

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT03.003

# DE VYGOTSKY A ARIÈS – BASES PARA OS AVANÇOS NO ESTUDO DA INFÂNCIA

Sheila Alves de Araújo<sup>1</sup>  
Luana Costa Viana Montão<sup>2</sup>  
Nelson Ferreira Marques Júnior<sup>3</sup>

## RESUMO

O estudo aborda os cuidados da criança e tem como objetivo refletir sobre os avanços obtidos nos cuidados da criança e nas concepções de infância nas sociedades modernas. A concepção de criança enquanto sujeito social que fala e tem linguagem própria, logo tendo a capacidade de refletir/perceber a sua realidade, é recente. Neste sentido, destacam-se as contribuições de Lev Vygotsky e Philippe Ariès, que apesar de partirem de lugares geográficos, histórico e científico diferenciados, demonstram convergências e profícuas argumentações que nos possibilitaram ter uma nova visão sobre a criança e a infância. Assim, é fundamental que os principais elementos envolvidos na discussão sobre a infância na atualidade sejam debatidos. A pesquisa adotou a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica. Foi realizado o levantamento de artigos científicos, livros, dissertações e teses que discutem a biografia dos dois estudiosos, enfatizando como corpus as obras “A formação Social da Mente” de Lev Vygotsky (2007) e “A história Social da Criança e da Família” de Philippe Ariès (1981). A análise dos dados permitiu verificar que apesar de Vygotsky e Ariès partirem de discussões diferentes no que se refere aos referenciais teóricos e metodológicos, ambos apresentam argumentações que contribuem para a construção de perspectivas teóricas e metodológicas que compreendem a

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da Rede Municipal de ensino de Belém, [sheila\\_araujofns@yahoo.com.br](mailto:sheila_araujofns@yahoo.com.br);

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará – UFPA e professora da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA. [luana.viana@ufra.edu.br](mailto:luana.viana@ufra.edu.br);

3 Doutor em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Professor Adjunto de História da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), vinculado ao Instituto Ciberespacial (ICIBE). [nelson.marques@ufra.edu.br](mailto:nelson.marques@ufra.edu.br);

infância e a criança enquanto um construto social, gerando uma ruptura com as pesquisas que até então eram feitas a partir dos vieses da biologia e da fisiologia, isto é, pensando nelas apenas como seres incompletos que precisam ser formados e socializados. É de extrema relevância que pesquisas se debruçam sobre o tema dos estudos da infância, visto que podem contribuir para pensar em estratégias e alternativas que viabilizem o atendimento das demandas desta parcela da população que também é sujeito de direitos.

**Palavras-chave:** Concepções de infância, Cuidados com a criança, Modernidade.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo fundamenta-se nos estudos realizados por Lev Semenovitch Vygotsky e Philippe Ariès acerca das concepções de infância. Tais autores abordam de maneira direta e indireta o histórico dos processos de constituição das práticas culturais diante do sujeito criança, nos permitindo refletir sobre a infância da atualidade.

O aprofundamento nas obras dos referidos intelectuais clássicos da História da Infância, nos quais percebemos uma linearidade (resguardando particularidades dos autores) nas abordagens sobre as práticas culturais que ainda encontramos presentes na contemporaneidade nas diferentes sociedades ocidentais, dos países desenvolvidos aos em desenvolvimento, sejam capitalistas ou não, nos levando ao processo que foi global: a Modernidade.

Pensar sobre a Modernidade e os seus rebatimentos sobre o modo como os sujeitos passaram a conceber e lidar com a realidade, significa se lançar em uma discussão extensa que envolve uma pluralidade de concepções e posições teóricas e políticas sobre este momento, ou melhor, paradigma, que para uns já foi superado, enquanto para outros ainda se encontra em construção. Para Vieira (2007, p. 380):

Ao longo de cinco séculos ela produziu uma rica variedade de tradições, de tal maneira que filósofos, assim como Habermas, pensam a modernidade com Hegel no século XIX, enquanto historiadores do pensamento político a concebem com Maquiavel no século XVI e, a partir de outras chaves de leitura, arquitetos e críticos de arte localizam a instauração dos tempos modernos no século XX com Le Corbusier e o cubismo respectivamente. Sendo assim, soma-se à complexa polissemia do termo uma infinidade de referentes históricos, filosóficos, políticos e estéticos.

Destes (des)encontros sobre às diversas visões sobre o período de consolidação da modernidade, é possível demarcar o lugar comum deste movimento histórico: a Europa, símbolo e referência de civilização, desenvolvimento e progresso para os países colonizados, instaurando modelo de cidades, de educação, de política de saúde e de ciência.

Os processos de transformações políticas, econômicas e culturais advindos dessa nova perspectiva produziram um “modelo societal moderno” que influenciou boa parte do mundo ocidental. Dentre estas transformações este estudo busca refletir especificamente sobre a relação entre os cuidados com

a criança e a concepção de infância ocorrida na Europa Moderna, no período equivalente ao último quartel do século XVIII e primeira metade do século XIX.

Estudar a história da infância no contexto de consolidação da modernidade nos permite entender não apenas as diversas relações construídas em torno da concepção de infância, como também compreender os vários desafios impostos pela modernidade ao tratamento da infância, tanto no âmbito epistemológico quanto educacional, social, político e econômico.

Deste modo, este estudo elege como objeto a infância na Europa do início do século XVIII ao XIX, tendo como objetivo geral refletir sobre a constituição e a formação da ciência moderna e suas implicações para o entendimento da infância e dos cuidados com a criança. Por conseguinte adotam-se como questão norteadora quais as implicações da ciência consolidada na Europa do século XIX para o entendimento de infância e os cuidados com a criança?

Para atender a tal questionamento utilizam-se como *corpus* teórico duas obras em específico: “A história Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Ariès; e “Formação Social da Mente (1991) de Lewis S. Vygotsky. A análise do *corpus* da pesquisa teve como base identificar nas duas obras elencadas o contexto dos processos da Modernidade na Europa, em especial, dos séculos XVIII e XIX, bem como mudanças ocorridas no tratamento e cuidado com a criança a partir dos novos ideais de racionalidade e ciência.

O processo de sistematização do estudo organizou-se em duas sessões: A primeira sessão é sistematizada o processo histórico de construção da ciência moderna e suas implicações para a construção do sujeito moderno; já a segunda e última sessão trata em específico das implicações que a ciência moderna possibilitou ao entendimento e os cuidados com a infância, tendo como base as obras que compõem o *corpus* da pesquisa.

Nesta investigação observamos o quanto a Modernidade e os seus ideais foram fundamentais para a construção de um novo conceito de infância, gerando novas ações e cuidados diante à criança, que até então na Idade Média e no período do Renascimento estava envolta por visões que ora as colocavam como criaturas impuras e oras enquanto símbolo de pureza e inocência, oriundos dos Românticos do século XVIII. A criança ao sair da condição de “adultos em miniaturas”, ocorre uma “reconceituação da infância”, sendo apresentada uma versão nova e politizada da criança romântica, em que o século XVIII em diante representou o momento de consolidação da busca pela valorização da criança, enquanto sujeito histórico, cultural e social.

## METODOLOGIA

Para refletir sobre os avanços nos cuidados da criança e nas concepções de infância nas sociedades modernas, o estudo adotou a abordagem qualitativa por meio de pesquisa bibliográfica. A pesquisa qualitativa se distingue por utilizar um vasto leque de abordagens que contribuem de forma significativa na compreensão, descrição, interpretação do objeto de pesquisa como afirma Minayo (1993):

“A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 1993, p. 21)

Com base na afirmação de Minayo (1993), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela busca, como princípio do conhecimento, visando compreender as complexas relações que constituem a realidade, ou seja, ela parte da ideia de realidade como construção e “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17).

Já a pesquisa bibliográfica tem como finalidade o aprimoramento e atualização do conhecimento, através de obras já publicadas conforme Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2002).

Para Andrade (2010, p. 25), a pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas, pois seja num laboratório ou no campo a pesquisa bibliográfica é indispensável, uma vez que ela é essencial para delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Ela nos auxilia desde o início, pois é feita com o intuito de identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado, tudo isso é possível baseando-se nos trabalhos já publicados, com o intuito de se conhecer melhor o fenômeno a ser estudado.

Os instrumentos que são utilizados na realização da pesquisa bibliográfica são: livros, artigos científicos, teses, dissertações, revistas, páginas de web sites e outros tipos de fontes escritas que já foram publicados. Tudo que permita ao pesquisador conhecer o que já foi publicado sobre o objeto de pesquisa, conforme Fonseca (2002).

No que tange ao estudo, a pesquisa bibliográfica trouxe à tona a temática dos cuidados com a criança a partir da análise da obra de dois autores “A história Social da Criança e da Família” (1981) de Philippe Ariès; e “Formação Social da Mente (1991) de Lewis S. Vygotsky. com o intuito de identificar as mudanças ocorridas nos séculos XVIII e XIX, na Europa, com o processo de modernização que ocasionaram em mudanças no tratamento e no cuidado com as crianças a partir de novos ideais de racionalidade e ciência.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### MODERNIDADE: A IDENTIDADE DO SUJEITO MODERNO

O paradigma da modernidade pode ser entendido como uma construção sociocultural que conclamou o método científico como modelo único de fazer ciência, agora de caráter verdadeiro, irrefutável, rígido e objetivo. Entretanto, sendo uma construção, tal paradigma teve início na *Revolução Científica* (XVI-XVII) movimento teórico e ideológico que extrapolou o campo da ciência e lançou bases para um novo fazer ético, político e estético.

A Revolução científica considerada um dos principais fatores desencadeantes do pensamento da modernidade, significou a transição histórica de um modo de conhecer consubstanciado no divino (Teocentrismo) para uma perspectiva factual, descritiva de compreensão do mundo (Humanismo Renascentista), nas palavras de Marcondes (2005, p. 20), todo esse movimento significou:

O surgimento de uma nova ciência que equivale não apenas uma crise científica (...), mas, sobretudo uma crise *metodológica*, que afeta uma concepção tradicional de método científico, bem como uma crise de visão de mundo, de concepção da natureza e do lugar do homem enquanto *microcosmo*, nesta natureza, o *macrocosmo*.

Henry (1998) pontua dois aspectos importantes que marcaram a transição implementada pela revolução científica, a saber: a ascensão do método científico, consubstanciado numa abordagem matemática na busca pela compreensão do mundo natural desde o século XVI até o final do século XVII, e a consolidação do método experimental.

Para o autor, a revolução científica promoveu uma mudança na hegemonia da perspectiva instrumentalista na análise da matemática, o que representou o fortalecimento de uma abordagem mais realista. Isto porque, naquele contexto

os problemas práticos adquiriram nova centralidade e o sistema filosófico natural de fundamento aristotélico tradicional tornou-se enfraquecido e insuficiente para explicar as demandas que se impunham a exemplo daquelas oriundas da expansão marítima e comercial, bem como o processo de colonização e de exploração, o que exigia o desenvolvimento de técnicas práticas com base na matemática a serem utilizadas na navegação, no levantamento topográfico, na cartografia, etc.

Nessa tendência realista, Henry (1998) destaca a importância dos estudos de grandes intelectuais como Nicolau Copérnico (1473 – 1543), que contrariou a física aristotélica e a força ideológica da Igreja ao instituir um novo sistema astronômico (Heliocentrismo) em que o sol estava no centro, e não mais a terra, além de propor o movimento dos planetas. Isaac Newton com sua obra “Os princípios matemáticos de filosofia natural” (1687) - considerada a culminância da tendência realista - confirmou muitas das teorias de seus antecessores (Kepler) e em muito os suplantou (Descartes), desenvolvendo novas compreensões como a do comportamento de corpos em colisões.

No campo da Filosofia também se percebe os avanços do movimento de renovação científica, Santos (1965) destaca a gradativa perda de prestígio da Filosofia Idealista, uma vez que as contradições do criticismo Kantiano (1724-1804) e os excessos do idealismo Hegeliano, que negavam a possibilidade de conhecimento da realidade e que pensavam o mundo exterior apenas como uma representação que vinha na contramão à nova tendência pautada na investigação científica.

Para Santos (1965) o grandioso desenvolvimento das ciências naturais, impulsionou o desprestígio da concepção idealista e o retorno do pensamento filosófico ao empirismo e ao fenomenismo, por meio do positivismo<sup>4</sup> de Auguste Comte (1798-1857) e o evolucionismo<sup>5</sup> de Herbert Spencer (1820-1903). É válido ressaltar que as transformações oriundas da também conhecida “Revolução Copernicana” marca a inversão do modelo clássico de conheci-

4 Tese filosófica desenvolvida por Auguste Comte que admite o conhecimento produzido pela ciência e pela observação factual como único e genuíno, desprezando assim as tentativas teológicas e metafísicas para a compreensão das coisas.

5 Um dos grandes ícones desta teoria foi Herbert Spencer, em linhas gerais parte do princípio de que o desenvolvimento social é fruto de uma evolução natural, que pressupõe uma adaptação cada vez maior do indivíduo ao ambiente social, deste modo, o alcance da civilização depende de adaptações referente a aquisição de hábitos e comportamentos apropriados a luta pela sobrevivência.

mento, que é justamente uma das características da modernidade, “a ruptura da tradição (*Teocentrismo*), para a constituição de um sujeito pensante, de um novo referencial de construção e justificação do conhecimento” (MARCONDES, 2005- grifos nossos).

Este novo ideal de conhecimento e sujeito foi ratificado por outros movimentos ideológicos e culturais que permearam os séculos XVI e XVII e culminaram no século XVIII com a laicização dos processos formativos (escola, imprensa e vida social), a citar as três revoluções (Independência Americana, a Revolução Francesa e a Econômico-industrial na Inglaterra) assim como o Iluminismo.

O Iluminismo enquanto movimento político, filosófico, literário e pedagógico que pregou a valorização da razão, da liberdade e da igualdade, que dentre suas características determinantes estão às tendências individualistas, racionalistas e naturalistas herdadas do Renascimento<sup>6</sup>, reforçadas pela reforma de livre-exame de Lutero, pelas descobertas racionalistas de Descartes (1596-1650) e pelo empirismo de Bacon (1561-1626). A *Revolução das Luzes* somada aos processos mencionados compuseram a trama e os ingredientes para a formação do sistema civilizacional moderno.

As três revoluções formam o maior feixe de inflexão ao advento da nova sociedade. A Independência Americana, a Revolução Francesa e a Econômico-industrial na Inglaterra impulsionaram o capitalismo, rompendo barreiras do tradicionalismo clerical e monárquico. A Revolução Americana e a Revolução Francesa forneceram o quadro político-institucional da modernidade iluminista (democracia constitucional ou burguesa, o governo da lei e o princípio da soberania dos Estados). A Revolução Industrial Inglesa contribuiu para formar a base econômica da produção industrial através da força de trabalho livre e urbana, engendrando o industrialismo e o urbanismo, como novos modos de vida e o capitalismo como uma nova forma de apropriação e distribuição das riquezas (SZTOMPKA, 1998).

6 O Renascimento do século XVI contribuiu, em grande medida, para a contraposição do universo teocêntrico. Teve início nas pequenas Repúblicas Italianas e se estendeu por toda a Europa e, posteriormente, ganhou contornos mundiais. Impulsionou a transformação da concepção antropológica, antes era regida por uma hierarquia nobiliárquica e eclesiástica, passa a ser proclamar um homem não descrente de Deus, mas que renuncia ideais eclesiásticos ao se inserir no mundo histórico com o objetivo de dominá-lo e expandir sua humanidade; bem como de uma nova concepção educacional, que passa a primar por uma formação “não unilateral, ou seja, não limitada apenas às atividades teóricas ou práticas, mas poliédrica e polivalente, capaz de garantir ao sujeito o exercício de funções diversas na sociedade” (CAMBI, 1999, p. 225).

Deste modo, ao analisar todo o processo que permeou a constituição da ciência moderna percebemos que estão imbricadas questões concernentes ao projeto de sociedade da época, bastante influenciado pelo renascimento, pela ascensão do comércio da navegação. Trata-se da construção de novas bases para a filosofia, de caráter prático, útil, experimental em contraposição ao método especulativo.

Ainda neste cenário de consolidação e justificação da ciência moderna, Marcondes (2005) enfatiza outra característica da modernidade que corresponde ao processo de reestruturação da relação sujeito/objeto, em que o objeto passa a ser uma construção do sujeito, que por meio do método científico projeta suas percepções do real. Tal relação é reforçada pela construção da *razão subjetiva*<sup>7</sup> de Descartes, do *sujeito transcendental*<sup>8</sup> de Kant, e pelo próprio movimento iluminista que por meio do Conhecimento, da Ciência e da Educação exalta a consciência individual, autônoma em sua capacidade de conhecer o real.

É também neste contexto que a identidade cultural do sujeito moderno começa a ser construída uma vez que o “nascimento do ‘indivíduo soberano’, entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII, representou uma ruptura importante com o passado. Alguns argumentam que foi o motor que colocou todo o sistema social da ‘modernidade’ em movimento” (HALL, 2006, p. 25).

É válido pontuar em que pese às mudanças estruturais da sociedade, da política e da economia que é um traço marcante em todas as fases de construção da sociedade moderna, a lógica do eu unitário estará sempre presente nos discursos como assinala Jameson (1985, p. 19):

Estética da modernidade estava, de certo modo, organicamente vinculada à concepção de um eu singular e de uma identidade privada, uma personalidade e uma individualidade únicas, das quais se podia esperar o engendramento de sua visão singular de mundo, forjada em seu próprio estilo, singular e inconfundível.

7 Por *razão subjetiva*, entende-se a natureza racional do homem, que corresponde a sua capacidade de reflexão (construção do conhecimento) desligado de tradições, preconceitos, ideia construída por Descartes no livro Discurso do Método.

8 Por *sujeito transcendental* entende-se como aquele que contém as condições de possibilidade de conhecimento, refletidas na relação cognitiva com a realidade, nas formas puras da sensibilidade, na intuição pura, na capacidade de formular juízos. Tal conceito corresponde a uma construção de Kant presente na obra “Crítica da Razão Pura”.

Para Hall (2006) a identidade cultural de um Eu unitário, racional, individual formou-se a partir de vários movimentos históricos que modificaram o pensamento e a cultura ocidental.

A Reforma e o protestantismo, que libertaram a consciência individual das instituições religiosas da Igreja e a expuseram diretamente aos olhos de Deus; o humanismo Renascentista, que colocou o Homem no centro do universo; as revoluções científicas, que conferiram ao Homem a faculdade e as capacidades para inquirir, investigar e decifrar os mistérios da Natureza; e o Iluminismo, centrado na imagem do Homem racional, científico, libertado do dogma e da intolerância, e diante do qual se estendia a totalidade da história humana para ser compreendida e dominada (HALL, 2006, p. 26).

Cada movimento destacado acima contribuiu diretamente para a preparação das estruturas políticas, sociais, econômicas e culturais que iria sustentar essa nova identidade. Portanto, a identidade cultural do sujeito moderno formou-se a partir da valorização da razão, consolidação do método científico, crença nas ciências como fonte de um conhecimento irrefutável, na recusa da diversidade cultural e outros aspectos que articulados na complexa trama social construiu a identidade de um sujeito unitário, racional, científico; e de maneira particular, transformaram o entendimento da infância e os modos de cuidado com as crianças, questões que compõem o cerne da sessão a seguir.

## **OS CUIDADOS COM A CRIANÇA NA EUROPA MODERNA: VYGOTSKY E ARIËS**

Aproximarmo-nos sobre as diferentes bases teóricas sobre a Modernidade, nos permite compreender o ponto chave deste paradigma: o avanço material em que o “novo homem”, ou melhor, homem moderno, passou a construir a sua realidade, remodelando e afirmando o conhecimento científico como formal e verdadeiro a fim de perpetuar a espécie humana (as populações, sendo uma preocupação dos países europeus), criando estratégias diretas sobre o ambiente em que vivia e sobre o próprio corpo, gerando uma percepção diferenciada sobre o que seria cuidado, não mais um cuidado pautado em crenças e no saber popular.

Neste sentido, o olhar histórico é importante para tentarmos desvelar as bases que se construíram a visão das famílias e os cuidados com as crianças

desde a Idade Média até a Modernidade, que geraram mudanças que incidiram suas características decisivas diretamente na relação dos adultos com as crianças. É possível verificarmos os efeitos de tais processos históricos nos trabalhos dos historiadores Philippe Ariès e Lev Vygotsky.

## PHILIPPE ARIÈS

O historiador Philippe Ariès (1981) na obra *“A História Social da Criança e da Família”* desmonta a naturalização da infância e da família a partir de pesquisas que utilizaram como fonte a historiografia e iconografia religiosa e leiga da Idade Média. Tais pesquisas foram despertadas pelo interesse de compreender as transformações contemporâneas dos modelos familiares, sendo os seus estudos um dos clássicos na área.

Philippe Ariès (1981) ao pautar-se no entendimento sobre o “sentimento da infância” recupera a trajetória da infância desde a antiguidade até a modernidade, em que nos ajuda a entender a sociedade europeia dos séculos XVI a XIX. Para o autor, na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, não significando que os pais negligenciavam, abandonavam ou desprezavam seus filhos e sim de que não havia qualquer diferença entre a criança e o adulto, como descreve o próprio autor, sobre:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ARIÈS, 1981, p. 99).

Tal ausência do sentimento da infância levava a criança a ingressar na sociedade dos adultos assim que tivesse condições de viver sem as constantes intervenções da mãe ou da ama, ou seja, a criança nesse período era considerada um “adulto em miniatura”. Entre os séculos XVI e XVII começa a nascer no seio da sociedade europeia um novo sentimento da infância que podemos chamar de “paparicação”, comenta Ariès:

Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÈS, 1981, p. 100).

Apesar desse novo sentimento da infância, a sociedade nessa época ainda não admite a ideia de amar as crianças, pois “a família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental”, ou seja, a família não alimentava um sentimento existencial profundo frente às crianças, para eles as crianças na fase de “paparição” não passavam de meros passatempos.

Ariès (1981) ainda comenta que, até o século XVII, por conta dos altos índices de mortalidade infantil, das crianças que nasciam poucas conseguiam chegar à fase adulta. Tal afirmação se deve a falta de dedicação da família com a higiene das crianças e também da falta de informação das doenças que podiam levar as crianças ao óbito. Diante disso, na visão dos adultos era perda de tempo dedicar atenção e cuidado com um indivíduo que possuía grandes possibilidades de morrer antes mesmo de completar dois anos de idade.

Contudo, as crianças que conseguiam sobreviver aos seus primeiros anos de vida recebiam alguns cuidados, que não eram necessariamente dos pais e sim de criados, empregados, amas de leite, que não tinham nenhum cuidado ou uma preparação específica para o trato de seres tão frágeis como as crianças.

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

Ao longo de seu estudo Ariès (1981), afirma que a noção de criança ou infância tal qual se conhece hoje, tem sua origem a partir da preocupação com o processo de escolarização no século XIX para o XX; para ele foi nesse período que a família começou a se organizar e pensar na criança não mais como um “adulto em miniatura” e sim como um ser que precisa ser cuidado e preparado para o futuro. Para autor em questão, essa nova forma de ver a infância é reflexo de uma nova concepção de sociedade que estava se industrializando.

O advento da industrialização ocasionou grandes mudanças na vida urbana e também na forma de se ver e tratar a infância. A criança assume um novo lugar na família, ou seja, agora a criança é vista como um ser importante e não mais como um passatempo, havendo assim a separação entre o mundo adulto e infantil.

A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se exprimiu, sobretudo, através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma importância, que a criança saiu do anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ARIÈS, 1981, p.11-12).

Dessa forma, o sentimento moderno de infância, na análise de Ariès (1981), corresponde a dois momentos distintos: o primeiro, aquele em que a criança é vista como um ser lúdico, servindo como instrumento de distração para os pais através dos vários mimos que estes conferem; e, um segundo, onde a formação moral da criança deve ser garantida a partir do zelo pela saúde, higiene e bem estar físico para com ela.

No século XVIII, processa-se a separação entre família e sociedade entre (público e privado), dando-se ênfase a intimidade familiar. A própria arquitetura da casa se modifica para assegurar a separação entre adultos e crianças. Inicia-se o processo de escolarização, que por sua vez tinha como finalidade enclausurar as crianças em Instituições e sob os cuidados de preceptores católicos ou protestantes que poderiam até punir as crianças por meio de castigos corporais a fim de preservar a ordem e os bons costumes.

Neste sentido, para Ariès a ideia ou conceito que se tem de infância foi construído historicamente, na qual a criança não fora percebida como ser em desenvolvimento, que possui características e necessidades específicas, então sua tese indica que o surgimento da noção de infância se deu por volta do século XVII, ou seja, em que pese o rico arsenal descritivo sobre a infância que o historiador tece em sua obra *"A História Social da Criança e da Família"* uma das principais linhas de pensamento trazida pelo autor está na vinculação da emergência da percepção da infância às transformações advindas da modernidade.

## LEV VYGOTSKY

O psicólogo russo, Lev Vygotsky, em sua obra *"A formação social da mente"* aborda os processos psicológicos humanos analisados a partir da infância e do seu contexto histórico-cultural. Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a

sugerir que a cultura se torna parte da natureza de cada pessoa e fundamenta sua teoria no materialismo histórico dialético de Karl Marx.

Como estudioso ele desenvolveu teórica e metodologicamente uma nova forma de compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ao trazer à tona a perspectiva sociocultural como base para a formação do pensamento e da linguagem. Ao considerar as condições materiais de existência como elementos essenciais no processo de constituição dos sujeitos, trazendo assim, a concepção materialista para os campos da psicologia e da educação.

Com base na teoria marxista, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana”, ou seja, na consciência e no comportamento humano. As habilidades mentais e/ou intelectuais das crianças se desenvolvem em função das interações sociais e da cultura. Seguindo esse pensamento, Vygotsky ver a criança como um ser histórico-social e não apenas a miniatura do adulto, sem respeito às características e peculiaridades infantis, ou seja, a criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual, apenas sobrevivia numa sociedade que não via a criança como um ser, mas como mero instrumento de distração.

A teoria de Vygostky sobre o desenvolvimento infantil contribuíram para se perceber a criança como um ser atuante como descreve Cohn (2009):

A criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais. Reconhece-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, como o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações. (COHN, 2009, p, 27-28)

Com base no exposto, essas relações sociais contribuem diretamente na aprendizagem das crianças. Todo e qualquer processo de aprendizagem é ensino-aprendizagem, incluindo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Vygotsky (1984) explica que esta conexão entre desenvolvimento e aprendizagem através da zona dedesenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real), um “espaço dinâmico” entre os problemas que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e os que deverá resolver com a ajuda de outro

sujeito mais capaz no momento, para em seguida, chegar a dominá-los por si mesma (nível de desenvolvimento potencial).

Nesse sentido, a criança não é apenas alocada em um sistema de relações que é anterior a ela e o reproduz eternamente. Ela não é apenas produto da cultura, mas produtora de cultura. Ela atua e transforma o ambiente em que vive.

Em seus estudos, Vygotsky (1984) afirma que no desenvolvimento infantil a linguagem tem papel fundamental na aquisição do conhecimento, isto é, atua no desenvolvimento do pensamento, pois pelas palavras o pensamento ganha vida e forma (MIRANDA; SENRA, 2012). Intervém no desenvolvimento intelectual da criança desde seu nascimento (STADLER et al). “A linguagem oferece as noções e os critérios de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (FOSSILE, 2010).

Por essa razão, a interação social e cultura são as ferramentas essenciais para o aprendizado das crianças. Portanto, sob esta ótica, a educação não apenas influencia nos processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções psíquicas em toda sua amplitude.

Interação social e cultura forma uma dialética, a criança não só internaliza as formas culturais que recebe do seu meio, como também intervém e as modifica (RESENDE, 2009). Para Vygotsky (1984), a criança nasce inserida num meio social, que é a família, e é nela que estabelece as primeiras relações com a linguagem na interação com os outros. Nas interações cotidianas, a mediação com o adulto acontece espontaneamente no processo de utilização da linguagem, no contexto das situações imediatas.

Vygotsky (1984) ressalta que o contato com mundo leva as crianças a criarem autonomia e maneiras próprias para aprender, não sendo apenas um brinquedo ou uma fonte de distração para os adultos. Segundo Ariès (1981) não havia o sentimento de infância, por essa razão as pessoas não se preocupavam com o desenvolvimento e a aprendizagem infantil. Por isso na visão de Vygotsky é tão importante dar voz às crianças para que elas exercitem o pensamento. É preciso ouvi-las e agir como mediadores, auxiliando também em sua construção intelectual.

Vygotsky ainda relata que dentre as manifestações da linguagem encontramos também a fala privada – é a fala consigo mesmo (fala egocêntrica). Vygotsky a considera uma ligação entre linguagem e pensamento, já que, conforme a fala privada a criança torna-se capaz de nortear e coordenar ações (MIRANDA; SENRA, 2012). Estes são os pilares básicos do pensamento de Vygotsky.

“As funções psicológicas têm um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral”. O cérebro é um sistema aberto, pois é mutável. Suas estruturas são moldadas ao longo da história do homem e de seu desenvolvimento individual (VYGOTSKY, 1984, p. 36).

O funcionamento psicológico tem como alicerce as relações sociais, dentro de um contexto histórico. A cultura é parte essencial do processo de construção da natureza humana. A relação homem-mundo é uma relação mediada por sistemas simbólicos. Entre o homem e o mundo existem elementos mediadores – ferramentas que auxiliam na atividade humana que o faz pensar, refletir, organizar, categorizar, generalizar e etc. Tais atividades são construídas ao longo de sua história social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A consolidação da Ciência Moderna foi um processo que ultrapassou séculos em movimentos que revolucionaram o fazer científico, as construções ideológicas e culturais, que esteve diretamente relacionado à construção de uma organização societária capitalista, que para tal necessitava reformular as relações dos homens com a natureza, com o trabalho e com sua própria subjetividade.

Retratar o contexto de construção da modernidade permite perceber as seguintes situações: em período anterior ao século XIX a ciência se mantinha distanciada da realidade e das práticas cotidianas do povo, em que estes ainda estavam “permitidos” a realizar os seus hábitos e crenças ainda pautadas em suas experiências particulares e sobre os dogmas (im)postos pela Igreja, em que nos séculos XIX em diante os sujeitos ainda aprisionados pelas normas católicas, foram invadidos pelo conhecimento científico da época.

Ressalvamos os avanços ocorridos nesta época, especialmente ao fato de que pela primeira vez foram permitidos aqueles homens e mulheres até então medievais, que não tinham por hábito se olhar, e sim, somente contemplar a Deus e a “amada” Igreja, terem noção de si mesmo. A partir da sobreposição da Ciência sobre a Igreja, possibilitou o surgimento de uma concepção de sujeito racional, articulada à noção dos outros e de si mesmo. Conseqüentemente, abrindo espaço para que este mesmo homem refletisse sobre a sua própria formação física e intelectual.

Um exemplo desta maneira impositiva da ciência foi o “movimento higienista” surgido na Europa no contexto da industrialização nos séculos XVIII e XIX, e que chegou ao Brasil no final do século XIX. Esse movimento almejava uma mudança de comportamento da população não só no que diz respeito à limpeza da cidade, mas também na manutenção e conservação da saúde da população, haja vista que o alto índice de mortalidade acometia não só os adultos, mas também as crianças. Dessa forma, a alteração comportamental dos indivíduos estava direcionada na mudança de hábitos que visava melhorar as condições de saúde individual e coletiva, bem como a preocupação com a educação moral e pedagógica que só surgiram na modernidade.

Essa mudança de hábitos levou muitos estudiosos a enxergar a criança não como a miniatura de um adulto e que treina para vida adulta, mas como sujeito social que pensa, interage, reflete, que produz e é produtora de cultura, transformando, assim, o ambiente em que está inserida. É de suma importância pensar na criança além dos cuidados corporais e físicos, pois ela é um construto social cujo processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo estão relacionadas as interações e a cultura, isto significa que somos fruto das nossas relações, temos uma história que nos singulariza enquanto seres conscientes e relacionais.

Por essa razão, as contribuições de Lev Vygotski foram fundamentais para se pensar na criança sob outra óptica. Para o autor, as mudanças históricas produzidas na sociedade e na vida material, produzem mudanças na natureza humana.

O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso (Vygotsky, 2001, p. 39).

Com base na análise tecida neste estudo podemos dizer, primeiramente, que a infância é um fenômeno social, cujo conceito passa por variações nos diferentes espaços e tempos, ou seja, é uma construção moderna e como produto dessa modernidade seu significado irá depender do contexto social e dos fatores que contribuíram na construção do seu sentimento como mostram os estudos de Vygotsky (1984) e Ariès (1981) concebidos diante das necessidades estabelecidas tanto pela racionalização do homem, como pela organização do próprio capital.

Nesta perspectiva, a modernidade trouxe em seu bojo novas formas de tratar à infância e os cuidados com a criança na mesma medida incitou outras

questões polemicas, quais sejam: a substituição do saber popular - conhecimento milenar, construído cotidianamente entre as pessoas – por um modo de conhecer materializado no método científico, racional, exato.

Portanto, a iniciativa de realizar tal reflexão não consiste em negar a modernidade, pois como demonstramos - em argumentações pautadas nos autores clássicos da infância - este momento foi fundamental e importantíssimo não só para as crianças daquela época (e as de hoje também), mas para todos os sujeitos, porém a intenção é retornar as contribuições dos historiadores que nos mostram que a criança é um constructo social que está envolvido por sua cultura, hábitos e práticas dos grupos que fazem parte, e esta assim como produz é também reprodutora de cultura, logo devendo ser respeitada enquanto sujeito inserido em determinada realidade que irá compor a sua identidade e subjetividade.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

ARIËS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981, 2ª edição.

DENZIN, N. K., & LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FOSSILE, Dieysa K. **Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas**. Revista Alpha, Patos de Minas, UNIPAM. 2010. Disponível em: [http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo\\_versus\\_socio\\_interacionsimo.pdf](http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JAMESON, F. **Pós-modernismo: e a sociedade de consumo**. Tradução Vinicius Dantas IN: Novos Estudos, nº 12, jun., 1985. Disponível em: < [http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/jameson\\_posmodernidadeesociedadedecons umo.pdf](http://www.deboraludwig.com.br/arquivos/jameson_posmodernidadeesociedadedecons umo.pdf)>. Acesso em: 27 set. 2024.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, John. **A revolução científica e as origens da ciência moderna**. Tradução Maria Luzia X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, Mônica M. G. **A perspectiva da Linguística: linguagem, língua e fala**. Rio de Janeiro, 2007.

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. In:

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. 9ª ed. São Paulo, 2005.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MIRANDA, Josete Barbosa; SENRA, Luciana Xavier. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana. 2012.

RESENDE, Muriel L. M. Vygotsky: um olhar sociointeracionista do desenvolvimento da língua escrita. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1195>. Publicado em: 25/11/2009.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de História da Educação**: Para uso das Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia. 11ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

STADLER, Gesane; ROMANOWSKI, Joana P.; LAZARIN, Luciane; ENS, Romilda T.;

VASCONCELLOS, Sílvia. **Proposta pedagógica interacionista**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2004/anaisEvento/Documentos/CI/TC -CI0087.pdf>.

SMOLKA, Ana Luiza B. **Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal**. 1995. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1995000200003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1995000200003).

STOMPKA, P. **A sociologia da mudança social**. Rio de Janeiro – RJ Editora Civilização Brasileira, 1998.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Intelectuais e o Discurso da Modernidade na I Conferência Nacional de Educação (Curitiba - 1927)**. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. – São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1984.

VYGOTSKY, Lev. **Pensamento e Linguagem**. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>. Acesso em 12 set. 2024.