal relacionada aos movimentos de circunscrição e definição de objeto e método de vários outros campos da ciência: biologia, fisiologia, antropologia, sociologia, economia, lingüística... É no bojo dessas condições e idéias que emerge um novo modelo de indivíduo humano, e um sujeito (não só) da psicologia surge e se impõe.

Ao dar os primeiros passos, a psicologia teve de se debater com contradições essenciais. Como era natural e necessário, constituiu-se a princípio por oposição às especulações sobre as coisas. Em face dos objetos dados pela experiência externa, ocupava-se em erguer o sujeito. E procurou-o na experiência que ele pode ter de si próprio, na experiência íntima. Da experiência destacou, portanto, a consciência para dela fazer seu objeto (Wallon, 1979: 49).

Contudo, a consciência e a vida interior, ligadas às idéias de Deus, de Razão ou Natureza, não mais se sustentam como (únicos?) objetos da psicologia. As hipóteses transformistas e evolucionistas de Lamarck e de Darwin impactam as reflexões e os estudos, produzindo uma naturalização da razão, abrindo à psicologia as perspectivas genética e comparativa. Instalam-se grandes debates sobre as características inatas e as habilidades adquiridas. Constata-se uma ênfase nos aspectos biológicos e universais do homem.

Nesse movimento, a psicologia não nasce como ciência una e homogênea. Vai emergindo nos interstícios, nos encontros e nas diferenças entre as ciências naturais, sociais e a filosofia, e se encontra em uma arena de luta entre diversas ideologias e possibilidades teóricas. Dispersa e heterogênea, ela vem, desde os seus inícios, sofrendo inúmeras críticas contundentes (Poltzer, 1927, 28, 29/1977; Vygotsky, 1927/1996; Henriques et al., 1984; Parker & Shotter, 1990; Burman, 1994).

Do que trata, afinal, a psicologia? Qual é seu objeto de estudo?

Consciência e/ou comportamento; funções psicológicas; vida psíquica; processos de desenvolvimento, formas de percepção, atenção, memória, motivação; inteligência e cognição; emoção e afeto; relações sociais, interações; o adulto e/ou a criança; a criança que se torna adulto; o adulto que já foi criança; as capacidades individuais, o hereditário e o adquirido... Ao abranger uma enorme diversidade de focos e de questões, a psicologia se esfacela em uma miríade de problemas, abordagens e métodos.

Assim é que vão se caracterizando tendências e debates, e vão se expandindo diversas correntes de pensamento, marcadas por diferentes princípios e distintos modelos explicativos: ressaltando fundamentos de ordem idealista ou materialista, racionalista ou empiricista; privilegiando aspectos orgânicos ou mentais, estruturais ou funcionais; marcando posições de caráter mais objetivo ou mais subjetivo; tomando por base procedimentos de experimentação, observação ou introspecção; vão se delineando as mais variadas visões e contribuições dos muitos estudiosos: psicometria, reflexologia, gestalt, behaviorismo, maturacionismo, funcionalismo, fenomenologia; e vão se configurando (sub)áreas específicas de investigação: psicologia geral, psicologia aplicada, psicologia animal, psicologia diferencial; psicologia do desenvolvimento, da aprendizagem; psicologia da percepção, psicologia da inteligência, psicologia cognitiva; psicologia genética, psicolinguística, psicologia da criança...

Em *O significado histórico da crise em psicologia*, em 1930, Vygotsky indagava: “O que é que têm em comum os fenômenos que a psicologia estuda, o que é que transforma em fatos psíquicos os mais diversos fenômenos — desde a secreção da saliva nos cachorros até o prazer da tragédia — o que têm em comum os desvarios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático?” (Vygotsky, 1996: 213).

Reafirmando que o problema da consciência concerne, sim, à psicologia, Vygotsky contestava as perspectivas idealistas e reducionistas dizendo que: “Embora a psicologia tivesse definido a si mesma como ciência da consciência, seu conhecimento a respeito desta era quase nulo... A consciência era considerada ou como um sistema de funções ou como um sistema de fenômenos” (Vygotsky, 1996: 174).

Criticando os enfoques atomista, metafísico e o estritamente funcional na abordagem da consciência, Vygotsky levantava indagações e hipóteses, problematizava as relações entre pensamento e linguagem, examinava possibilidades e descartava alternativas, chegando a argumentar a favor de uma consciência histórica e semioticamente constituída (Vygotsky, 1996: 55-85, 171-189). E defendia, com Politzer, que a psicologia devia ser *humanizada*, devia ser estudada não em termos de processos, mas em termos de *drama*. Ela devia conter narrativas (Vygotsky, 1929/2000).

No entanto, marcada muito mais fortemente pela teoria da evolução de Darwin e pelos princípios da ciência positiva de Comte, do que pelo materialismo histórico dialético de Marx e Engels; em conflito com a psicanálise, cujas origens, objeto e métodos de investigação eram radi-

calmente outros (a patologia, o inconsciente, a linguagem), ao mesmo tempo querendo incorporá-la e rejeitando-a, a psicologia vai se construindo, na Europa Ocidental e na América do Norte, baseada em valores como a mensuração, a classificação, a normatização, a ordem, a predição. Desse modo, o conhecimento produzido vai se disseminando, repercutindo nas práticas educativas e tornando-se ponto de referência agora “cientificamente” estabelecido. Nesse processo, vai legitimando imagens, constituindo o imaginário social, impregnando modos de agir e de pensar. Nesse processo, ainda, a psicologia, trabalhando com certas práticas de investigação, de descrição, de comprovação, vai produzindo evidências. Na produção de discursos, elege tópicos, privilegia temas, constrói fatos, proclama verdades. Esse discurso, no entanto, é, ele mesmo, produzido no âmago de determinadas relações e condições concretas de vida. Desse modo, produz sujeitos, e produz a criança enquanto sujeito/objeto de estudo (e de práticas).

Tecendo sérias críticas à psicologia e ao sujeito por ela produzido, Couze Venn comenta, em *Changing the subject*: “Por mais de cem anos, agora, a psicologia não tem cessado de calibrar o sujeito. Atribuiu-se a tarefa de pontuar a distribuição das características humanas, enquadrar as anormalidades e as patologias das pessoas, desenhar taxonomias de comportamento que buscam estabelecer normas de conduta. Seus achados estão inscritos em uma multidão de práticas em instituições de todos os tipos” (Venn, 1984: 119).

A criança em foco — desenvolvimento, gênese e história

Quase cem anos depois de *Emílio* e setenta anos depois de *Victor*, Darwin, na Inglaterra (1877), Perez, na França (1878), e Preyer, na Alemanha (1882), vieram a publicar registros e anotações de observações de crianças, dentre elas, seus filhos. Mas então, as condições de produção desses registros e relatórios eram outras. Um dos objetivos de Darwin estava na análise das relações entre a herança genética e a experiência adquirida, bem como na busca de identificação daquilo que distingue o homem dos animais. A teoria da evolução provocara um extremo interesse pelo desenvolvimento da mente do homem desde a infância até a idade adulta. Nos Estados Unidos, uma tendência emergia, ancorando-se firmemente no conceito de *função* e assumindo, inclusive, a consciência como função orgânica. A mente era vista como um órgão complexo em desenvolvimento no processo evolutivo, para fins de sobrevivência

— da espécie e do indivíduo — em um ambiente também complexo. Havia um interesse crescente na evolução de formas animais na filogênese, e uma preocupação com uma (aparente?) recapitulação da filogênese no desenvolvimento do embrião. É nesse contexto que se torna possível arriscar a dizer que a criança repete a história do homem, ou seja, que a *ontogênese repete a filogênese* (Stanley Hall, William James). E é nesse contexto, também, que Baldwin trabalha as bases de uma psicogênese. Ele comenta:

(...) a alma supunha uma substância fixa... o conhecimento da alma era imediato na consciência, e era adequado; a melhor forma de conhecer a alma era em suas faculdades mais elevadas, mesmo quando não em operação, aí estavam, embora adormecidas... Nessa concepção, o homem era o pai da criança (...).

A idéia genética inverte tudo isso. Em vez de uma substância fixa, temos a concepção de uma atividade em crescimento e desenvolvimento (...) As vantagens que esperamos da psicologia da criança satisfaz exatamente a uma necessidade de análise; e a razão para que a análise necessária seja aqui encontrada é que a mente, como todas as outras coisas naturais, apresenta crescimento... No estudo de crianças sempre podemos estar certos de que uma criança normal tem em si mesma a promessa de um homem normal (...) Encontramos um desenvolvimento de consciência que acompanha o desenvolvimento do organismo físico (Baldwin, apud Herrnstein & Boring, 1971: 612-616).

Os estudos da criança vêm, portanto, acompanhados das descrições do comportamento e da mensuração da mente. O conhecimento decorrente das observações e experimentações com as crianças é visto como elucidativo das origens e dos processos de desenvolvimento humano, contribuindo para a noção de que *a criança explica o homem, a criança é o pai do homem*.

Na segunda metade do século XX, podemos destacar a repercussão das teorias de três autores que, não sendo originariamente psicólogos, contribuíram de maneira especial para o campo da psicologia infantil, impactando profundamente as formas de produção de conhecimento na área e as práticas educacionais. Um médico francês, nascido em 1879, licenciado em Letras e Filosofia, engajado na política e na educação, Henry Wallon; um biólogo suíço, nascido em 1896, apaixonado pela Filosofia, pela Física e pelo conhecimento lógico-matemático, Jean Piaget; e um professor russo, também nascido em 1896, amante da literatura e crítico de arte, formado em Direito, Lev Vygotsky. Os três, cada um a seu modo, vivendo a herança e a ambiência cultural da passagem do século, contribuíram de maneira especialmente profícua para a produção de conhecimento.

Como foram esses profissionais estudar (sobre) a criança, (sobre) o desenvolvimento infantil? Como foram teorizar sobre a infância? Como vieram a se tornar “psicólogos”? Quais eram as indagações? As perguntas? Os pontos de partida? Os encaminhamentos? As argumentações? Qual o lugar da criança no âmbito dos seus estudos e de suas elaborações teóricas?

De fato, foi sobre o homem, enquanto sujeito de saber, de conhecimento, de vontade, que os autores se debruçaram, agenciando idéias e contribuições de inúmeros outros pensadores e investigadores. Suas elaborações teóricas guardam nuances significativas. Os olhares, as formulações, os textos produzidos, trazem as marcas das biografias. Nesse sentido, torna-se relevante, por exemplo, pensar em Wallon, médico atuante na Primeira Guerra, engajado na resistência na Segunda Guerra, secretário geral do Ministério da Educação francês, após a guerra; pensar em Piaget, vivendo em Genebra entre as duas guerras, isento do serviço militar, ensinando História do Pensamento Científico na Universidade, conduzindo várias pesquisas simultâneas, assumindo o lugar de Claparède em 1940, e constatando, em sua autobiografia, que “a guerra poupou a Suíça sem que compreendêssemos exatamente por quê” (Piaget, 1976: 19); pensar em Vygotsky, vivendo, aos 20 anos, a Revolução Russa, experienciando a discriminação pelo fato de ser judeu, com um histórico de incidência de tuberculose na família, e sofrendo, ele próprio, da doença, desde os 20 anos. Muitos outros eventos poderiam ser narrados ou ressaltados na vida de cada um deles. Mas a questão aqui é: Como os acontecimentos da vida pessoal estão entrelaçados à história cultural, às práticas sociais, às elaborações de caráter teórico? O que eles escolheram e privilegiaram a partir de suas condições concretas de vida?

Os três autores observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência. Os modos de aproximação da criança como objeto de estudo ocorreram de diferentes maneiras. Foi a partir do necessário enfrentamento dos problemas, do ponto de vista médico, que Wallon se aproximou — teoricamente — das crianças; foi no contexto da psiquiatria, do desconcerto mental, da patologia, e enfocando o organismo indefeso, vibrante e expressivo da criança pequena, que ele problematizou a relação entre emoção e consciência. Piaget, desde o início, privilegiou o caráter epistêmico da ação humana. Assumindo que “a lógica não é inata”, mas “que se desenvolve pouco a pouco”, e que o

“problema das relações entre organismo e meio se colocava também no domínio do conhecimento”, propôs-se a “descobrir uma espécie de embriologia da inteligência” investindo nos estudos da psicogênese (1976: 10). Quanto à Vygotsky, podemos dizer que a ambiência cultural da Rússia pré e pós-revolucionária, provocava a emergência de inúmeras discussões e demandava projetos com vistas à construção de uma nova sociedade e à criação de um homem novo. Um novo projeto de sociedade implicava o enfrentamento do analfabetismo, da marginalidade, da defectologia. Foi nesse contexto que ele se formou professor e pesquisador sobre o *desenvolvimento cultural* da criança.

Os três autores assumiam uma posição materialista e defendiam uma perspectiva genética. A partir dessas posições, como concebiam o desenvolvimento psicológico da criança? Que enfoques, ou que ênfases marcavam suas elaborações teóricas?

Sem a menor pretensão de abranger toda a produção ou de dar conta da complexidade das obras tão eruditas desses intelectuais, vamos procurar ilustrar a maneira dos mesmos se posicionarem, destacando alguns pontos e estabelecendo (ou mostrando) um diálogo entre eles. Vale lembrar, inclusive, que Piaget e Wallon entram em discussão abertamente em inúmeros textos e contextos; que o trabalho de Piaget é intensamente referido e apreciado e/ou contestado por Wallon e por Vygotsky; que a réplica de Piaget aos comentários de Vygotsky foi escrita e publicada trinta anos mais tarde; que não temos conhecimento de uma interlocução entre Vygotsky e Wallon, mas sabemos que Wallon visitou a Rússia em 1932, e há uma rápida referência a Leontiev em seu texto *A psicologia genética* (1975: 60). O objetivo aqui, é ressaltar alguns *princípios* que norteiam as suas escolhas teóricas, dando visibilidade a algumas polêmicas que eles enfrentaram (ou provocaram!). Opto, então, por agenciar as *vozes* dos autores, assumindo a responsabilidade pelos recortes.

Em seu texto *Problemas de psicologia genética*, publicado em 1972, Piaget circunscreve e sumariza, bem especificamente, em que consiste, do ponto de vista de sua teoria, o desenvolvimento psicológico.

Todo desenvolvimento — psicológico como biológico — supõe a duração, e a infância dura tanto mais quanto mais superior for a espécie (...) Existem possibilidades de aceleração ou de diminuição desse desenvolvimento? (...) Para tratar esses dois pontos, só considerarei o desenvolvimento propriamente psicológico da criança, em oposição a seu desenvolvimento escolar ou a seu desenvolvimento familiar, quer dizer que insistirei principalmente no aspecto

espontâneo desse desenvolvimento, e ainda o limitarei ao desenvolvimento propriamente intelectual, cognitivo.

Podemos distinguir dois aspectos no desenvolvimento intelectual (...) o que podemos chamar psico-social (...) e o que podemos chamar espontâneo, que chamarei psicológico (...) que é o desenvolvimento da inteligência mesma: o que a criança aprende por si mesma, o que não lhe foi ensinado, mas que ela deve descobrir sozinha; é isso que leva tempo (Piaget, 1983: 211).

Existe pois uma inteligência antes do pensamento, antes da linguagem (Piaget, 1983: 216).

Esse primeiro período se estende do nascimento ao aparecimento da linguagem (...) Nesse plano prático, assistimos a uma organização dos movimentos e dos deslocamentos que, primeiramente centrados no corpo próprio, se descentralizam pouco a pouco e atingem um espaço no qual a criança se situa como um elemento entre outros (assim como num sistema de objetos permanentes compreendendo seu corpo assim como os outros) (Piaget, 1983: 238).

A posição de Piaget é discutida por Wallon em *Do ato ao pensamento*, publicado em 1970. Wallon critica, no modelo piagetiano, o paralelismo biopsíquico, o isomorfismo, ou a coincidência entre atividade psíquica e atividade biológica. Reclama, ainda, do “esquecimento” de Piaget com relação tanto aos processos fisiológicos básicos, como com relação à dimensão social:

De acordo com os dados da observação, e para satisfazer as novas necessidades da psicologia, Piaget substituiu, por conseguinte, as sensações pelos movimentos como elementos primários da vida psíquica. Julgou possível assimilar prioridade cronológica e prioridade constitutiva; e fez do que se apresenta primeiro a substância ou causa do que se elabora depois.

Piaget atribui aos fatores puramente individuais da motricidade poderes (...) que não podem pertencer senão a um ser essencialmente social, e reduz de maneira inadmissível os fundamentos da vida mental (...) (Wallon, 1979: 52, 66).

E ressalta:

(O recém-nascido) ele próprio incapaz de fazer qualquer coisa, é manipulado pelos outros, e é nos movimentos dos outros que as suas primeiras atitudes vão tomar forma (...) A psicogênese no homem está ligada a dois tipos de condições, umas orgânicas, outras relativas ao meio de que a criança recebe os motivos das suas reações.

A psicogênese não é, portanto, automática, não tem uma progressão necessária. À maturação do sistema nervoso, que torna sucessivamente possíveis diferentes tipos ou níveis de atividade, é preciso que se junte o exercício que deve

ser tão diverso quanto possível. Mas essa diversidade supõe uma indeterminação inicial (...) (Wallon, 1975: 59-60).

Piaget se posiciona, enfatizando o aspecto cognitivo e marcando seu ponto de vista bio/lógico:

Para alguns autores os mecanismos cognitivos são adquiridos em função da experiência (...); para outros, o fato de ser inato desempenha um papel considerável (...) A maior parte dos autores admite as duas espécies de fatores (...) Está claro que tal problema psicológico constitui um caso particular da questão biológica geral das relações entre as características genotípicas e fenotípicas (...) Podemos pois conceber, não um paralelismo termo a termo, mas um isomorfismo estrutural entre o sistema das implicações conscientes e alguns sistemas de causalidade orgânica, sem recair na alternativa precedente (paralelismo psico-fisiológico) (...) Esse isomorfismo da implicação consciente e a causalidade orgânica pode ser concebido como um caso particular das correspondências entre a dedução e a realidade material que caracterizam todo o círculo das ciências (...) É na perspectiva de tal espiral se alargando incessantemente que é conveniente situar os problemas das relações entre a vida e o pensamento (Piaget, 1972: 291, 294).

E esclarece em sua autobiografia:

A identificação de Deus com a vida em si mesma era uma idéia que me mobilizava até o êxtase porque me permitia, a partir daí, ver na biologia a explicação de todas as coisas e mesmo a do espírito (...) O problema do conhecimento, na realidade, o problema epistemológico, pareceu-me imediatamente sob uma perspectiva completamente nova e como um tema de estudo fascinante. Isto me levou a tomar a decisão de consagrar minha vida à explicação biológica do conhecimento (Piaget, 1976: 5).

E Wallon insiste:

A vida intelectual pressupõe a vida social. Seus instrumentos indispensáveis, entre os quais cabe destacar, em primeiro lugar, a linguagem, implicam a existência de um meio humano no qual foi necessário que se elaborassem para serem comuns a todos. Entre suas condições iniciais, figura a vida emocional, primeiro terreno das relações interindividuais da consciência. Com a emoção surge a atividade que já não é a resposta direta do organismo aos estímulos do meio, mas a configuração plástica do aparato psicomotor propiciada por situações exteriores (Wallon, 1985: 125-6).

Ou seja, organismo essencialmente imaturo e indeterminado, o recém-nascido da espécie humana encontra-se disponível e aberto para uma

constituição socialmente orientada. Essa posição de Wallon, compartilhada por Vygotsky e explicitada em seu texto sobre a *História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores*, de 1931, encontra-se assim reiterada:

É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisto consiste toda a idéia de desenvolvimento cultural (Vygotsky, 1995: 89).

(...) ao falar do desenvolvimento cultural da criança nos referimos ao processo que corresponde ao desenvolvimento psíquico que se produz entrelaçado ao desenvolvimento histórico da humanidade (Vygotsky, 1995: 31).

E Vygotsky explicita, enfatizando a dimensão simbólica, produzida na relação com os outros e a partir das condições materiais de vida:

A diferença principal, determinante, entre esse processo (desenvolvimento psíquico) e o evolutivo é a circunstância de que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores transcorre sem que se modifique o tipo biológico do homem, enquanto que a mudança de tipo biológico é a base do tipo evolutivo de desenvolvimento. Isto marca a diferença geral do desenvolvimento histórico do ser humano (...) No homem, cuja adaptação ao meio se modifica por completo, destaca-se em primeiro lugar o desenvolvimento de órgãos artificiais — as ferramentas — e não a mudança de seus próprios órgãos nem a estrutura de seu corpo (Vygotsky, 1995: 31).

A atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que distingue em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico, é a significação, quer dizer, a criação e o emprego de signos, quer dizer, de sinais artificiais (Vygotsky, 1995: 84).

Ao que Wallon indaga: “Será a marca da civilização sobre o psiquismo susceptível de se transmitir por hereditariedade (...)?” (Wallon, 1975: 57).

E admite: “A condição maior do progresso psíquico na espécie humana parece ser a disponibilidade persistente do aparelho psíquico, mais do que uma herança de traços que iria crescendo de geração para geração. Mas esta disponibilidade não é neutra (...) As atividades psíquicas estão diferentemente orientadas ou hierarquizadas segundo os interesses preponderantes da sociedade (...)” (Wallon, 1975: 58).

Por essa pequena “amostra dialógica” podemos perceber como questões seculares vão sendo (re)formuladas, significadas em outras/novas condições (de produção) de vida e de conhecimento. Ou seja, natureza e cultura, orgânico e mental, biológico e social persistem enquanto indagações, dilemas ou polêmicas. Os modos de formular, no entanto, vão

veiculando novas conceituações, novas idéias sobre um sujeito de caráter essencialmente epistêmico, *bio-lógico*; ou um ser *geneticamente social*. Os modos de olhar, de conceber e de teorizar sobre a criança vão sendo marcados por uma ênfase na coordenação das ações e nas operações mentais, no caso de Piaget; nas emoções e na vida de relação, no caso de Wallon; e na produção histórica e cultural de instrumentos e signos que afetam e constituem as condições de existência e o próprio homem, no caso de Vygotsky.

Mas como os modos de compreender o desenvolvimento da criança e a gênese dos processos mentais se relacionam com os modos de compreender a educação? O que uma psicologia (dita) genética tem a dizer para um educador?

O debate continua. Vejamos o que nos diz Piaget, quando ele atende à demanda de escrever sobre as implicações de seu trabalho, em epistemologia e psicologia, para a educação:

O desenvolvimento da inteligência que emerge da pesquisa descrita, é dependente de processos naturais ou espontâneos, no sentido de que eles podem ser utilizados ou acelerados pela educação em casa ou na escola, mas eles não são derivados dessa educação e, ao contrário, constituem a condição de eficácia preliminar e necessária em qualquer forma de instrução (Piaget, 1935/1970: 36).

Educar é adaptar a criança ao ambiente social adulto, em outras palavras, é mudar a constituição psicobiológica individual em termos da totalidade das realidades coletivas às quais a comunidade conscientemente atribui valor (Piaget, 1965/1970: 137).

A socialização é uma estruturação, para a qual o indivíduo contribui tanto quanto dela recebe: donde a solidariedade e o isomorfismo entre as "operações" e a "cooperação". Por outro lado, mesmo no caso das transmissões sociais, nas quais o sujeito parece mais receptivo, como a transmissão escolar, a ação social é ineficaz sem uma assimilação ativa da criança, o que supõe instrumentos operatórios adequados (Piaget & Inhelder, 1979: 134).

Wallon reage à posição piagetiana:

Por mais equilibrada que seja a tese de Piaget, ela não parece responder aos dados da observação (...) Seu ponto de partida é nitidamente individualista (...) Talvez seja exagerado dizer, como Piaget me censurou, que a criança é, a partir desse momento (inicial) um ser social (...) As primeiras relações utilitárias da criança não são as suas relações com o meio físico (...) são relações humanas, relações de compreensão, que têm como instrumento necessário meios de expressão (...) As suas ligações com o meio não são de raciocínio ou de intuição lógica, mas de participação nas situações onde se encontra (Wallon, 1975: 197).

As relações entre a história das civilizações e a psicogênese são estreitas, ainda que não exista identidade. Todo indivíduo recebe a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. A linguagem que dela recebe é o molde de seus pensamentos, dá aos seus raciocínios a sua estrutura. Os instrumentos que ela lhe propõe modelam os seus movimentos (...) A psicogênese deve demonstrar os efeitos que disso sofreu o indivíduo. Trabalho difícil, pois não se deve ser dedutivo e as observações faltam (Wallon, 1975: 53-7).

Assumindo uma posição próxima à de Wallon, Vygotsky formula o problema de modo distinto. Para ele, o estudo do desenvolvimento — tornado possível pelo método genético ou histórico — está no cerne de toda a psicologia. Acompanhando Blonski, ele dizia que estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la em seu processo de mudança. O problema que se colocava era, mais precisamente, como a pesquisa em psicologia, dizendo-se genética, poderia incorporar as transformações, a história. E como viabilizar, metodologicamente, o estudo dos processos em mudança? Nesse sentido, fica marcada uma profunda diferença com relação a Piaget e, ao mesmo tempo, uma sutil ênfase com relação a Wallon. A preocupação é compreender os modos de constituição da personalidade nas condições — histórica e culturalmente determinadas — de produção:

Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade (...) Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores de comportamento (...) Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto das relações sociais convertidas em funções da personalidade (...) Vemos nessa tese a expressão mais completa de todo o desenvolvimento cultural (...)

Diferentemente de Piaget, supomos que o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas para a conversão das relações sociais em funções psíquicas (...)

A pergunta que fazemos é como o coletivo cria em uma ou outra criança, as funções psíquicas superiores (Vygotsky, 1995: 150-1).

A história do desenvolvimento cultural nos leva de cheio aos problemas da educação (Vygotsky, 1995: 303).

Teorias e imagens de criança hoje

O Breve Século XX, nos diz Hobsbawm (1995). *O Longo Século XX*, nos diz Arrighi (1996). As Grandes Guerras. Hiroshima e Nagasaki. Auschwitz. Guerra Fria. Acesso à lua. Capitalismo x socialismo. Países

desenvolvidos, países em desenvolvimento. Aumento populacional. Mortalidade infantil. Terceiro Mundo. Quarto Mundo. ONU, OTAN. Aldeia global. Sistemas de bem-estar social. Queda do Muro de Berlim. Doação e transplante de órgãos. Inseminação artificial, fecundação *in vitro*. Descoberta do DNA. Clones. Sondas espaciais. Internet. Biafra, Bósnia, Afeganistão. Unicef...

Falamos hoje da passagem para o século XXI. Vivenciamos profundas mudanças nas condições de existência, nas relações de produção, nas concepções de trabalho e da própria vida. O *life span* se expande (mas em que condições?). A biotecnologia produz (d)efeitos: transgênicos, vaca louca... e ainda a fome! Não experienciamos apenas a industrialização, mas a super-automação, a robótica, a informatização, a virtualização, a globalização. Experienciamos uma hiper-racionalização do tempo, do trabalho, da produção. Nessa ambiência, o lucro e a eficiência se impõem como valores maiores e, no jogo das relações, produzem os mais variados e (in)convenientes resultados! Para quem, pergunta-se. Se a ciência e a tecnologia integram as condições materiais de existência e o conjunto das determinações histórico-culturais do desenvolvimento humano, potencializando cada vez mais as possibilidades das ações humanas, os sentidos e os efeitos dessas determinações são múltiplos, dispersos, às vezes, intracutíveis...

É nessa ambiência que as crianças de hoje nascem e vivem. É nessas práticas que elas estão imersas. É dessas práticas que elas participam. De diferentes modos, em diferentes posições, vão se apropriando das formas de pensar, de agir, de significar. E é nessas práticas, ainda, que elas são nomeadas, acolhidas, ensinadas, avaliadas, rotuladas, categorizadas... De uma maneira ou de outra, pelo trabalho, pela brincadeira, pela imitação; por formas diferenciadas de contenção, restrição, carência ou exploração; nas mais diversas relações, dentro ou fora da escola, com ou sem pais e família; crianças se tornam/são feitas adultas. Mais cedo ou mais tarde. Mas, qual é, mesmo, a duração da infância? Como ela se caracteriza? O que tomamos, hoje, como parâmetros e indicadores do desenvolvimento humano?

Vejamos alguns *flashes* de crianças em cena:

O menino de 3 anos senta-se em frente ao computador, as pernas balançando. Insere o CD no *drive*. Clica no ícone. Espera. — “Está demorando pra carregar, não é, vó?”.

Crianças de 4 e 5 anos trabalhando nos campos de algodão e cana. Mão-de-obra barata.

A menina de 2 anos ganha uma boneca nova. A tia pergunta que nome vai ter. A menina responde: *Ponto com, ponto br.*

Sete milhões e meio de crianças afegãs passam fome... 60% das crianças em uma escola improvisada são órfãs de pai.

O parto na televisão. Crianças já nascem “espiando” o mundo (e sendo espiadas por todo o mundo!).

Rede de prostituição infantil.

Nos supermercados, nas bancas de jornal, na TV, na internet, nas escolas, os *pokemons* invadem o ambiente. De todas as formas e por todos os veículos midiáticos, entram nas casas e nas cabeças das crianças...

Violência e drogas invadem as escolas.

Aluno leva arma para a escola e mata colegas e professores.

O profissional adquire um GPS (Global Positioning System). Abre o livro de instruções para saber como funciona. O filho, 15 anos, sem ler qualquer manual, manuseia o equipamento sem qualquer problema. “Descobre” e ensina ao pai algumas funções.

Aumenta o índice de crianças diagnosticadas como hiperativas na escola, de acordo com o CD-10.

As milhares de xuxas em miniatura, sendo produzidas a cada dia...

Meninas de 4 anos menstruam e desenvolvem seios. Suspeita de quantidade excessiva de hormônio nos frangos consumidos.

...

Em que, afinal das contas, as teorias elaboradas pelos autores em destaque, hoje tão amplamente divulgadas, nos auxiliam na composição de nossos saberes sobre as crianças? Como elas nos ajudam a compreender e interpretar as mais diversas situações experienciadas? Como essas teorias participam das concepções de homem, de sujeito, que caracterizam as práticas nessa passagem de século?

Theoria. Atividade humana que, segundo Aristóteles, significa(va) a *busca da verdade*. Assim encontra-se o homem: *teorizando* sobre si mesmo. Buscando conhecer-se, compreender-se, explicar-se. Produzindo instrumentos, produzindo conhecimentos. Produzindo *teorias*, ou seja, *verdades* sobre si mesmo. Autônomo, empreendedor, competitivo, busca controlar a própria produção. Mas o controle lhe escapa. E “as contradições sempre desbordam de todas as explicações que os seres humanos formulam para elas” (Konder, 2000: 26).

Nesse esforço de teorização, o *homo rationalis*, sujeito de razão, começa a suspeitar de sua posição como *sujeito* — de vontade, de saber, de poder — e flagra-se inescapavelmente afetado por contingências que deslocam seu domínio, e questionam esse poder: depois de Hegel e Marx,

de Freud e Nietzsche, *sabe que faz história*, mas percebe-se, contraditoriamente, imerso em uma intrincada trama, *sujeito ao* conjunto de idéias, de significações, de esquecimentos historicamente produzidos, *a-sujeitado* à ideologia, à linguagem, ao inconsciente.

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*.

É esse gesto simbólico que torna possível a ação, a avaliação e a (trans)formação dos homens no tempo. É esse gesto, também, que permite categorizar, classificar, (des)qualificar as formas de ação humana. É esse gesto, ainda, que torna possíveis os modos de narrar, os modos de produzir, os modos de conhecer, os modos de viver e educar crianças dos mais diversos países do mundo, nas mais variadas condições de existência. É esse mesmo gesto que pode transformar em obras de arte os dramas do cotidiano, que se nos apresentam em produções fílmicas como *Central do Brasil, Ilha das flores, Dodeskaden, A maçã, O jarro, Minha vida de cachorro, A guerra dos botões, Nem um a menos...*, viabilizando certos modos de compreender e indagar sobre as inúmeras possibilidades de desenvolvimento humano.

Importante saber que as teorias não são produzidas fora de condições concretas de possibilidades, que elas emergem em/de práticas sociais, discursivas. Que as teorias, portanto, são histórica e culturalmente contingenciadas. Que certamente elas buscam princípios gerais que possam ser explicativos das possibilidades especificamente humanas de pensar, de falar, de sentir, de agir, de conhecer. Conhecer as teorias, compreender a herança e a ambiência cultural que contingenciam suas produções, buscar conhecer os valores nelas implicados, colocá-las em diálogo, certamente faz diferença na significação, na concepção e na interpretação dos acontecimentos, no cotidiano das práticas educativas. Conhecer as teorias pode (trans)formar o olhar do educador. Com relação às crianças, às imagens de criança, e com relação às próprias teorias. Mas há que discutir com os teóricos, há que problematizar, que argumentar. E aí, podemos dizer que o lugar de tensão ocupado pelo educador possibilita que nem as posições teóricas se cristalizem, nem as crianças sejam imobilizadas em imagens e enquadradas em teorias. Algumas perspectivas teóricas assumem, por princípio, essa tensão e esse modo de produção.

Bibliografia

- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1981.
- ARRIGHI, G. *O longo século XX*. Rio de Janeiro/São Paulo, Contraponto/Unesp, 1996.
- BAKHTIN, M. *O freudismo*. São Paulo, Perspectiva, 2001.
- BURMAN, E. *Deconstructing child psychology*. London, Routledge, 1994.
- CANEVACCI, M. *Dialética do indivíduo*. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997, pp. 269-286.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982.
- CHARTIER, R. *História da vida privada. Da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991, v. 3.
- CHÂTEAU, J., et al. *Las grandes psicologías modernas*. Barcelona, Editorial Herder, 1979.
- DOBRÁNSZKI, E. *No tear de Palas: imaginação e gênio no século XVIII*. Campinas, Papirus, 1992.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1994a.
- _____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1994b, v. 1 e 2.
- FIGUEIREDO, L. C. M. & SANTI, P. L. R. *Psicologia. Uma (nova) introdução*. São Paulo, Educ, 2000.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- FREITAS, M. C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez Editora/Universidade São Francisco, 1997.
- ITARD, J. A educação de um homem selvagem. Relatórios 1 e 2. In: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Izabel (trads. e orgs.). *A educação de um selvagem*. São Paulo, Cortez, 1801 e 1806/2000.
- HEGEL, G. W. *A fenomenologia do espírito; introdução à história da filosofia*. São Paulo, Nova Cultural, 1988 (Os Pensadores).
- _____. *Textos escolhidos*. Organização de Roland Corbisier. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.
- HENRIQUES, J. et al. *Changing the subject. Psychology, social regulation and subjectivity*. London, Routledge, 1984.
- HOBSBAWM, E. *O breve século XX*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- _____. *Os sofrimentos do "homem burguês"*. São Paulo, Senac, 2000.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Madri, Alianza Editorial, 1994.
- LAPLANE, A. L. F. *Teoria e prática na educação: as relações de poder na escola*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Unicamp, 1991.

- LUIS, C. R. O homem natural e a revolução iluminista. In: BANKS-LEITE, Luci & GALVÃO, Izabel (trads. e orgs.). *A educação de um selvagem*. São Paulo, Cortez, 2000.
- MARX, K. *A ideologia alemã*. São Paulo, Hucitec, 1984.
- MERLEAU-PONTY, M. *Textos selecionados*. Seleção, trad. e notas de Marilena Chaui. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).
- PARKER, I. *The crisis in modern social psychology — and how to end it*. London, Routledge, 1989.
- _____. & SHOTTER, J. *Deconstructing social psychology*. London, Routledge, 1990.
- PIAGET, J. Autobiographie. *Revue européenne des sciences sociales*. Cahiers Pareto. Genebra, Librairie Droz, XIV, n. 38-39, 1976.
- _____. *Epistemologia genética; problemas de psicologia genética*. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
- _____. *Science of education and the psychology of the child*. New York: Penguin Books, 1970.
- _____. & INHELDER, B. *A psicologia da criança*. São Paulo, Difel, 1979.
- POLITZER, G. *Os fundamentos da psicologia*. Lisboa, Prelo, 1977.
- ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social; discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. São Paulo, Nova Cultural, 1987, v. 1 e 2 (Os Pensadores).
- _____. *Emílio, ou da educação*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- SHAFF, A. *O marxismo e o indivíduo*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, s/d.
- SINHA, C. *Language and representation: a socio-naturalistic approach to human development*. London, Harvester-Wheatsheaf, 1988.
- _____. Vygotsky, internalization and evolution. In: MAIER, Robert (ed.). *Internalization: conceptual issues and methodological problems*. Utrecht, ISOR, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção de conhecimento. In: GÓES, Maria Cecília R. & SMOLKA, Ana Luiza B. (orgs.). *A significação nos espaços educacionais*. Campinas, Papirus, 1997.
- _____. & PINO, A. (In)determinacy and the semiotic constitution of subjectivity. In: FOGEL, A.; LYRA, Maria & VALSINER, Jaan (eds.). *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*. New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 1998.
- STAROBINSKI, J. *Jean-Jacques Rousseau: a transparência e o obstáculo*. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.
- VALSINER, J. *Developmental psychology in the Soviet Union*. Indianapolis, Indiana University Press, 1988.
- VENN, C. The Subject of Psychology. In: Julian Henriques et alli. *Changing the subject*. Psychology Social Regulation and Subjectivity. London, Routledge, 1984.
- VYGOTSKI, L. S. *A psicologia da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

- VYGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo, Martins Fontes, 1999.
- _____. *Collected works*, 1997, v. 1 e 2.
- _____. Manuscrito de 1929. *Educação e sociedade*. Revista do Centro de Estudos Educação e Sociedade/CEDES, n. 71, 2000.
- _____. *Obras Escogidas*. Madri, Visor Distribuciones, 1995, v. I-V.
- _____. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo, Martins Fontes, 1996.
- _____. & LURIA, A. *Estudos sobre a história do comportamento. O macaco, o homem primitivo e a criança*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.
- WALLON, H. *As origens do caráter na criança — os prelúdios do sentimento de personalidade*. São Paulo, Difusão Européia, 1971.
- _____. *Do ato ao pensamento*. Lisboa, Moraes Editora, 1979.
- _____. *La vida mental*. Barcelona, Editorial Crítica, 1985.
- _____. *L' évolution Psychologique de l' enfant*. Paris, Armand Colin, 1968.
- _____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- WARDE, M. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos C. (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1997, pp. 289-310.
- WERTSCH, J. V. (ed.). *Culture, communication and cognition*. London, Cambridge University Press, 1985a.
- _____. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, Harvard University Press, 1985b.
- YAROSCHEVSKI, M. G. *La psicología del siglo XX*. Havana, Editorial Pueblo, 1983.