

# INFÂNCIA

## *A criança em foco*

Os recentes estudos sobre o universo infantil buscam compreendê-lo como construção histórica e social

**MANUEL SARMENTO**

A CRIANÇA PROTAGONISTA DOS ESPAÇOS

**ALAN PROUT**

RECONSTRUIR E COMPREENDER A INFÂNCIA

**WILLIAN CORSARO**

TRÊS DÉCADAS DE PESQUISAS *IN LOCO*

**RÉGINE SIROTA**

OS VÁRIOS RITUAIS DE SOCIALIZAÇÃO

**JENS QVORTRUP**

A CRIANÇA COMO SUJEITO SOCIAL

**GILLES BROUGÈRE**

BRINQUEDO E CULTURAS INFANTIS

**LORIS MALAGUZZI**

A ARTE NA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

**JORGE LARROSA**

LITERATURA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

**TULLIA MUSATTI**

APRENDENDO SOBRE INTERAÇÕES

**MATTHEW LIPMAN**

POR UMA INFÂNCIA FILOSÓFICA





# REVISTA EDUCAÇÃO

Educadores, gestores e outros profissionais da área podem acompanhar mensalmente as principais questões relacionadas a políticas públicas, formação docente, literatura, cultura e muito mais.



## ESPECIAIS EDUCAÇÃO

Os Especiais da Revista Educação são conteúdos complementares indispensáveis para ampliar ainda mais seus conhecimentos. Aproveite e transforme sua coleção numa verdadeira biblioteca!



Central de Atendimento  
(11) 3039-5666  
atendimento@editorasegmento.com.br

EDUCAÇÃO

revistaeducacao

www.revistaeducacao.com.br



## SUMÁRIO

- 6 Novas perspectivas para o estudo da infância**  
por Teresa Cristina Rego  
Pesquisadores se esforçam para entender a infância a partir da ideia de que ela é uma construção histórica e social e não apenas um conceito ligado à imaturidade biológica
- 14 MANUEL JACINTO SARMENTO**  
**A emergência da Sociologia da Infância em Portugal**  
por Ana Cristina Coll Delgado  
Escutar o ponto de vista das crianças é reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, em decisões políticas, pesquisas, ciência, educação e espaços sociais
- 28 ALAN PROUT**  
**Novas formas de compreender a infância**  
por Angela Meyer Borba e Jader Janer Moreira Lopes  
Hoje se reconhece a complexidade do fenômeno, dado o seu caráter híbrido, a heterogeneidade da vida social, as redes e mediações de elementos que entram nessa composição, sem separar pessoas e coisas, natureza e cultura
- 42 WILLIAM ARNOLD CORSARO**  
**O futuro da infância é o presente**  
por Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho  
Há mais de 30 anos, o sociólogo defende que compreender as crianças depende da realização de pesquisas com elas e contribui para a reflexão sobre práticas pedagógicas
- 56 RÉGINE SIROTA**  
**Novo ator no campo social**  
por Anete Abramowicz  
A criança era uma espécie de fantasma para a sociologia, mesmo presente nas políticas públicas. A sociologia da infância quer ver a criança não só como um vir a ser, um devir, mas como um componente estrutural da sociedade
- 70 JENS QVORTRUP**  
**A infância como fenômeno social**  
por Maria Leticia Barros Pedroso Nascimento  
Crianças são sujeitos sociais, que produzem mudanças nos sistemas em que vivem. As forças políticas e socioeconômicas influenciam essas vidas ao mesmo tempo que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural
- 84 GILLES BROUGÈRE**  
**O brinquedo e a produção cultural infantil**  
por Tizuko Morchida Kishimoto  
É preciso buscar formas complexas de educação, que coloquem no mesmo espaço as formas lúdicas e educativas, mas que se tenha clareza sobre os atributos de cada uma
- 98 LORIS MALAGUZZI**  
**Por uma nova cultura da infância**  
por Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Alves Silva  
Baseada na inovadora concepção de pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, a educação infantil pode ser um espaço agradável para crianças, famílias e professoras/es
- 112 JORGE LARROSA**  
**Pedagogia profana**  
por Flávia Schilling  
A criança é um presente inatual, intempestivo, que nos questiona e carrega consigo o imprevisível. Ao colocar lado a lado a figura da criança e da educação, deparamos com a “descontinuidade”
- 122 TULLIA MUSATTI**  
**Uma infância melhor**  
por Tatiana Noronha de Souza e Maria Clotilde Rossetti Ferreira  
A educação infantil deve oferecer um ambiente que possibilite experiências significativas. Para que os adultos facilitem a interação entre as crianças, eles precisam saber como as crianças aprendem
- 136 MATTHEW LIPMAN**  
**A filosofia na formação das crianças**  
por Walter Omar Kohan  
Por meio da filosofia, é possível ajudar as crianças a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa sobre si mesmas e o mundo que as rodeia

## EDITORIAL

# Protagonismo infantil

Este fascículo é dedicado à apresentação de alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à infância. O volume tem o propósito de difundir – para um público amplo, ligado direta ou indiretamente à educação, especialmente entre aqueles que não necessariamente circulam nos meios acadêmicos – aquilo que de melhor vem sendo produzido nas universidades e centros de pesquisa de diversas regiões do mundo.

O conjunto de contribuições dos pensadores aqui reunidos expressa o vigor e o desafio de um grupo disposto a estudar a infância sob um nova ótica: dando à criança um protagonismo inédito. Embora originários de diferentes áreas do saber e lançando mão de diversos recursos e temas de pesquisas, todos partem do pressuposto de que a criança é um ator ativo do seu processo de socialização e, por essa razão, buscam, entre outras estratégias, não somente valorizar a fala das crianças, mas principalmente, compreender sua perspectiva sobre o mundo. De acordo com os defensores dessa abordagem, isto é revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças.

O número permite que o leitor conheça traços da biografia e dos trabalhos de dez autores, cuja obra está em permanente construção e reformulação. Deste conjunto nove ainda estão vivos e na ativa. Os cinco primeiros textos examinam a obra de pesquisadores que estão mais próximos da chamada Sociologia da Infância. São eles: o português Manuel Jacinto Sarmento, o britânico Alan Prout, o norte-americano William Arnold Corsaro,

a francesa Régine Sirota e o dinamarquês Jens Qvortrup. Os outros cinco tratam de autores diversos, que têm em comum a preocupação em estudar temas relacionados direta ou indiretamente ao universo infantil e à educação das crianças, a saber: o francês Gilles Brougère, o italiano Loris Malaguzzi, o espanhol Jorge Larrosa, a italiana Tullia Musatti e o norte-americano Matthew Lipman (recentemente falecido).

Os ensaios reunidos neste número, por sua vez, foram elaborados por alguns dos principais especialistas nacionais (a maior parte docentes de destacadas universidades do país) nos estudos da infância e que se dispuseram a escrever textos densos e, ao mesmo tempo, acessíveis a leitores de diversos perfis.

Em várias etapas da elaboração deste número contei com a ajuda competente e generosa da colega Maria Leticia Barros P. Nascimento, a quem agradeço de modo especial. Sem seu auxílio este volume não teria chegado ao resultado satisfatório a que chegou.

Como o leitor poderá verificar, o conjunto de artigos oferece uma boa oportunidade para o conhecimento das perspectivas adotadas por um grupo de pesquisadores que têm ajudado a renovar o debate nas ciências sociais e humanas de nosso tempo. Além de um bom roteiro que oferece o caminho das pedras para que o leitor conheça essas produções, espero que essas proposições – ainda em gestação – sejam capazes de fertilizar novas investigações e instigar a adoção de práticas educacionais mais sensíveis e respeitadas às necessidades e aos direitos das crianças.

**Teresa Cristina Rego** é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

# Novas perspectivas para o estudo da infância

**Pesquisadores se esforçam para entender a infância a partir da ideia de que ela é uma construção histórica e social, e não um conceito ligado à imaturidade biológica**

por Teresa Cristina Rego

“[...] o observador tem de tomar o cuidado de não atribuir aos gestos da criança a plena significação que poderiam ter no adulto. Por maior que seja sua aparente identidade, ele não deve lhes dar outro valor senão aquele que o comportamento atual do sujeito pode justificar.”

Henri Wallon *A Evolução Psicológica da Criança*

**E**m uma das passagens de *A Evolução Psicológica da Criança*, publicado originalmente em 1941 pelo médico, psicólogo e pesquisador francês Henri Wallon, encontramos algumas ponderações provocativas e extremamente pertinentes para o pesquisador contemporâneo, dentre elas a que foi escolhida para ser utilizada como epígrafe deste texto de apresentação. Em outra passagem,

de modo também muito procedente, Wallon pergunta: “Para a criança, só é possível viver sua infância, conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança?”. É interessante acompanhar sua resposta para a questão: “Rigorosamente falando, não existe observação que seja um decalque exato e completo da realidade. [...] Não há observação sem escolha ou sem alguma relação, implícita ou não. A escolha é dirigida pelas



Rodrigo Bivar, *Pirata*, óleo sobre tela, 2008. Reprodução

relações que possam existir entre o objeto ou o acontecimento e nossa expectativa, em outras palavras, nosso desejo, nossa hipótese ou mesmo nossos simples hábitos mentais [...]. A grande dificuldade da observação pura como instrumento de conhecimento é que em geral utilizamos um quadro de referências sem sabê-lo, uma vez que seu emprego é impensado, instintivo e indispensável [...]. Caso se trate de observação, a formulação que damos dos fatos em geral corresponde a nossas relações mais subjetivas com a realidade, às noções práticas que usamos para nós mesmos na vida diária. Por isso, é muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções. Um movimento não é um movimento, mas o que a nosso ver ele exprime. E, a menos que se tenha muita prática, é a suposta significação que registramos, omitindo em maior ou menor medida a indicação do próprio gesto. Todo esforço de conhecimento e de interpretação científica sempre consistiu em substituir o que é referência instintiva ou egocêntrica por um outro quadro cujos termos sejam objetivamente definidos [...] Portanto, é de primeira importância definir claramente, para todo objeto de observação, qual é o quadro de referências que corresponde à finalidade do estudo”.

Os trabalhos apresentados

**Pintura do artista brasileiro Rodrigo Bivar. É muito difícil observar a criança sem atribuir-lhe algo de nossos sentimentos ou de nossas intenções**



neste fascículo traduzem, de certo modo, o esforço de um grupo de pesquisadores que orientam suas ações e investigações na perspectiva apontada por Wallon (mesmo que não o saibam). Por essa razão, quando organizei este volume com o propósito de apresentar, por exemplo, as proposições dos pesquisadores da hoje chamada Sociologia da Infância, imediatamente lembrei-me das colocações pertinentes feitas por Henri Wallon há décadas.

### Objeto de análise

Como explica Anete Abramowicz, em um dos textos presentes nesta revista, a Sociologia da Infância, movimento surgido na Europa e em alguns países de língua inglesa a partir de 1980, busca a compreensão da perspectiva da criança sobre o mundo, já que, geralmente, “do ponto de vista da micropolítica, do espaço local onde se relacionam e vivem as crianças, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são os pais, as professoras, as escolas, os médicos que falam sobre a criança, e às vezes, falam pelas crianças. Este fato indica que na ordem discursiva existem as falas que são consideradas

é uma fala que faça sentido. E do ponto de vista da macropolítica, as crianças não têm nenhuma representação política e não podem se representar, ou seja, como disse Qvortrup, não são porta-vozes de si próprias”.

O artigo que abre a publicação é consagrado ao português Manuel Jacinto Sarmento, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC) e da Universidade do Minho em Portugal. Seus trabalhos são apresentados por Ana Cristina Coll Delgado, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (RS). Além de enaltecer o importante papel divulgador das ideias inovadoras dos estudiosos da Sociologia da Infância junto a pesquisadores brasileiros e portugueses, Ana Cristina destaca as contribuições decorrentes de suas investidas com o propósito de estudar a infância numa perspectiva interdisciplinar, bem como os frutos de seu engajamento e luta no interior da própria Sociologia: “Encontramos na trajetória profissional de Manuel Sarmento um movimento contra-hegemônico de resistência frente às desigualdades geracionais, de classe, de gênero e de etnia que enfrentam as



Ana Teixeira. Reprodução

participam. Se pensarmos que a curiosidade, o abrir-se para experimentar o mundo, o desejo de viver e conhecer são atitudes importantes na construção de projetos de investigação, podemos inferir que as crianças também são pesquisadoras e,

cia, no Institute of Education de uma das principais universidades do Reino Unido, University of Warwick. Seus trabalhos estão relacionados ao estudo social da infância, a participação das crianças, as relações das crianças com as tecnologias, o cotidiano infantil e as relações entre educação e saúde. O artigo, elaborado por Ângela Meyer Borba e Jader Janer Moreira Lopes, professores da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, examina o quanto a obra de Prout foi seminal na construção de um novo paradigma para os estudos sobre a infância, causando significativo impacto no cenário científico. O artigo explora também suas con-

tribuições mais recentes, fruto de uma nova fase de pesquisa, potencialmente instigantes para alargar os horizontes da Sociologia da Infância e sinalizar novas necessidades de pesquisa, relacionadas especialmente ao caráter interdisciplinar, ao diálogo entre diferentes áreas do saber: “Prout reconhece a necessidade de se aprofundar, de se intensificar esse encontro, de se ampliar cada vez mais o diálogo entre o que se tem de base comum e de diferenças. Tal situação torna-se necessária à medida que reconhecemos a complexidade da infância, advinda de seu caráter híbrido, da heterogeneidade da vida social, das *redes e mediações* de elementos que entram

**A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social**

nessa composição, sem dicotomizar pessoas e coisas, natureza e cultura, redes sólidas, frágeis, parciais, perecíveis, que se encontram e desencontram. Nessa composição, a mobilidade e o fluxo que configuram o mundo contemporâneo devem ser considerados: fluxos de pessoas, mercadorias, imagens, valores, os quais atravessam fronteiras, fincam-se em diferentes territórios, criam lugares para a infância, lugares não estáveis, mas em constante processo, como trajetórias que se constituem”.

### Perspectiva comparativa

Os instigantes trabalhos do sociólogo norte-americano William Arnold Corsaro, docente da Universidade de Indiana, Bloomington, apresentados no terceiro texto deste fascículo, são explorados pelas professoras Fernanda Müller, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), e por Ana Maria Almeida Carvalho, professora do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). No ensaio, as autoras apresentam suas pesquisas sobre as crianças na sociedade contemporânea em perspectiva comparativa, com base em métodos etnográficos, e principalmente esclarecem as razões de Corsaro ser considerado um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Sociologia da Infância: “Ao ques-

## A FRANCESA RÉGINE SIROTA MOSTRA QUE PARA ENTENDER AS CRIANÇAS É PRECISO ANALISAR COMO A INFÂNCIA É VISTA PELA PRÓPRIA SOCIEDADE

e as falas que não são levadas em conta, como é o caso da fala das crianças e a dos loucos, por exemplo. Em geral, quando as crianças falam, dizemos que ‘é coisa de criança’, que não é algo sério, ou verdadeiro, ou que não

crianças em todos os continentes do mundo.”(...)

Com Manuel Jacinto Sarmento compreendemos que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais

portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam”.

O segundo texto analisa a obra de Alan Prout, professor de Sociologia e Estudos da Infân-



http://www.svc.hu/Reprodução

tionar concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura;

ao sustentar que a compreensão sobre a infância deve ser construída *com a criança*, e não somente a respeito dela; ao identificar processos sociais complexos e dignos de estudo no mundo da criança, superando assim o foco no desenvolvimento individual em termos de seus desenlaces no futuro, Corsaro contribui para a consolidação da Sociolo-

**As crianças também são pesquisadoras e, portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam**

gia da Infância e para a reflexão sobre caminhos alternativos para práticas pedagógicas e políticas públicas de Educação Infantil”.

Anete Abramowicz, professora da Universidade Federal de São Carlos, apre-

senta os trabalhos da francesa Régine Sirota, nome de destaque da Sociologia da Infância Francesa, que é docente e pesquisadora na Universidade Paris Descartes. Atualmente, além de diretora do Departamento de Ciências da Educação e membro efetivo do Centre de Recherche sur Les Liens Sociaux (CERLIS), em Paris, ela é também mem-

bro de comitê internacional de inúmeras revistas. O texto traça um panorama do programa de pesquisa de Régine Sirota traduzido em seu esforço em desenvolver investigações sobre temas ainda pouco explorados (como o estudo das festas de aniversário das crianças entendidas como um processo de socialização e civilidade) e em sua dedicação para constituir o campo da Sociologia da Infância. Com tal propósito Anete apresenta uma síntese de alguns traços importantes reunidos por Sirota que ajudam a definir as características da Sociologia da Infância de língua inglesa e francesa: “Primeiro, a infância é uma construção social. Ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social. Essa desnaturalização da definição, sem negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância em todas as dimensões históricas e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica. Segundo, a infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade. Terceiro, a infância se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, portanto, a forma evo-

lua historicamente. Quarto, as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. Quinto, as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na in-

tersecção de suas instâncias de socialização. Isto quer dizer que a criança é ativa em seu processo de socialização. E, por último, a infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a a variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico”.

### Metodologias

O quinto texto, elaborado por Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), analisa a profícua obra do dinamarquês Jens Qvortrup, professor emérito da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), em Trondheim, Noruega, considerado um dos fundadores e principais teóricos da Sociologia da Infância. O artigo possibilita entender não somente os traços da trajetória profissional e do programa de pesquisa de Qvortrup, como também os pressupostos teó-

ricos e metodológicos que sustentam as formulações e conceitos vigentes nesse campo de estudo. Ao analisar as principais teses elaboradas pelo autor, Letícia conclui que elas: “trazem os elementos necessários para a compreensão das crianças como sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças po-

### Importância do brincar

O foco de suas pesquisas incide sobre temas como o brincar, a cultura infantil de massa, as relações entre o jogo (abordagens sociológicas e pedagógi-

cas), a educação pré-escolar comparada e a educação informal.

O sétimo texto aborda as instigantes ideias do revolucionário educador italiano Loris Malaguzzi, um autêntico representante da força criativa das experiências pedagógicas das escolas de Reggio Emilia para a primeira infância. O artigo, escrito pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria da Faculdade de Educação da Unicamp e por Adriana Alves Silva, doutoranda na mesma instituição, apresenta, de modo envolvente e apaixonado, traços presentes na trajetória do pesquisador, marcado pelas diversas relações afetivas e políticas com diferentes atores sociais do complexo campo da educação (inclusive relatam sua amizade com Paulo Freire) e, principalmente, as bases e princípios em que se assentam a pedagogia malaguzziana. Na avaliação das autoras, em sua trajetória: “ele manteve um profícuo diálogo com a política em suas mais diversas facetas, buscando a participação popular; enfrentando os

## COM MANUEL SARMENTO COMPREENDEMOS QUE AS CRIANÇAS PRODUZEM SABERES E CONHECIMENTOS SOBRE SUAS EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS



desafios do trabalho coletivo, em especial incentivando a importância da pesquisa, do estudo, da exigência rigorosa e constante na formação de professores e professoras; e principalmente inovando na consciência coletiva das cem linguagens das crianças através de um projeto estético que revolucionou toda uma experiência histórica em educação” (...)

### Experiência italiana

A partir da década de 1970, é intensificado o trabalho de continuidade da participação das famílias na administração das escolas de Reggio Emilia como um valor imprescindível, tendo como base o protagonismo das crianças e a formação exigente e constante das professoras. Dessa forma tornavam-se possíveis os estudos e as pesquisas acerca da experiência local, que ficou conhecida em toda a Itália, consolidando uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças que estava sendo construída no norte italiano.

O oitavo texto, elaborado pela professora Flávia Schilling, da Faculdade de Educação da USP, apresenta uma introdução ao pensamento do autor espanhol Jorge Larrosa Bondia, professor titular de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona. Seus textos, ainda pouco conhecidos entre aqueles que estudam a primeira infância, costumam ter grande receptividade em seu país de origem, no Brasil e na América Latina de modo geral. Eis a proposta do artigo de acordo com Flávia: “Seu trabalho com a literatura como lugar do pensamento, da experiência na prática pedagógica, suas leituras sobre



**Malaguzzi foi um autêntico representante da força criativa das experiências pedagógicas das escolas de Reggio Emilia para a primeira infância**

o dispositivo pedagógico, sobre a diferença, mostram um autor inquieto, que busca, como ele próprio diz, contradizer-se. Ou melhor, dizer-se de outras maneiras, a partir de outras perguntas que emergem, pois vivendo se aprende e o que se aprende é fazer maiores perguntas.

Neste pequeno texto introdutório, apresentaremos sua proposta de um método, o ensaio, como um lugar possível para pensar o presente. A seguir, continuando seu caminho, traremos uma apresentação dos dispositivos pedagógicos, das linhas de força que se reiteram nas práticas educacionais. Concluiremos com algumas reflexões sobre a literatura e o pensamento, a liberdade e o riso. Este texto terminará com um convite à leitura dos trabalhos e ensaios de Jorge Larrosa e da literatura”.

O penúltimo texto que compõe esta publicação foi elabo-

rado por Tatiana Noronha de Souza, professora da Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Jaboticabal), e Maria Clotilde Rossetti Ferreira, professora da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto). Ele analisa traços da vida e obra da prestigiada italiana Tullia Musatti, que é pesquisadora no Instituto de Psicologia do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR), em Roma, orientadora de teses de doutorado em Psicologia da Interação, Comunicação e Socialização, na Universidade La Sapienza, em Roma, e professora nos cursos de mestrado voltados para coordenadores pedagógicos de instituições de educação infantil, na Universidade de Milão e na de Florença. Além de realizar estudos sobre temas relevantes relacionados à qualidade de vida das crianças nas instituições educativas (dentre eles: interações, organização dos espaços, avaliação de instituições, sistemas educacionais e políticas para a infância), é uma profissional engajada, que atua politicamente em diversos espaços, em defesa da educação infantil e realiza consultorias em sistemas de creches e pré-escolas de várias cidades italianas. Num texto generoso em informações e rico em detalhes, as autoras avaliam a relevância e originalidade dos trabalhos de Tullia:

“Podemos, então, observar que Tullia iniciou seu trabalho de pesquisadora com questões pontuais da Educação Infantil, tais como desenvolvimento e interação de crianças e formação de professores e encaminhou suas pesquisas para questões globais do atendimento infantil,

tais como as políticas e avaliação de sistemas de educação infantil. Verificamos em suas pesquisas que trata da criança em sua cultura, e não uma criança “pinçada” descontextualizada do seu meio. Trata-se de uma criança em relação ao ambiente em que se encontra, que nele se desenvolve, e a preocupação com a qualidade das experiências que lhe são propostas passa a ser de fundamental importância.

vos, identificar os pressupostos, consequências, ou inferências que se seguem do que elas pensam. São bastante elucidativas as reflexões realizadas por Walter sobre os esforços de Lipman:

“Nas últimas páginas da sua autobiografia, Matthew Lipman pergunta se sua empreitada teve êxito. Ele não tem dúvida em responder afirmativamente. Sustenta que, uma vez instalada nos currículos do Ensino Fundamen-

Seguramente, depois que ele se meteu em nossas vidas, já nada foi da mesma maneira. O mundo se tornou, em certo sentido, mais infantil e, em outro sentido, mais filosófico. E tudo por tentar levar adiante um contrassenso. Como uma criança irreverente...”

Foi um bom desafio organizar esta revista. É com prazer que apresento todo este rico material ao público leitor, com a esperança de que ele permita a

## O AMERICANO MATTHEW LIPMAN PERTURBOU O MUNDO DA FILOSOFIA E DA EDUCAÇÃO: FOI UM INFANTE NO TÃO ADULTO MUNDO DA ACADEMIA FILOSÓFICA

Sua trajetória nos mostra um grande engajamento na melhoria da qualidade de vida das crianças, e indica que devemos olhar para questões mais amplas, além daquelas que ocorrem dentro das instituições. Será somente a atuação em todas as dimensões e o olhar para a criança em sua completude, que poderão levar à melhoria da qualidade de vida da infância”.

### A criança filósofa

Encerra o volume o inspirado artigo escrito por Walter Omar Kohan, professor de filosofia da educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sobre o rico legado de Matthew Lipman. O filósofo e educador norte-americano, recém-falecido, ficou conhecido em várias partes do mundo por ter idealizado um programa de filosofia para crianças. Seu propósito era auxiliar as crianças a pensar, a estabelecer relações, fazer críticas, esclarecer conceitos, discutir as razões, explorar pontos de vista alternati-

tal, a filosofia ali permanecerá por muito tempo; porque, embora possam surgir outros programas de filosofia diferentes do seu, outras perspectivas filosóficas além da sua, ele considera que nenhuma disciplina pode fazer o que a filosofia faz: ajudar as crianças a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa sobre si mesmas e o mundo que as rodeia. Este é o legado de Matthew Lipman e da sua fundação, sólida e aberta ao mesmo tempo, e que excede amplamente a forma específica que ele desenhou e pela qual lutou incansavelmente para ver a filosofia praticada nas escolas.

Como uma criança, Matthew Lipman perturbou o mundo da filosofia e da educação. Fez o que não se esperava dele. Foi um infante no tão adulto mundo da academia filosófica. Por sobre todas as coisas, foi um educador sério e comprometido que, para além de seu programa, educou na filosofia e na infância, abriu um mundo nelas para os que tivemos a alegria de conhecê-lo.

educadores e pesquisadores conhecer não só a pluralidade de tendências, como também algumas das principais mudanças de rumos que marcam os estudos relacionados à infância nas últimas décadas. Quem sabe isso nos ajude a ampliar nossos olhares para as crianças, sempre tão encantadoras e surpreendentes.

### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Wallon, H. *A Evolução Psicológica da Criança*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, [1941] 2007.

**Teresa Cristina Rego** é professora livre-docente da Faculdade de Educação da USP e coeditora da *Revista Educação e Pesquisa* (Feusp). É mestre e doutora em Educação pela USP e pós-doutora pela Universidad Autónoma de Madrid. É pesquisadora do CNPq e autora, entre outros, de *Vygotsky: uma Perspectiva Histórico Cultural da Educação* (Vozes, 22ª ed., 2011), *Memórias de Escola: Cultura Escolar e Constituição de Singularidades* (Vozes, 2003) e coautora de *Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea* (Moderna, 2008). Pela editora Segmento coordenou as coleções *Pedagogia Contemporânea* (2009), *História da Pedagogia* (2010), *Educadores Brasileiros* (2009 e 2010) e, em conjunto com Julio Groppa Aquino, a *Série Biblioteca do Professor* (2008).



# A emergência da Sociologia da Infância em Portugal

**Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais**

por Ana Cristina Coll Delgado

**P**rofessor da Universidade do Minho, Manuel Jacinto Sarmento nasceu em 12 de janeiro de 1955, em Braga, Portugal. É doutor por essa instituição deste 1997, quando defendeu sua tese na área de Educação da Criança, especialização em Estudos Socioeducativos. Licenciou-se em Estudos Portugueses pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto e concluiu Mestrado em Educação, com especialização em Administração Escolar, pela Universidade do Minho, em 1993.

Ele é coordenador de doze projetos de investigação, financiados por entidades como Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Fundação Van Leer, Instituto de Inovação Educacional, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Universidade

do Minho. Criou e foi diretor do Programa de Doutoramento em Estudos da Criança e do Mestrado em Sociologia da Infância e atualmente dirige o Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho. Manuel Sarmento é orientador de diversas teses de doutoramento, dissertações de mestrado, estágios de pós-doutoramento e doutoramento, de estudantes brasileiros e portugueses. Ele tem inúmeras publicações de livros e artigos científicos em Portugal, Brasil, Espanha, França, Reino Unido, Itália, Uruguai e Japão, nas áreas de Sociologia da Infância, Sociologia da Educação e Organização e Administração Escolar. É membro da direção da Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF), da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e do Comitê de Pesquisa em Sociologia da Infância da ISA e da Associação Portuguesa de Sociologia (APS).

<http://www.svc.hu> Reprodução



**Sabe-se que crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social é uma ideia moderna**





Ana Teixeira. Reprodução

A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que, para Manuel Sarmento, não podemos ignorar

Além do profundo conhecimento artístico-cultural e sensibilidade estética, Manuel Sarmento é igualmente um homem engajado nas lutas políticas do seu tempo, algo vivido desde o regime fascista de Salazar, o que marcou sua opção de estudos universitários e experiências de vida. O professor desperta nos seus orientandos sensibilidade pelas culturas da infância e seus traços distintivos

tuto de Estudos da Criança – atualmente Instituto de Educação – compartilha as traduções de algumas obras com estudantes brasileiros de mestrado, doutorado ou pós-doutorado em Sociologia da Infância e Estudos da Criança. A socióloga francesa Régine Sirota (*ver artigo sobre ela neste fascículo*), no texto *L'Enfance au Regard des Sciences Sociales*, também reconhece

## DISPOSIÇÃO PARA COMPARTILHAR SABERES E COMPROMETIMENTO COM O COLETIVO SÃO MARCAS DA PERSONALIDADE DE SARMENTO

quando comparadas àquelas dos adultos, pela escuta dos pontos de vista das crianças e pelo reconhecimento e expressão de seu protagonismo nas pesquisas e nos diversos segmentos da sociedade.

Um traço forte que marca a personalidade de Manuel Sarmento é sua disposição para compartilhar o conhecimento e o comprometimento com o coletivo, para além dos projetos individuais que marcam uma sociedade cada vez mais individualizada. Essa qualidade caracteriza sua potência para organizar grupos de estudantes, professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores de diferentes áreas, desde a graduação até o pós-doutorado. Seria impossível destacar num texto o potencial humano e sensível desse educador. Enfim, o encontro com esse pensador da infância certamente produz marcas nos percursos investigativos de seus orientandos, principalmente no que se refere às formas de olhar, perceber e escutar as crianças.

### Atuação marcante

Pode-se afirmar que a entrada da Sociologia da Infância no Brasil tem suas origens no intenso e generoso trabalho de divulgação realizado por Manuel Sarmento junto a pesquisadores brasileiros. Como essa literatura é basicamente produzida em língua inglesa ou francesa, o Insti-

que um dos raros campos que publica e traduz nas línguas francesa e inglesa é o lusófono; que, portanto, conjuga referências de três espaços linguísticos.

O Instituto de Estudos da Criança surgiu como o espaço onde se desenvolveu a Sociologia da Infância, em Portugal, a partir dos trabalhos de Manuel Sarmento e colegas do seu grupo de pesquisa.

O Projeto de Investigação sobre a Infância em Portugal (PiiP), coordenado por ele e Manuel Pinto, ao longo de quatro anos

contribuiu para um conhecimento mais aprofundado e rigoroso da situação das crianças em Portugal, o que instaurou um intenso debate acerca da infância e uma abertura para novos olhares sobre as crianças, influenciados pela Sociologia da Infância. Outro marco na consolidação da Sociologia da Infância em Portugal foi a realização do Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, promovido pelo Instituto de Estudos da Criança e realizado em janeiro de 2000, em Braga. Este foi um primeiro encontro entre estudiosos da infância de referência mundial, como Manuel Sarmento, Ana Nunes de Almeida, Jens Qvortrup, Régine Sirota, Cléopatre Montandon, David Buckingham, Manuela Ferreira, Natália Fernandes, Catarina Tomás, entre outros.



**MANUEL JACINTO SARMENTO** dirige o Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho (Portugal), onde se tornou doutor na área de Educação da Criança, em 1997. Deve-se a entrada da Sociologia da Infância no Brasil ao seu intenso trabalho de divulgação junto a pesquisadores brasileiros.



## A infância na modernidade e na segunda modernidade

Manuel Sarmento cita recorrentemente em suas entrevistas e palestras o poema "O Lugar Comum" (*ver box*), de Maria Velho da Costa, além de comentá-lo em "Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade", artigo publicado em 2004. Ele faz isso por causa das reflexões que provoca acerca da medição que tomou conta do mundo das crianças desde a modernidade, inscrevendo-se como prescrição e interdição.

### O LUGAR COMUM, DE MARIA VELHO DA COSTA

Há um lugar, um pequeno lugar, tão pequeno como uma casinha de vidro na floresta em cima do alfinete, disse a criança. É lá que eu guardei a minha pena da cara de todos.

Esta criança vai deixar de sorrir, disse o Medidor de Crianças. (...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como o ovo azul do bicho da seda, disse a criança. É lá que eu guardei o meu amigo.

Esta criança vai deixar de falar, disse o Medidor de Crianças. (...)

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a pedra de açúcar que a mosca leva para os seus filhinhos partirem e fazerem espelhos, disse a criança. É lá que eu guardei a minha mãe.

Esta criança morreu, disse o Medidor de Crianças.

Há um lugar, um pequeno lugar tão pequeno como a bolha de sumo dentro do gomo da tangerina, disse a criança. É lá que eu me guardei e comi-o e passou para o dentro do dentro do mais pequeno dos buracos do meu coração.

Esta criança acabou, disse o Medidor de Crianças. É preciso fazer outra.

(publicado em *Desescrita*.  
Porto: *Afrontamento*, 1973)



Gustavo Morita. Reprodução

Neste artigo, Sarmento explica que a modernidade configurou a norma social da infância, que podemos compreender como uma administração simbólica da infância expressa pela criação de regras, pela fundação de instituições e formulação de princípios e orientações. Essa norma é definida

pelo princípio da negatividade da infância, ou seja, por um conjunto de interdições e prescrições que negam ações, capacidades ou poderes às crianças: elas não votam, não podem ser eleitas, não sabem e, por isso, têm de estudar; elas não se casam, não pagam impostos, não trabalham, não tomam decisões relevantes e não são puníveis por crimes.

Sabe-se que crianças sempre existiram, mas a infância como uma construção social, para a qual

**As crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comuns**

se criou um conjunto de representações sociais, dispositivos de socialização e controle, é uma ideia moderna.

Nas palavras de Manuel Sarmento, na modernidade institucionalizou-se e expandiu-se a escola pública e de massas, com as regras e prescrições que se

encarregaram da educação das crianças desde as creches e pré-escolas. Ela igualmente produziu a formação de um conjunto de saberes específicos sobre a infância, como a Medicina, a Psicologia, a

**A MODERNIDADE CONFIGUROU A NORMA SOCIAL DA INFÂNCIA, QUE PODEMOS COMPREENDER COMO ADMINISTRAÇÃO SIMBÓLICA EXPRESSA POR REGRAS**



Pedagogia, o Serviço Social. Esses saberes passaram a definir o que é normal nos padrões de desenvolvimento intelectual, fisiológico e até moral, bem como definiram o que é anormal ou patológico.

As rupturas introduzidas pela segunda modernidade, configuradora “da sociedade de risco”, expressão que Sarmiento utiliza em “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade” e que é inspirada no sociólogo alemão Ulrich Beck, têm alterado profundamente a condição social da infância. Nesse período denominado segunda modernidade por alguns sociólogos, desenvolveu-se a administração simbólica da infância em meio a contradições e ambivalências: os procedimentos de controle são mais refinados e a afirmação dos Direitos da Criança cresceu. Mas apesar dos avanços nos direitos da criança, na escolarização, nas condições sanitárias, nos dispositivos de proteção e na esperança de vida, não se tornou mais fácil a vida das crianças, pelo contrário, na perspectiva de Manuel Sarmiento, são mais complexas suas condições de existência. Como explica o autor, aprofundaram-se as desigualdades sociais entre as crianças: elas são o grupo geracional mais penalizado pela pobreza, pelas doenças, guerras, insegurança urbana, pelas rupturas financeiras globais, desastres ambientais e violência.

outros pesquisadores estrangeiros, por muitos anos silenciou a presença das crianças enquanto atores sociais dignos de estudo. Assim, a Sociologia, ou considerava as crianças no seu ofício de alunas no contexto escolar, ou as diluía no estudo da família. Sendo assim, a infância não era considerada como categoria social digna de estudo. Diversas questões conceituais da Sociologia da Infância são debatidas nos estudos e publicações que Manuel Sarmiento tem organizado ao longo de sua trajetória profissional. Alguns desses conceitos serão brevemente apresentados nos próximos itens.

### As culturas infantis

Para começar, é importante ressaltar que culturas da infância, para Manuel Sarmiento, são os modos sistematizados de significação do mundo e de ação intencional realizados pelas crianças, e que são diferentes dos modos adultos de significação e ação no mundo.

Sua compreensão das crianças enquanto atores sociais e produtoras de culturas marca uma ruptura com as concepções modernas de socialização, baseadas na adaptação ou interiorização de regras, hábitos e valores do mundo adulto. Por conta disso, as crianças não são compreendidas como sujeitos passivos que somente apreendem os programas

## NA PERSPECTIVA DE SARMENTO, APESAR DOS AVANÇOS NOS DIREITOS DA CRIANÇA, AS CONDIÇÕES DE EXISTÊNCIA NA INFÂNCIA CONTINUAM COMPLEXAS

Portanto, não é maior a autonomia atribuída às crianças e o imaginário infantil tem sido influenciado e constituído pelo mercado de produtos culturais para a infância. Nesse sentido, a colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que, para Manuel Sarmiento, não podemos ignorar em nossos estudos, pesquisas e, acrescento, nas pedagogias da infância.

### Conceitos em debate

A infância, até os anos de 1980, não era um tema de estudo importante no campo da Sociologia, como foi na Psicologia, na Psicanálise, na Medicina e na Pedagogia. A Sociologia, com exceção de alguns estudos, como o de Florestan Fernandes e o de José de Souza Martins, aqui no Brasil, e de

culturais de governo dos seus comportamentos, pois elas também resistem à inculcação de normas e de valores. As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele.

Na obra coletiva produzida com Manuel Pinto, *As Crianças: Contextos e Identidades* (1997), Sarmiento argumenta que considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Como essas culturas fazem parte dos mundos de vida das crianças e esses

A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista



Gustavo Morita. Reprodução





**Escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer sua competência, sua participação e seu protagonismo em diferentes espaços sociais**

sentidos sobre o que fazem e seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos.

O conceito de culturas da infância tem implicações na educação, no trabalho pedagógico e na docência. Significa que as culturas da infância também fazem

parte dos currículos e que as crianças são capazes de transformar as práticas pedagógicas com os adultos. Implica o reconhecimento da alteridade da infância, pois sendo produtoras culturais, as crianças interpretam, simbolizam e comunicam suas percepções do mundo, interagem com outras crianças e com adultos.

Retomando, as culturas da infância exprimem a cultura social à qual pertencem as crianças, mas, embora interagindo com adultos, elas produzem significações de maneira distinta das culturas adultas, utilizando formas específicas de inteligibilidade, de representação e de simbolização do mundo. Deste modo, Manuel Sarmiento identifica, em “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”, quatro traços das culturas da infância que marcam uma diferença dos adultos: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Interatividade ocorre quando as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comuns. A partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um entendimento mais perfeito do mundo e faz parte do processo de crescimento das crianças.

A ludicidade é uma das atividades sociais mais significativas das crianças e um traço fundamen-

mundos se caracterizam pela heterogeneidade, é preciso ter em conta que há uma pluralidade de sistemas de valores, de crenças e representações sociais das crianças. É por isso que ao invés de falar de uma cultura da infância, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto defendem que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo preferível falar em “culturas das crianças”, “ou culturas infantis”.

Ambos questionam se as culturas das crianças têm um sistema de construção de conhecimento e

de apreensão do mundo que é específico das crianças e diferente dos adultos, e se é possível falar em uma autonomia das culturas infantis.

### Interações

Como as crianças não produzem culturas no vazio social, assim como não têm uma completa autonomia no processo de socialização, Manuel Sarmiento e Manuel Pinto esclarecem que as respostas e reações das crianças, os jogos de faz de

## A LUDICIDADE É TRAÇO DAS CULTURAS INFANTIS, MAS O BRINCAR NÃO É EXCLUSIVO DAS CRIANÇAS; TAMBÉM É DE HOMENS E MULHERES

conta, as brincadeiras e interpretações que fazem parte da sua realidade, são um produto das interações com os adultos e com outras crianças. Logo, é preciso considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem

tal das culturas infantis. Entretanto, o brincar não é exclusivo das crianças, sendo também próprio de homens e mulheres. Para Sarmiento, contrariamente ao entendimento dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não há distinção, sendo o brin-



car muito do que as crianças fazem de mais sério. O brincar e o brinquedo são fatores fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis. As brincadeiras são também reflexões e interpretações das crianças sobre situações vividas no cotidiano. A presença constante da ludicidade é uma peculiaridade das crianças e demarca a alteridade entre elas e os adultos. Mas isso não significa que nas brincadeiras as crianças sejam meras imitadoras da realidade do mundo adulto, ou receptoras passivas dos produtos e programas pensados para elas.

Quanto à fantasia do real, Manuel Sarmiento explica que o “mundo do faz de conta” faz parte da construção da visão de mundo da criança e da sua atribuição dos significados às coisas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das situações mais dolorosas da existência. É por isso que “fazer de conta” é processual e permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança.

### Significados

Reiteração ou a “não literalidade” tem o seu complemento na “não linearidade temporal”. A criança funde os tempos presente, passado e futuro, numa recursividade temporal e numa reiteração de oportunidades que é muito própria da sua capacidade de transposição no espaço-tempo e de fusão do real com o imaginário. O tempo da criança é um tempo recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido, portanto o “conta outra vez” das crianças terá sempre novos significados para elas.

Cabe ainda destacar que, para Manuel Sarmiento, é no vaivém entre as culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e entre as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância.

Enfim, como atores sociais e competentes nas relações sociais que vivem no mundo, as crianças não se limitam a aprender e cumprir as normas impostas pelos adultos, pois assumem papéis de



Reprodução

resistência. Compreender as culturas das crianças requer que se possa pensar nelas como atores capazes de transformação. O produzir e compartilhar significados acontece em meio a conflitos de interesses entre adultos e crianças que estão sempre em busca de hegemonia para seus significados. Logo, outro conceito importante para o autor é o de geração.

### Geração

O conceito de geração é central na Sociologia da Infância. Tal como o conceito de gênero, assumiu um papel relevante nos estudos da sexualidade. A geração é um conceito relacional, através do qual se produzem as posições assumidas pelas crianças e adultos. Manuel Sarmiento sugere que se considerem nas investigações as relações intergeracionais (entre diferentes gerações, como as crianças e adultos) e intrageracionais (as subgerações dentro da geração infância, por exemplo, as crianças do berçário e as crianças do pré-escolar).

A infância é uma categoria geracional e é necessário articular os elementos de homogeneidade – características comuns a todas as crianças – com os elementos de heterogeneidade – o que distingue as crianças em diferentes contextos. Assim, o conceito de geração na configuração sociológica da infância permite distinguir o que pertence ao âmbito da análise da estrutura social e o que pertence ao âmbito da análise da ação social e simbólica das crianças. No prosseguimento dessas reflexões sobre geração, a infância não é uma idade de transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, das outras faixas etárias. As crianças são atores sociais competentes, munidos de características próprias que se exprimem na alteridade geracional (diferença face às outras gerações). Nesse sentido, Manuel Sarmiento sustenta que é a partir da ordem da diferença e não das noções de tamanho, de incompletude ou de

**Considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer sua capacidade de produção simbólica**

imperfeição, que a Sociologia da Infância pode analisar em que momento se estabelece a distinção entre crianças e adultos.

O autor alerta para a perspectiva diacrônica da geração,



pois as crianças de hoje são diferentes das de outras épocas, o que significa pensar nas crianças de hoje com um distanciamento das nossas experiências do passado. A observação é uma ferramenta importante para que adultos possam colocar-se no lugar das crianças e compreender melhor seus pontos de vista.

### O trabalho infantil

Comumente relacionamos a ideia de trabalho ao mundo dos adultos, como se as crianças estivessem fora das relações de trabalho. Mesmo quando afirmamos que lugar de criança é na escola, estamos desconsiderando que a escola é também um universo de trabalho das crianças.

Os sociólogos da infância compreendem que as crianças participam do mundo do trabalho, da produção e do consumo. Ainda que as crianças apresentem características e especificidades, que

poral das crianças; verificar se a atividade laboral interfere no percurso escolar da criança; analisar as relações que se estabelecem entre os diferentes tempos da criança e o tempo de trabalho. Por último, a relação entre o trabalho infantil e a estrutura social e os efeitos da reprodução ou da mudança social também requer análises mais elaboradas.

Manuel Sarmento analisa que o importante é que nossas pesquisas sejam capazes realmente de dar importância à palavra das crianças e dos jovens trabalhadores, quanto à descrição de seus universos de vida, que são também seus universos de trabalho.

O mérito dessas reflexões é que elas introduzem a concepção de trabalho articulado com a criança considerada como ator social e participante na sociedade, o que impõe desafios teóricos e metodológicos no campo das investigações da infância, como a consideração das crianças que traba-

## AO DIZER QUE LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA, NÃO CONSIDERAMOS QUE SE TRATA DE UM UNIVERSO DE TRABALHO DELAS

as distinguem dos outros grupos geracionais, a maioria delas exerce um tipo de trabalho. Porém, muitas das atividades laborais realizadas pelas crianças colocam em risco sua sobrevivência física e emocional.

Considerando as proposições de Manuel Sarmento, é mais adequado tratar de “trabalhos infantis” no plural, o que inclui o trabalho escolar, o trabalho doméstico, o agrícola, o realizado nas empresas, o trabalho de rua, o trabalho realizado na mídia, entre outros. Na publicação coletiva intitulada *Trabalho Domiciliário Infantil. Um Estudo de Caso no Vale do Ave* (2000), Manuel Sarmento e seus colegas preferem considerar a palavra trabalho como uma atividade social, destacando que a relação entre trabalho e infância envolve não apenas o trabalho que é realizado pela criança ligado a um empregador, mas também o trabalho doméstico.

Na referida publicação, os autores propõem um conjunto de indicadores sobre os abusos e a exploração ligados ao trabalho infantil: considerar a relação entre a atividade e o desenvolvimento psicológico de cada criança; analisar como o trabalho infantil afeta a motricidade e o crescimento cor-

poral das crianças; verificar se a atividade laboral interfere no percurso escolar da criança; analisar as relações que se estabelecem entre os diferentes tempos da criança e o tempo de trabalho. Por último, a relação entre o trabalho infantil e a estrutura social e os efeitos da reprodução ou da mudança social também requer análises mais elaboradas.

Como o trabalho infantil exprime as experiências de variados grupos de crianças, a única compreensão focalizada em torno das questões de exploração e do abuso das crianças das camadas populares impede a análise de outras realidades. Um exemplo significativo é que dificilmente encontramos pesquisas sobre o trabalho exercido pelas crianças das camadas altas e médias, com agendas ocupadas por variadas atividades, ou sobre o trabalho infantil realizado na mídia, na televisão, na música e no cinema.

### Um movimento político de resistência na Sociologia da Infância

Encontramos na trajetória profissional de Manuel Sarmento um movimento contra-hegemônico de resistência frente às desigualdades geracionais, de classe, de gênero e de etnia que enfrentam as crianças em todos os continentes do mundo. Seu pensamento transgressor e crítico, sua participação em grupos de estudantes, de professores e professoras, de pesquisadores e pesquisadoras de di-

versos países têm contribuído com o movimento político de resistência da Sociologia da Infância, ou seja, um movimento que luta pela desocultação da infância e das crianças na produção científica, nos discursos, nas instituições, nas políticas e nos diferentes lugares ocupados pelas crianças.

Com Manuel Jacinto Sarmento compreendemos que as crianças produzem saberes e conhecimentos sobre as experiências cotidianas das quais participam. Se pensarmos que a curiosidade, o abrir-se para experimentar o mundo, o desejo de viver e conhecer são atitudes importantes na construção de projetos de investigação, podemos inferir que as crianças também são pesquisadoras e, portanto, são competentes para a criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições que frequentam.

Em consonância com Alan Prout, Manuel Sarmento também compreende que a Sociologia da Infância só poderá desenvolver-se quando for capaz de articular o seu programa com a renovação da própria sociologia em geral, com a recusa das concepções dogmáticas e fechadas, e com abertura à complexidade e à análise não dicotômica das relações entre a infância como categoria social e as crianças como atores das dimensões estruturais e dimensões culturais. Ele também partilha da defesa de um diálogo interdisciplinar no interior da Sociologia da Infância com as diferentes áreas do conhecimento e, aqui complemento, com as Pedagogias da Infância e Formação de Professoras/es da Educação Básica.

A disciplina da Sociologia da Infância tem um desafio a enfrentar, além da superação dos dualismos que constituíram a Sociologia moderna e do desafio de investigar a infância em uma perspectiva interdisciplinar: trata-se de assumir que escutar o ponto de vista das crianças significa reconhecer a competência, a participação e o protagonismo delas nas cidades, nas decisões políticas, nas pesquisas, na ciência, na educação e em diferentes espaços sociais. Essas são questões marcantes na obra de Manuel Jacinto Sarmento, mas, infelizmente, ainda incompreendidas em uma sociedade adultocentrada.

A seguir, apresento algumas obras que foram consultadas para a organização do artigo, e outras que fornecem importantes reflexões teóricas e metodológicas sobre a Sociologia da Infância.

### Obras de Manuel Jacinto Sarmento

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas da Ação: Estudo Organizacional da Escola Primária*. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. “O Estudo de Caso Etnográfico em Educação”. In: ZAGO, Nadir et al. *Itinerários de Pesquisa. Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. FERREIRA, Manuela. “Subjectividade e Bem-Estar das Crianças: (In) visibilidade e Voz”. Revista Eletrônica de Pesquisa. Universidade Federal de São Carlos, vol.2, n° 2, 2008 (Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em 19/07/2012).

\_\_\_\_\_. “Administração da Infância e da Educação: As Lógicas (políticas) de Ação na Era da Justificação Múltipla”. Anais do II Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação. Braga, Portugal: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001 (texto digitado).

\_\_\_\_\_. “A Globalização e a Infância: Impactos na Condição Social e na Escolaridade”. In: GARCIA, Regina Leite. (org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. BANDEIRA, A.; DORES, R. “Trabalho e Lazer no Quotidiano das Crianças Exploradas”. In: GARCIA, Regina Leite. (org.) *Crianças essas Conhecidas tão Desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. “O Que Cabe na Mão... Proposições para uma Política Integrada da Infância”. In: Rodrigues, D. (org.) *Perspectivas sobre a Inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, 2003.

\_\_\_\_\_. VASCONCELOS, Vera Maria Ramos. (orgs.). *Infância (In) visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

\_\_\_\_\_. “Conhecer a Infância: ‘Os Desenhos das Crianças como Produções Simbólicas’”. In: FILHO MARTINS, Altino. & PRADO, Patrícia. *Das Pesquisas com Crianças à Complexidade da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2011.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Actas Do Congresso Internacional Os mundos sociais e culturais da infância. Junho, 2000. Volumes I, II & III. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga. Portugal.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. “Infâncias, Tempos e Espaços: Um Diálogo com Manuel Jacinto Sarmento”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, p. 15-24, 2006.

MAYALL, Berry. Une Histoire de la Sociologie de l’Enfance de l’Angleterre. Séminaire Sociologie de l’Enfance dirigé par Régine Sirota, Paris: 30 avril 2009, à la Sorbonne

PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). *Saberes Sobre as Crianças*. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

\_\_\_\_\_. (orgs.). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

\_\_\_\_\_. “As Crianças e a Infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo”. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (coords.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância*. Braga: Universidade do Minho, 2004. (texto digitado).

SARMENTO, Manuel Jacinto, BANDEIRA, Alexandra & DORES, Raquel. *Trabalho Domiciliário Infantil. Um Estudo de Caso no Vale do Ave*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “O Ofício de Criança”. Actas do II Congresso Internacional ‘Os Mundos Sociais e Culturais da Infância’. Braga, Universidade do Minho, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância”. Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças. Educação e Sociedade. Campinas. v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto & Cerisara, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos*. Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação. Porto: Edições Asa, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Imaginário e Culturas da Infância”. *Cadernos de Educação*, FAE, Pelotas, n° 21, jul./dez. 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

Ana Cristina Coll Delgado é professora da graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação da UFPEL (RS) e coordena o grupo de pesquisa Crianças, infâncias e culturas (CIC). Organizou com Maria Carmen Barbosa o livro: *A Infância no Ensino Fundamental de Nove Anos* (Penso, 2012). É autora de outros capítulos de livros e artigos sobre estudos da infância e pesquisas com crianças.



As pesquisas de Alan Prout direcionam-se para o estudo social da infância, a participação das crianças e as relações das crianças com as tecnologias, entre outros

# Novas formas de compreender a infância

Hoje se reconhece a complexidade do fenômeno, dado o seu caráter híbrido, a heterogeneidade da vida social, as redes e mediações de elementos que entram nessa composição, sem separar pessoas e coisas, natureza e cultura

por Angela Meyer Borba e Jader Janer Moreira Lopes

# A

lan Prout é professor de Sociologia e Estudos da Infância, desde 2005, no Institute of Education de uma das principais universidades do Reino Unido, University of Warwick. Suas pesquisas direcionam-se para o estudo social da infância, a participação das crianças, as relações das crianças com as tecnologias, o cotidiano infantil e as relações entre educação e saúde. Pesquisou e ensinou em várias universidades do Reino Unido, incluindo Cambridge, Keele e Stirling. Foi também professor visitante na Universidade de Roskilde, na Dinamarca.

Com origem disciplinar no campo da Antropologia Médica, de 1986 a 1995, seus estudos vinculavam-se ao campo da educação em saúde, centrando seu olhar na família. Em 2005, voltou-se para as crianças, dirigindo, durante cinco anos, um amplo programa de pesquisa internacional, o Economic and Social Research Council's Research Programme Children 5-16, que focalizava crianças de 5 a 16 anos, como atores sociais em uma variedade de contextos. Em 2006, coordenou um

Escrito em coautoria com Allison James, *Constructing and Reconstructing Childhood* foi decisivo para uma nova forma de compreender a infância e para a emergência da Sociologia da Infância, como um novo campo de estudos. Esta foi uma obra seminal na construção de um novo paradigma para os estudos sobre a infância, causando grande impacto no cenário científico. Pesquisadores e grupos de pesquisas, que já vinham estudando a infância a partir de um novo enfoque, passaram a confluír seus trabalhos em torno de um diálogo na direção da sistematização e do aprofundamento das concepções e perspectivas relacionadas à infância e às crianças. Nesse contexto, surgiram novos programas e centros de pesquisa e os que já existiam ganharam maior visibilidade. Proliferaram congressos e seminários sobre o tema, foi criada uma revista científica e foi publicado um conjunto importante de textos sobre a infância. Essa efervescência contribuiu para que a infância saísse da invisibilidade, ganhando crescente reconhecimento como área legítima de estudo nas pesquisas em Sociologia e campos afins, como a Geografia Humana, Antropologia Social, entre outras. A infância ultrapassou os limites da Psicologia, para ganhar outros olhares e perspectivas. Assim, alargou-se a

## AS PESQUISAS DE PROUT VOLTAM-SE PARA A APRENDIZAGEM DAS CRIANÇAS COM TECNOLOGIAS, ESPECIALMENTE POR MEIO DE JOGOS ELETRÔNICOS

programa de pesquisa sobre cultura de consumo, estudando as representações do consumidor e os estilos de consumo em gestão de serviços públicos. Em seguida, em 2011, suas pesquisas voltaram-se para a aprendizagem das crianças com tecnologias, no contexto de suas casas, especialmente através dos jogos eletrônicos. Seus livros mais conhecidos são *Constructing and Reconstructing Childhood* (Construindo e reconstruindo a infância, 1990), *Theorizing Childhood* (Teorizando a Infância, 1998), *Hearing the Voices of Children* (Ouvindo vozes das crianças, 2003) e *The Future of Childhood* (O futuro da infância, 2005).

compreensão sobre as crianças, que ganham o status de atores sociais e deixam para trás a imagem de seres que estão se preparando para exercer sua cidadania no futuro. Defende-se que a infância, como parte da sociedade, ao mesmo tempo que a produz é por esta produzida.

Diante da crítica à imposição de uma concepção ocidentalizada de infância, construída principalmente pelos saberes, testes, mapas, descrições e estudos longitudinais psicológicos, Alan Prout e Allison James propõem, em seu livro, uma reconstrução da infância em torno de seis proposições:

A primeira – a infância é uma construção social





Reprodução

– não identifica a infância com um período de imaturidade biológica, ou seja, como uma fase inicial no percurso maturacional para a vida adulta; tampouco a identifica com a noção de universalidade. Constitui um componente cultural e estrutural específico de um grande número de sociedades.

Já a ideia de que a *infância é uma variável de análise social que não pode ser compreendida, senão na sua relação com outras variáveis como o gênero, classe social, etnia*, entende que a infância

**As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam**

não é um fenômeno único e universal, ao contrário, sofre variações nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui.

Na terceira proposição, *as relações sociais das crianças e suas culturas merecem ser estudadas em si mesmas, de modo independente das perspectivas do adulto*, vê-se uma mudança do olhar adultocêntrico que constrói a infância de fora, do exterior, para um outro olhar situado no universo próprio das crianças, buscando percebê-las atra-

vés dos significados e sentidos que atribuem às situações em que vivem e através dos conhecimentos e valores produzidos coletivamente nas suas interações sociais. Suas práticas, formas de expressão, significados, valores, conhecimentos e artefatos, partilhados nas interações entre pares, constituem culturas próprias e modos específicos de organização das sociedades infantis.

proposições como um esboço do novo paradigma, sinalizando para a necessidade e o desafio de integrá-las, desenvolvê-las e elaborá-las do ponto de vista teórico e empírico. Para chegar a esses *princípios-chave*, investiram em uma dura crítica a alguns dos principais conceitos responsáveis pelo lugar de passividade e invisibilidade que durante tanto tempo as crianças ocuparam no campo cien-

## PROUT E JAMES ESFORÇAM-SE POR ROMPER COM A VISÃO DA INFÂNCIA COMO REALIDADE BIOLÓGICA JÁ DADA OU PREPARAÇÃO PARA A VIDA ADULTA

Na proposição seguinte – *as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam* –, as crianças são atores sociais competentes, seres presentes, que agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços em que se encontram, através das interações que estabelecem com seus pares, com os adultos e com a sociedade na qual estão inseridas. As crianças são sujeitos que contribuem para a reprodução, mas também para a produção da cultura e da sociedade em que estão inseridas.

*Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância* é a quinta proposição. Segundo Prout e James, esses métodos permitem uma maior penetração no mundo da infância, conferindo participação e voz mais direta às crianças e contribuindo para revelar sua atividade social específica e seus próprios pontos de vista.

E por fim, a última proposição, fala por si só: *A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo sociológico da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.*

Os autores apresentam essas

tífico. Esforçaram-se por romper com a visão da infância como uma realidade biológica já dada ou como um período da vida de preparação para a vida adulta. Para eles, a “imaturidade das crianças é um fato biológico, mas a forma como a imaturidade é compreendida e significada é um fenômeno da cultura”<sup>1\*</sup> e, como tal, varia em

diferentes tempos e lugares. É nesse sentido que justificam a ideia de reconstrução da infância. Nesse empreendimento, os autores buscam desconstruir as ideias de criança passiva, incompleta, incompetente, colocando em relevo a criança agente, produtora de cultura, potente, participante ativa da produção do mundo adulto e da sociedade em que vive.

Em primeiro lugar, colocaram em questão o conceito de *desenvolvimento* que dominou os principais modelos teóricos da psicologia do desenvolvimento, evidenciando que a construção científica da *racionalidade, natureza e universalidade* da infância desconsidera os fatores históricos e culturais que afetam a criança, reduzindo-a às suas dimensões biológicas e ao desenvolvimento individual. A abordagem desenvolvimentista



### ALLAN PROUT

é professor de Sociologia e Estudos da Infância do Instituto de Educação da Universidade de Warwick (Inglaterra) desde 2005. O atual foco de suas pesquisas é a aprendizagem das crianças com tecnologias por meio de jogos eletrônicos. Também tem trabalhos no campo da educação em saúde e sobre cultura de consumo.

<sup>1\*</sup>As traduções dos trechos das obras não publicadas no Brasil são de nossa autoria.





Reprodução

**PARA OS AUTORES, OS CONCEITOS DE DESENVOLVIMENTO E SOCIALIZAÇÃO IMPEDIRAM A COMPREENSÃO DA CRIANÇA EM SI MESMA, COMO SER PRESENTE**

**As crianças são olhadas indiretamente, através dos adultos e das instituições, com uma visão embaçada, deturpada e parcial, que não permite enxergá-las por completo**

fundamenta-se na ideia de crescimento natural em direção à racionalidade alcançada pelo pensamento adulto, ponto de chegada do percurso de aprendizagem iniciado na infância. Esta é vista, então, como um estágio biologicamente determinado e incompleto do desenvolvimento, situado no início da escada que leva ao estágio completo, que seria o da racionalidade adulta. O desenvolvimento seria governado por princípios universais responsáveis pela evolução progressiva do pensamento humano, ou seja, pela substituição gradativa de ideias menos sofisticadas por ideias mais sofisticadas. Nesse modelo explicativo, as atividades infantis – sua linguagem, suas interações sociais e brincadeiras – seriam marcas simbólicas do processo de progressão do desenvolvimento.

### **Olhar indireto**

Em segundo lugar, a ideia de *socialização* do pensamento sociológico tradicional também foi posta em xeque, questionando-se a visão que está na sua base, a da verticalidade das relações entre adultos e crianças ou, de forma mais geral, entre as instituições e as crianças. Nas teorias tradicionais de socialização, a sociedade é vista como um sistema formalmente estabelecido que inculca suas regras na consciência das crianças. Os processos de socialização são compreendidos de uma forma unilateral, centrados no mundo adulto, entendendo-se que, para se socializarem, as crianças devem se adaptar e internalizar as normas, os conhecimentos e os valores da sociedade. Seriam as forças externas representadas pelas ações dos adultos que, moldando e instruindo as crianças, permitiriam que elas, sujeitos ainda imaturos para a vida social, se tornassem membros da sociedade. Nesse modelo, fica de fora a discussão sobre os modos pelos quais as crianças participam dos seus próprios processos de socialização e se tornam sujeitos do conhecimento. As crianças são olhadas indiretamente, através dos adultos e das instituições, com uma visão embaçada, deturpada e parcial, que não permite enxergá-las por completo.

Esses dois conceitos, de *desenvolvimento* e de *socialização*, na visão de Allan Prout e Allison James, articularam-se na produção do apagamento ou da marginalização da infância, impedindo a compreensão da criança em si mesma, como ser presente, capaz de interpretar o mundo em que



vive e, através de suas ações, afetar o seu entorno e as pessoas com quem convive. As ideias de *vir a ser, tábula rasa, incompetência, imaturidade, inexperiência, incompletude*, que ajudaram a configurar essa forma de compreender a infância, constituem metáforas que nos levam a ver a criança pelo que lhe falta em relação ao adulto, a apreender a criança da falta, da negação.

### Modelos diversos

Em *Theorizing Childhood*, Prout, Jenks e James mapeiam as novas possibilidades de compreender a infância, confrontando-as com as verdades dogmáticas que ajudaram a construir esse conceito na modernidade. Apontam a existência de dois períodos fundamentais dos estudos da infância: o pré-sociológico e o sociológico. Na fase pré-sociológica, os autores identificam que os diferentes modelos explicativos construídos pela psicologia do desenvolvimento, psicanálise, filosofia e senso comum compartilham uma imagem de criança excluída de seu contexto histórico e cultural. Essa imagem da criança pré-sociológica foi disseminada no campo da ciência, em diferentes disciplinas que abordaram, direta ou indiretamente, a infância, mas também no senso comum, impregnando, ainda hoje, as relações e práticas entre adultos e crianças na vida cotidiana.

Os cinco modelos explicativos identificados pelos autores são: o da *criança má (the evil child)*,



Reprodução

## A IMAGEM DA CRIANÇA PRÉ-SOCIOLÓGICA, EXCLUÍDA DE SEU CONTEXTO HISTÓRICO E CULTURAL, FOI DISSEMINADA NA CIÊNCIA E NO SENSO COMUM

que encontra seus fundamentos na doutrina do pecado original e reveste as crianças com as ideias de corrupção e de maldade, como parte da essência infantil. A criança, vista como ser demoníaco, pode, a qualquer momento, mobilizar as forças do mal, que devem ser controladas através da imposição de limites e do direcionamento dos seus comportamentos; o da *criança inocente (the innocent child)*, que surge em oposição ao anterior, tendo Rousseau como um dos seus principais precursores, compreendendo as crianças como essencialmente puras, angelicais, incorruptíveis, a partir de uma visão romântica e centrada na criança como

investimento futuro; o da *criança imanente (the immanent child)*, que tem em John Locke o principal representante dessa forma de pensamento e compreende a criança como uma tábula rasa, a ser moldada pela ação do adulto, através de uma educação sensível às disposições infantis, de modo a formar a criança na direção da racionalidade e da sua integração à sociedade; o da *criança naturalmente desenvolvida (the naturally developing child)*, baseado em duas posições principais: as crianças são um fenômeno natural e o desenvolvimento é um processo natural de maturação, independente das condições concretas de vida dos sujei-

tos; e, finalmente, os autores apontam o modelo da *criança inconsciente (the uncounscious child)*, baseado principalmente no pensamento freudiano. Neste modelo, a infância é vista como o período em que se formam as bases da vida adulta e – a partir da abordagem de elementos da personalidade (*id, ego e superego*), estágios de desenvolvimento e complexos – encontram-se na criança as explicações para os comportamentos adultos.

Na discussão que fazem sobre as teorias que ajudaram a construir o modelo da criança naturalmente desenvolvida, os autores destacam o modelo piagetiano. Se por um lado a criança piagetiana, sujeito epistêmico, foi sublinhada como ativa, inteligente, construtora do seu próprio de-

**A cognição não pode ser separada das condições e práticas culturais nas quais as crianças se desenvolvem. O pensamento está na interação, na atividade mediada**

envolvimento, rompendo, assim, com as ideias de sujeito passivo, receptáculo de informações, conhecimentos e práticas, por outro lado aludiu a uma representação única e universal da criança e do percurso sequencial da racionalidade emergente. Ficaram excluídas desse modelo explicativo as determinações socioculturais e outras vias diferenciadas de percursos de desenvolvimento.

O pensamento de Vigotski não é mencionado nesse momento, mas apenas em 2005 no livro em que Allan Prout fará uma revisão crítica dos Novos Estudos Sociais da Infância: *The Future of Childhood*. Nesse trabalho, ele faz considerações sobre algumas perspectivas críticas na psicologia da criança, que têm na sua base a noção de que as crianças são constituídas pelos seus diferentes contextos sociais.



Inserir, nessas abordagens, o modelo ecológico de desenvolvimento de Urie Broffebrenner e a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Baseando-se nas concepções do materialismo histórico e dialético, Prout aponta que Vigotski enfatizou o papel da vida social e cultural no desenvolvimento da criança, impondo-se alguns desafios importantes: integrar as dimensões biológicas e sociais no estudo do desenvolvimento; e reconstruir a origem e o curso do comportamento humano e da consciência, a partir da compreensão de que todo fenômeno tem uma história e que essa história é marcada por mudanças qualitativas e quantitativas. Assim, Vigotski busca compreender como se constroem as *formas culturais* do comportamento humano, investigando as mudanças qualitativas que ocorrem ao longo do desenvolvimento e, dessa forma, traz a cultura para o foco da constituição do sujeito. Prout destaca que o pensador bielorrusso tentou ultrapassar o dualismo dos fatores biológicos e sociais através da noção de *ação mediada*, entendendo que a criança internaliza os significados da cultura através da participação em atividades comuns com outras pessoas, apropriando-se da linguagem, valores, conhecimentos, artefatos, modos de agir e pensar próprios da cultura em que se insere. As ferramentas da cultura formam o pensamento dos sujeitos. Desse modo, a cognição não pode ser separada das condições e práticas culturais nas quais as crianças se desenvolvem. Na verdade, o pensamento está na interação, na atividade mediada, e não no indivíduo isolado.

### Fase sociológica

Ao referir-se a Vigotski, Allan Prout destaca sua contribuição para a compreensão do papel da sociedade e da cultura no desenvolvimento humano, mais especificamente, na constituição da criança, mas sinaliza que levou tempo para que seu pensamento fosse reconhecido no mundo ocidental.

Diferenciando-se da fase pré-sociológica dos estudos da infância, Prout pontua que, nos anos 1980, inicia-se a fase sociológica, momento em que as teorias sociológicas despertaram suas preocupações com a infância. São quatro as abordagens identificadas: a da “criança socialmente construída”, que se opõe às ideias de universalidade

e natureza, compreendendo a infância como um fenômeno da cultura e da história e, portanto, variável no tempo e no espaço; a da “criança tribal”, que reconhece os mundos sociais das crianças como lugares de construção de significados e de culturas próprias, buscando compreender as crianças como sujeitos socialmente capazes, participantes ativos do seu próprio processo de socialização e da sociedade em que vivem; “criança integrante de um grupo minoritário”, revelando as relações desiguais de poder dos adultos sobre as crianças e o conseqüente apagamento dos interesses e intenções das crianças; e o da “criança socioestrutural”,



Prout propõe que retomemos o olhar para as crianças a partir de uma perspectiva interdisciplinar

no sentido de que as crianças constituem um componente de qualquer sociedade, formando um grupo, um corpo de atores sociais, de cidadãos que possuem direitos e necessidades, em relação ao qual a sociedade se organiza e se estrutura.

Os escritos de Prout sistematizados nessas décadas trouxeram grande impacto nos estudos da infância e influenciaram trabalhos em diversas regiões do mundo. Apesar de sua grande contribuição e importância, seus livros e textos tiveram poucas traduções para o Brasil, o que não o impediu de ser um autor muito referenciado em dissertações e teses, relatórios de pesquisas, artigos, apresentações/debates em congressos, encontros e outros eventos de natureza similar.

As proposições expressas acima se configuraram como obrigatórias, estando presentes em grande parte dos textos desenvolvidos no campo da infância, o que ajudou a propagar suas ideias não só no meio acadêmico brasileiro, mas também entre as instituições que acolhem crianças pequenas, nos cursos de formação de professores, nos programas de pós-graduações, nos diferentes grupos de pesquisas etc.

E assim, pesquisadores em diversas localidades do Brasil mergulharam em espaços de crianças e, apesar de focalizarem questões diferenciadas e temas diversos, muitos deles apresentavam algo em comum: desdobrar suas pesquisas tendo como referência os estatutos estabelecidos nas obras de Prout.

### Novas obras, novas considerações

Decorridos anos desse debate inicial, Alan Prout irá trazer outras reflexões aos estudos da Infância. Em *The Future of Childhood*, ainda inédito no Brasil, faz uma revisão sobre os conhecimentos sistematizados em anos anteriores e propõe que retomemos o olhar para as crianças a partir de uma perspectiva interdisciplinar, em uma conjugação entre as diferentes

A PARTIR DE 1980, HÁ QUATRO OLHARES SOBRE A CRIANÇA: SOCIALMENTE CONSTRUÍDA, TRIBAL, INTEGRANTE DE GRUPO MINORITÁRIO E SOCIOESTRUTURAL



**Escultura do artista brasileiro Flávio Cerqueira. A infância não deveria ser vista nem como natural nem como cultural, mas como uma multiplicidade de naturezas-culturas**



Flávio Cerqueira. Monólogo, escultura, 2011. Reprodução

ciências, inclusive as biológicas e naturais. Suas novas contribuições aportam-se em uma crítica à Sociologia da Infância que negava qualquer condição não social, negligenciando possíveis contribuições de outros campos do conhecimento.

### Fronteiras

Para o autor, a emergência da Sociologia da Infância acontece nas décadas de 1980 e 1990, tendo como referências três fontes teóricas. Estreita-se inicialmente com estudos dos idos de 1960, da Sociologia Interacionista, cujo forte referencial vincula-se ao conceito de socialização, remetendo as crianças a uma condição de passividade; nos anos seguintes estreita-se com a Sociologia Estrutural, que coloca a infância como uma dimensão eminentemente social, além das contribuições do Construtivismo Social, que irá enfatizar a condição histórica da infância e sua construção como um discurso, relativa no tempo e, por que não dizer, no espaço.

Prout aponta que um dos grandes problemas é que se cria um lugar para a infância marcado pelas dicotomias que afligem os diferentes saberes e a própria Sociologia moderna. Essas oposições, apesar de terem propiciado (e continuam propiciando) a produção de muitos estudos, são mar-

cludão do excluído” nessa construção, criando um espaço próprio que possa superar o dualismo que marcou os estudos e trazer novos rumos, sem se situar somente no meio como extremo, em sínteses compostas pelas oposições, mas direcionar-se para as distinções e dicotomias, que, como faces de uma mesma moeda, produzem matérias, práticas, fenômenos que nos levam a assumir a infância como um acontecimento complexo, denso e não reduzível a uma única margem. Prout assume que, nessa dimensão, suas concepções se aproximam das noções de ator-rede, de Latour (1993), e de rizoma, de Deleuze e Guattari (1988), e que é o terceiro excluído que constrói a infância, foco para o qual deveríamos direcionar o olhar nesse novo momento.

Para essa nova fase, alguns itens, algumas palavras-chave podem ajudar a destrancar portas ainda não atravessadas. Apesar de admitir que o campo da Sociologia da Infância seja, significativamente, *interdisciplinar*, pois recebe contribuições de muitas outras áreas de conhecimento, Prout reconhece a necessidade de se aprofundar, de se intensificar esse encontro, de se ampliar cada vez mais o diálogo entre o que se tem de base comum e de diferenças. Tal situação torna-se necessária

## UM DOS GRANDES PROBLEMAS É QUE SE CRIA UM LUGAR PARA A INFÂNCIA MARCADO PELAS DICOTOMIAS QUE AFLIGEM OS DIFERENTES SABERES

cadadas por desencontros entre estrutura e agência (tradução de *agency*, indicada para designar não apenas a capacidade de ação da criança, mas também seus efeitos), natureza e cultura, ser e devir. Afirma a necessidade de ir além dessas fronteiras que se opõem como margens situadas em diferentes cantos, que negam comunicações entre si, eliminam pontos de encontro, mediações entre as oposições e que, ao se portarem dessa forma, eliminam aspectos fundamentais que formariam as infâncias contemporâneas.

Para Allan Prout, uma nova agenda da Sociologia da Infância pressupõe voltar-se para o “terceiro excluído” dessas dicotomias, que não constituiria um caminho do meio. Dialogando com o pensamento do autor italiano Norberto Bobbio (1996) e seu conceito de “terceiro incluído”, propõe a “in-

à medida que reconhecemos a complexidade da infância, advinda de seu caráter *híbrido*, da heterogeneidade da vida social, das *redes e mediações* de elementos que entram nessa composição, sem dicotomizar pessoas e coisas, natureza e cultura, redes sólidas, frágeis, parciais, perecíveis, que se encontram e desencontram. Nessa composição, a mobilidade e o fluxo que configuram o mundo contemporâneo devem ser considerados: fluxos de pessoas, mercadorias, imagens, valores, os quais atravessam fronteiras, fincam-se em diferentes territórios, criam lugares para a infância, lugares não estáveis, mas em constante processo, como trajetórias que se constituem. E, aqui, aponta-se um outro item: *a análise relacional, a geração como trajetória de vida*, também compreendida não como algo acabado, estático e fixo, passível de ser



cartografado e mapeado em sua fixidez, mas como inacabamento, como constante produção no encontro com as redes já expressas. Assume que a “infância não deveria ser vista nem como natural nem como cultural, mas como uma multiplicidade de naturezas-culturas, uma variedade de híbridos complexos constituídos a partir de materiais heterogêneos e através do tempo. Ela é cultural, biológica, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e ainda mais. A infância não deve ser vista como um fenômeno unitário, mas como um conjunto múltiplo de construções que emergem da conexão e desconexão, fusão e separação desses materiais heterogêneos”.

## “A INFÂNCIA NÃO DEVERIA SER VISTA NEM COMO NATURAL NEM COMO CULTURAL, MAS COMO UMA MULTIPLICIDADE DE NATUREZAS-CULTURAS”

Em um dos poucos artigos publicados no Brasil, que, de certa forma, sintetiza as ideias de *The Future of Childhood*, Prout finaliza afirmando que considerar “a linguagem do hibridismo, da rede, da mobilidade e da reunião” é “um bom caminho a seguir”, pois é “parte da ‘passagem da modernidade’ que (...) a Sociologia da Infância precisa fazer agora”.

### Biológico e social

No livro, reverbera-se a condição não única da infância, mas também como da infância como um múltiplo na multiplicidade do mundo, um devir, um constante “tornar-se” (“*being in becoming*”), pois “tanto crianças quanto adultos são ao mesmo tempo seres e devires, dado o inacabamento do desenvolvimento de ambos. Além disso, a ênfase na criança como ser pode reforçar o mito da sua autonomia e independência, deixando-a de fora da rede de interdependências que a constitui”.

Essas apreciações aparecem também em outras obras, como em *Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity*, de 2000, na qual aponta-se como as aproximações entre infância e corpo são tópicos que despertaram grande interesse nos estudos sociológicos, mas cujas apreciações separaram natureza e cultura, biológico e social, afirmando a necessidade de confluir corpo e sociedade, como caminho de interpretação.

As relações entre natureza e cultura nos estudos da infância e a ênfase que se dá em um e outro elemento é um tema que será retomado em publicação mais recente, intitulada *Culture-Nature and the Construction of Childhood* (2008). Nesse texto, o autor faz um percurso entre os diferentes campos de conhecimentos que concorreram para estabelecer seu estatuto na forma de conceber as crianças. Demonstra como os estudos de Darwin, associados a outras áreas nos anos que se sucederam, acabaram por compor um quadro em que ora o peso caiu sobre o biológico, ora sobre o social. Prout sinaliza que privilegiar uma ou outra dimensão reduz as possibilidades de compreensão

da sociedade humana, uma vez que cultura e natureza formam um híbrido, trabalhando uma sobre a outra, não como causa e efeito, mas de um modo mais recíproco, sistêmico e complexo. Ele defende que a superação do dualismo natureza-cultura só será alcançada por meio do diálogo interdisciplinar.

Mas, independentemente de para onde caminha o debate e das grandes contribuições que essa perspectiva de Prout nos aponta, não podemos deixar de assumir que os estudos sistematizados, no início dos anos 1980, e as obras que deles advieram trouxeram novos olhares e desdobramentos nas diversas instituições que trabalham com crianças e permitiram reconfigurar projetos e propostas educativas, possibilitando às crianças expressarem seus desejos e se transformarem em trabalhos diários envolvendo adultos e crianças como protagonistas do processo.

Cabe a nós continuarmos o debate, lembrando que a idade de um espaço não é harmônica com sua idade cronológica, como assinalou Milton Santos em *A Natureza do Espaço*, de 1999; que o tempo histórico se manifesta espacialmente de forma desigual, configurando diferentes paisagens geográficas e, portanto, diferenciados processos e produções sociais, o que proporciona experiências únicas de infância, talvez irrepetíveis (mesmo nas suas aproximações globais). Vivências que possibilitam juntar diferentes gerações, unindo oposições,

dicotomias clássicas na tradição de pensar a infância, inventando cotidianamente crianças e adultos.

### Obras de Allan Prout

A relação a seguir, dos livros e capítulos de livros publicados por Allan Prout, revela sua ampla e variada produção acadêmica. Além dos livros, o autor publicou um grande número de artigos em revistas científicas internacionalmente reconhecidas, como *Childhood: A Global Journal of Child Research, Children and Society, Sociology of Health and Illness*, entre outras.

Um dos poucos textos traduzidos e publicados no Brasil é: “Reconsiderando a nova Sociologia da Infância” (*Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em [www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a04.pdf)). Nele, Prout apresenta um apanhado geral do seu livro *O Futuro da Infância*. Publicado em 2010, é um material interessante para quem deseja ter uma visão geral das novas propostas que ele apresenta.

### Livros

PROUT, A. et al. *Children, Young People and Social Inclusion*. Bristol: Policy Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *The Future of Childhood: Towards the Interdisciplinary Study of Children*. London: RoutledgeFalmer, 2005.

\_\_\_\_\_. *The Body, Childhood and Society*. London: Macmillan, 2000.

\_\_\_\_\_. *Children, Medicines and Culture*. Binghamton, NY: Haworth Press, 1996.

\_\_\_\_\_. HALLETT, C. *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*. London: Routledge Falmer Press, 2003.

\_\_\_\_\_. JAMES, A, JENKS, C. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

\_\_\_\_\_. JAMES, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. London: RoutledgeFalmer, 1990.

\_\_\_\_\_. DEVERELL, K. *Building Community - Working with Diversity*. London: Health Education Authority, 1995.

### CAPÍTULOS DE LIVROS

PROUT, A. “Participation, Policy and Changing Conditions of Childhood”. In: LINGARD, B., NIXON, J. and RANSON, S. (eds.). *Transforming Learning in Schools and Communities: The Remaking of Education for a Cosmopolitan Society*. London: Continuum Press, 2008.

\_\_\_\_\_. “Culture-nature and the Construction of Childhood”. In: DROTNER, K. and LIVINGSTONE, S. *The International Handbook of Children, Media And Culture*. Los Angeles, London: Sage, 2008.

\_\_\_\_\_. “Conclusion: Social Inclusion, The Welfare State And Understanding Children’s Participation”. In: TISDALL, K., DAVIS, J., HILL, M.; PROUT, A. *Children, Young People and Social Inclusion*. Bristol: Policy Press, 2006.

\_\_\_\_\_. “Reflections on Childhood, Diversity, Pathways and Context”. In: COOPER C. et al. *Hills of Gold: Rethinking Diversity and Contexts as Resources for Children’s Developmental Pathways*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005.

\_\_\_\_\_. “Anthropological and Sociological Perspectives on Children and Childhood”. In: GREËNE, S, HOGAN, D. *Researching Childhood*. London: Sage, 2005.

\_\_\_\_\_. “Participation, Policy and the Changing conditions of Childhood”. In: HALLETT, C., PROUT, A. *Hearing the Voices of Children: Social Policy for a New Century*. London: Falmer Press, 2003.

\_\_\_\_\_. CHRISTENSEN, P. “Children, Place, Space and Generation”. In: MAYALL, B, ZEIHNER, H. *Childhood in Generational Perspective*. London: Institute of Education, 2003.

\_\_\_\_\_. “Childhood Bodies, Construction, Agency and Hybridity”. In: *The Body, Childhood and Society*. London: Macmillan, 2001.

\_\_\_\_\_. “Childhood Bodies: From Social Construction to Translation”. In: GABE, J., WILLIAMS, S., CALNAB, M. *Theorising Medicine, Health and Society*. Sage: London: Sage, 1999.

\_\_\_\_\_. “Sexuality, Identity and Community: Reflections on the MESMAC Project”. In: PARKER, R., AGGLETON, P. *Culture, Society and Sexuality*. London: Routledge, 1999.

\_\_\_\_\_. “Preface to Second Edition”, In: *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. London and Philadelphia: Falmer Press, 1997.

\_\_\_\_\_. “The Changing Study of Childhood and New Directions for Child Research in the UK”. In: VERHELLEN, E. *Understanding Children’s Rights*. Belgium: Children’s Rights Centre, University of Ghent, 1997.

\_\_\_\_\_. “Objective or Subjective Indicators of Children’s Wellbeing: whose Perspective Counts? Or the Distal, the Proximal and circuits of Knowledge”, In: BEN-ARIEH, A., WINTERSBERGER, H. *Monitoring and Measuring the State of children Beyond Survival*. Eurosocial Report 26: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 89- 100, Vienna, 1997.

\_\_\_\_\_. CHRISTENSEN, P. “Hierarchies, Boundaries and Symbols: Medicine Used and the Cultural Performance of Childhood Sickness”. In: PROUT et al. *Children, Medicine and Culture*. NY: Haworth Press, 1996.

\_\_\_\_\_. JAMES, A. “Strategies and Structures: Towards a New Perspective on Children’s Experiences of Family Life”. In: O’BRIEN, M.; BRANNEN, J. *Children in Families*. London: Falmer Press, 1996.

\_\_\_\_\_. DEVERELL, K. “Sexuality, Identity and Community: Reflections on the MESMAC Project”. In: AGGLETON, P.; DAVIES, P.; HART, G. *Aids: Safety, Sexuality and Risk*. London: Taylor and Francis, 1995.

\_\_\_\_\_. JAMES, A. “Hierarchy, Boundary and Agency: Towards A Theoretical Perspective On Childhood”. In: AMBERT, A. *Sociological Studies of Children*. Greenwich: JAI Press, 1995.

\_\_\_\_\_. Deverell, K “Issues of HIV Prevention for MWHWSM from the MESMAC Project”. In: AGGLETON, P et al. *AIDS: Foundations for the Future*. London: RoutledgeFalmer, 1994.

\_\_\_\_\_. “Illumination/Collaboration/Facilitation/Negotiation:Evaluating the MESMAC Project”. In: AGGLETON, P et al. *Does It Work: Perspectives in the Evaluation of HIV/Aids Health Promotion*, 77- 91, London: HEA, 1992.

\_\_\_\_\_. “Children and Childhood in the Sociology of Medicine”. In: TRAKAS, D.J., SANZ, E.J. *Studying childhood and Medicine Use: A Multidisciplinary Approach. COMAC Workshop on Medicines and Childhood*. Athens: ZHTA Medical Publications, 1992.

\_\_\_\_\_. James. “A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems”. In: \_\_\_\_\_; JAMES, A. *Constructing And Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. London: RoutledgeFalmer, 1990.

\_\_\_\_\_. “Children, Work and Health Work”. In: ROSS, J.; BERGUM, V. *Through the Looking Glass: Childhood and Health Promotion*, 67- 74. Ottawa: Canadian Public Health Association, 1990.

\_\_\_\_\_. “Re-Presenting Childhood: Time and Transition in the Study of Childhood”. In: JAMES, A.; PROUT, A.; JAMES, A. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociology of Childhood*. London: RoutledgeFalmer, 1990.

\_\_\_\_\_. “Never Learn Nothing: a Case Study of Pupil Learning in Parenthood classes”, In: CAMPBELL, G. et al. *Health Education, Youth and Community*. London: Falmer Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Prendergast S “Smile When He Hands You the Book...!: Sexuality and Gender in the School Curriculum”. In: BOOTH, T.; COULBY, D. *Producing and Reducing Disaffection in Schools*. London: Milton Keynes, The Open University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Prendergast, S. “Using birth films in School: a case Study of Student’s Learning Resources”. In: CAMPBELL, G. et al. *Health Education, Youth and Community*. London: Falmer Press, 1986.

\_\_\_\_\_. “Teenagers and Motherhood: Who’s Being Naive?” In: CAMPBELL, G. *Health Education and Youth*. London: Falmer Press, 1984.

**Angela Meyer Borba** é doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), professora associada da Faculdade de Educação da UFF, atuando principalmente na área da Sociologia da Infância e da Educação Infantil. Escreveu, entre outras obras, “*Une Cour de l’École au Brésil: Lieu de l’Imaginaire Enfantin*” (Autrement, 2009) e “A Participação Social das Crianças nos Grupos de Brincadeiras: Elementos para a Compreensão das Culturas da Infância (*Educação em Foco*, 2009).

**Jader Janer Moreira Lopes** é doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e fez pós-doutorado na Siegen Universität, Alemanha. É professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFF. Escreveu, entre outras obras, *O Ser e Estar no Mundo: a Criança e sua Experiência Espacial* (Rovelle, 2009) e “Geografia da Infância: Territorialidades Infantis” (*Currículo sem Fronteiras*, 2006).



# O futuro da infância é o presente

**Há mais de trinta anos, o sociólogo defende que compreender as crianças depende de pesquisas com elas**

por Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho

**D**e ascendência italiana por parte de pai, William Arnold Corsaro cresceu em Indianapolis, Indiana, Estados Unidos. Embora tenha trabalhado desde cedo, ajudando o pai em sua banca de frutas e hortaliças no mercado central da cidade, e depois em vários empregos de tempo parcial até a adolescência, teve uma infância feliz. Primeiro de sua família a frequentar a universidade, obteve seu bacharelado em Sociologia na Universidade de Indiana, em 1970. Mais tarde foi para a Universidade da Carolina do Norte, onde despertou seu interesse pelo estudo de crianças pequenas e de suas interações com pares, particularmente sobre como se apropriavam da linguagem. Seu maior desafio era superar as teorias comportamentalistas sobre a aquisição da linguagem. Em entrevista a Fernanda Müller, em 2007, Corsaro afirma que, por influência de Piaget e Vigotski, “quis ir além da aquisição da linguagem e estudar o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral”. Doutorado em 1974, realizou a seguir um estudo pós-doutoral em uma pré-escola em Berkeley, Califórnia. Foi quando descobriu que crianças pequenas têm suas próprias culturas de pares, e ganhou das crianças que observava o apelido de Big Bill.

Gustavo Morita. Reprodução



Em 1975 ingressou no corpo docente da Universidade de Indiana, Bloomington, onde é atualmente titular da cadeira Robert H. Shaffer Class de 1967, no Departamento de Sociologia. Ministra cursos sobre Sociologia da Infância, crianças na sociedade contemporânea em perspectiva comparativa e métodos etnográficos. Em mais de trinta anos de carreira, Bill, como costuma ser chamado, desenvolveu pesquisas em centros do programa Head Start, em pré-escolas e escolas de ensino fundamental em Indianapolis e Bloomington, Estados Unidos, Bolonha e Módena, Itália, e Trondheim, Noruega.

Em suas duas visitas ao Brasil, em 2007 e 2011, ministrou palestras, conheceu grupos de pesquisa e interagiu com colegas e alunos de Psicologia, Pedagogia, Antropologia e Sociologia de diversas universidades. O livro *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*, de 2009, organizado por Fernanda Müller e Ana Carvalho, concretizou a primeira aproximação de Corsaro ao contexto acadêmico brasileiro.

## **Caminho alternativo**

Bill é, sem dúvida, um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Sociologia da Infância. Ao questionar concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade e na cultura; ao sustentar que a compreensão sobre a infância deve ser construída com a criança, e não somente a respeito dela; ao identificar processos sociais complexos e dignos de estudo no mundo da criança, superando assim o foco no desenvolvimento individual em termos de seus deslances no futuro, Corsaro contribui para a consolidação da Sociologia da Infância e para a reflexão sobre caminhos alternativos para práticas pedagógicas e políticas pú-

**Corsaro questiona concepções clássicas sobre os processos de socialização, substituindo a visão da criança como receptora passiva pela da criança coconstrutora de sua inserção na sociedade**



blicas de Educação Infantil. O modo de ver a criança e o caminho para sua compreensão é o pilar do seu trabalho, de onde decorrem suas contribuições metodológicas, conceituais e educacionais.

Desde o início dos anos 2000, Bill tem publicado sobre processos de transição de crianças e conduzido pesquisas que focalizam a participação delas na sociedade civil em diversos países. Pretende se aposentar no final de 2012, quando passará a viver em Mesa, Arizona, onde mora um de seus irmãos. Sua única filha, Veronica, de 24 anos, formou-se pela Escola de Direito da Universidade de Indiana em maio deste ano.

### Como pesquisar com a criança?

A resposta de Bill é sua proposta de adaptação do método etnográfico ao universo da criança, ou seja, a sua proposta para a entrada e a aceitação do pesquisador no grupo de crianças. Tal como ele a descreve em muitos de seus trabalhos, sua estratégia de entrada no campo é “reativa”: aproxima-se do lugar onde as crianças brincam, senta-se perto delas e espera que elas reajam à sua presença. Quando isso ocorre (em geral sem muita demora), limita-se a responder às iniciativas das crianças, sem tentar dirigir suas atividades ou fazer propostas, atuando apenas como mais um parceiro da brincadeira. Com essa estratégia, escreve ele, as crianças rapidamente o definem como um “adulto atípico” e o incluem no grupo. Bill observa que

**A cultura das crianças é pública e coletiva e se expressa em ações: é um conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses**



Ana Teixeira. Reprodução

riências de entrada e aceitação entre crianças norte-americanas e italianas: foi mais fácil e rápida a aceitação entre as crianças italianas porque seu domínio limitado do idioma fazia com que ele se tornasse “esquisito, engraçado e fascinante. Eu não era apenas um adulto atípico, mas também um adulto incompetente – não apenas uma criança grande, mas também uma espécie de criança grande e boba”, reconhece em um dos capítulos de *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. E um adulto a quem elas podiam corrigir, ensinar e elogiar, como neste incidente relatado

tou. Ouvi claramente a frase *Lui è morto*, e sabia que significava ‘ele morreu’ (...). Naquele momento lembrei e usei uma frase particular que aprendera nas minhas primeiras aulas de italiano: ‘*Che peccato!*’ (‘Que pena!’). Olharam para mim maravilhados, e Felice disse: ‘*Bill! Bill! Ha ragione! Bravo, Bill!*’ (‘Bill! Bill! Tem razão! Parabéns, Bill!’). ‘*Bravo, Bill!*’, repetiu Roberto. (...) (Eu) não era mais um adulto tentando aprender a cultura das crianças. Estava dentro dela (...). Participava!”.

É assim, como um parceiro, que Bill penetra na cultura de pares e começa a investigar suas características e o processo de sua construção. No prefácio a *We’re Friends, right? Inside Kids’ Culture* (Nós somos amigos, certo? Por dentro da cultura das crianças), de 2003, ele atribui a essa condição a possibilidade de realizar uma etnografia de crianças pe-



**WILLIAM ARNOLD CORSARO** é professor titular do Departamento de Sociologia da Universidade de Indiana (EUA), onde trabalha desde 1975. Ministra cursos sobre crianças na sociedade contemporânea e conduz pesquisas sobre a participação social delas em diversos países. Esteve no Brasil duas vezes para realizar palestras.

quenas, em que foi pioneiro na Sociologia: “Estou em uma posição singular para dar voz às crianças e a suas culturas devido ao sucesso que obtive em penetrar em seus mundos”. Para Bill, é a criança que pode nos mostrar seu mundo; e, uma vez aceito pelo grupo, ele procura entendê-lo a partir da perspectiva da criança, por meio de observações contextualizadas em seu ambiente habitual, registradas em notas de campo, fotografias, vídeos, e depois analisadas no que ele chama de abordagem micro, ou sociopsicológica. Com essa metodologia, Corsaro descobre as “culturas de pares” e, analisando sua natureza e o processo de sua construção, propõe o conceito de “reprodução interpretativa”.

Esses dois conceitos já estão presentes em seus primeiros estudos, progressivamente ampliados e aprofundados à me-

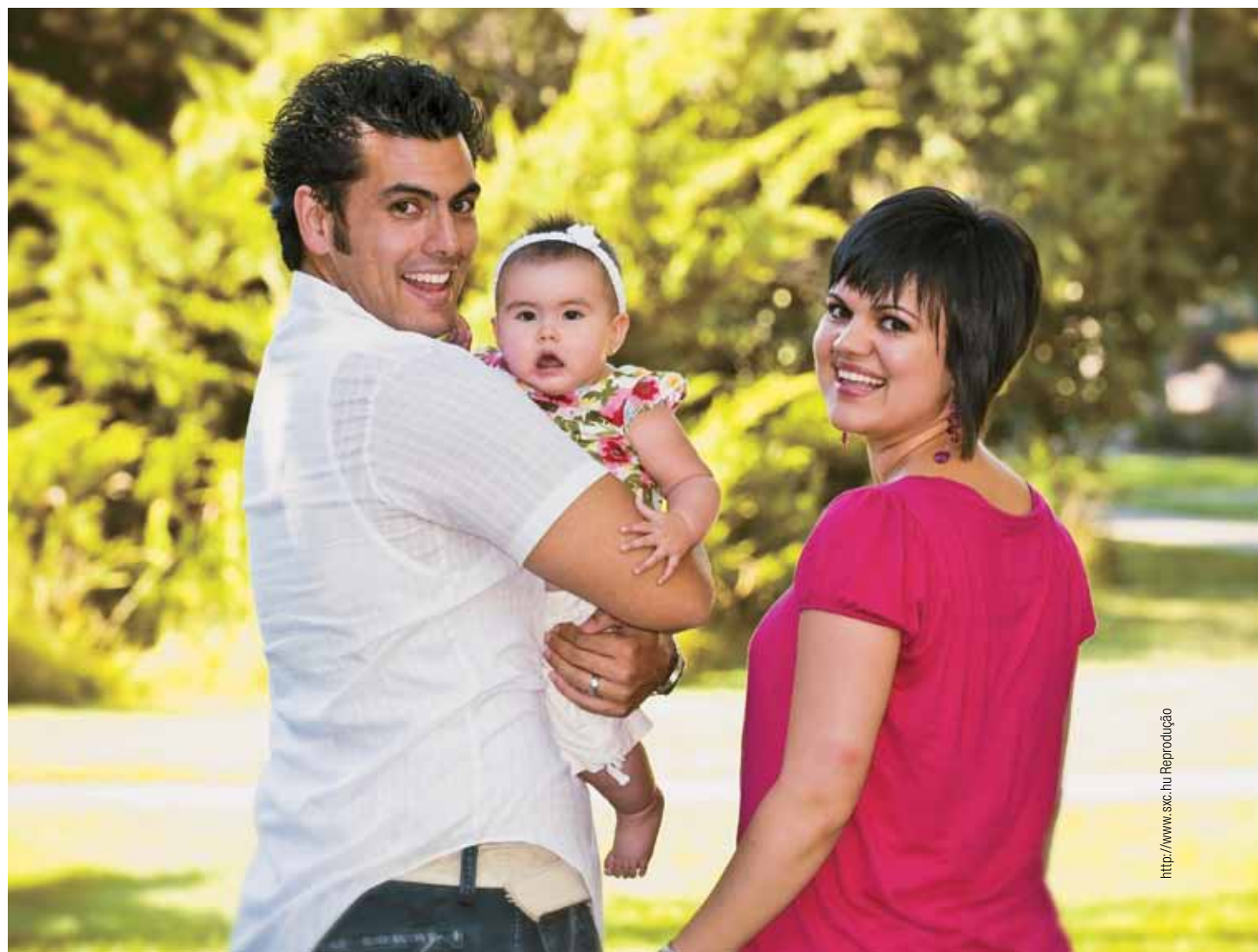
## UMA VEZ ACEITO PELO GRUPO, CORSARO PROCURA ENTENDÊ-LO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CRIANÇA, POR OBSERVAÇÕES CONTEXTUALIZADAS

professoras, pais, mães e outros adultos “típicos” não costumam se aproximar das áreas de brinquedo e quando o fazem é para perguntar, aconselhar, dirigir a brincadeira, apartar brigas ou regular disputas.

Um aspecto interessante desse processo é apontado por Corsaro ao comparar suas expe-

no mesmo texto: “Estava sentado no chão com dois meninos, Felice e Roberto, brincando de corrida de carrinhos. Felice estava falando de um corredor italiano enquanto brincávamos, mas tão rápido que eu apenas conseguia entender parte do que dizia. Em dado momento, contudo, o carrinho bateu na parede e capotou”.





didada que, ao longo de mais de trinta anos de pesquisa com crianças, Corsaro pratica a etnografia longitudinal, cujos objetivos principais são o estabelecimento do estatuto de membro e a adoção do ponto de vista “dos de dentro” – ainda que dificultados, no seu caso, pelas diferenças óbvias entre adultos e crianças em maturidade cognitiva e comunicativa, poder e tamanho físico. Além da extensão temporal de seus estudos, outro aspecto relevante de sua metodologia é a análise comparativa, viabilizada pela diversidade de contextos culturais em que são realizados. A maioria das raras etnografias de crianças pequenas foi conduzida em geral em um único contexto e no máximo

**Para Corsaro, no centro da teia orbital está a família de origem, mediadora da entrada na cultura desde o nascimento**

ao longo de um ano. Corsaro realizou etnografias de culturas de crianças em pré-escolas particulares em Berkeley, Califórnia, e em Bloomington; em programas de Head Start para crianças desprivilegiadas (em sua maioria, afro-americanas) em Indianapolis e Bloomington e em pré-escolas públicas em Bolonha e Módena. Muitos desses grupos de crianças foram acompanhados na transição da pré-escola para o ensino fundamental; entrevistas formais e informais foram realizadas com pais e professoras das crianças a respeito de suas experiências educacionais e de suas culturas de pares. No decorrer desses estudos foi proposto o conceito de “eventos preparatórios”.

Alguns conceitos desenvolvidos ao longo do percurso de pesquisa de Corsaro serão abordados a seguir.

### **Cultura de pares e reprodução interpretativa**

A abordagem interpretativa de Corsaro se contrapõe às concepções funcionalistas sobre a cultura, que consistem em compreender cultura como valores e normas internalizados que orientam o comportamento; essa abordagem caracteriza a maioria dos estudos tradicionais sobre cultura de pares, que focalizam os resultados (positivos e negativos) de experiências coletivas sobre o desenvolvimento individual. Para Corsaro, socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. Nesta perspectiva sobre socialização é fundamental o reconhecimento do coletivo: o modo como as crianças negociam, compartilham e produzem cultura com os adultos e com seus pares. Embora admita que estudos sobre o desenvolvimento são importantes, ele insiste que estudar as crianças e suas culturas de pares é válido por si mesmo: “As crianças merecem ser

produção e mudança cultural, interpretativa engloba os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade.

Corsaro aponta que a infância é, na perspectiva das crianças, um período temporário; mas é também uma forma estrutural: é uma categoria ou uma parte da sociedade, assim como classe social e grupos etários, uma estrutura permanente, mesmo que seus membros se renovem e sua natureza e concepção variem historicamente.

O conceito de reprodução interpretativa implica pensar que crianças contribuem para a preservação ou reprodução social e para a mudança social. A reprodução interpretativa envolve dois elementos-chave: linguagem e rotinas culturais. Como aspecto central para a participação das crianças em suas culturas, a linguagem se configura de duas formas: primeiro, como um sistema simbólico que codifica a estrutura cultural, social e local; segundo, como um instrumento para criar e manter realidades psicológicas e sociais. A participação em rotinas culturais integra as noções de cultura de pares e reprodução interpretativa. Neste sentido, o foco de observação e análise de Corsaro volta-se para as rotinas, e não para os indivíduos ou para a interna-

## **ASPECTOS DAS CULTURAS DE PARES SE DESENVOLVEM COMO RESULTADO DAS TENTATIVAS DAS CRIANÇAS PARA DAR SENTIDO AO MUNDO ADULTO**

estudadas como crianças”. A cultura das crianças não é algo que está em suas cabeças, é pública e coletiva e se expressa em ações: define-se como conjunto estável de atividades, rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com pares – entendidos como o grupo de crianças que passam algum tempo juntas regularmente.

Todavia, para Corsaro não basta enfatizar a importância de processos coletivos e se afastar da noção individualista de que o desenvolvimento consiste na internalização, pela criança, de habilidades e conhecimentos adultos, o que está implicado no termo “socialização”. Em substituição a este termo, ele propõe a noção de “reprodução interpretativa”: enquanto o termo reprodução significa que crianças não estão somente internalizando a sociedade e a cultura, e sim contribuindo ativamente para a

lização individual de conhecimentos e habilidades. É por meio da produção coletiva e da participação em rotinas que o pertencimento da criança é fortalecido, tanto em relação a suas culturas de pares quanto ao mundo adulto. Por um lado, a participação de adultos e crianças em rotinas é geradora potencial de confusão, ambiguidades e incertezas para a criança, uma consequência do poder do adulto e da imaturidade cognitiva e emocional da criança. Por outro, as rotinas culturais servem como bases que possibilitam aos atores sociais lidar com as ambiguidades e os imprevistos enquanto permanecem em um cotidiano confortável. Um pressuposto importante da abordagem interpretativa de Corsaro é que aspectos das culturas de pares surgem e se desenvolvem como resultado das tentativas das crianças para dar sentido ao mundo adulto e resistir a ele.



Nesta perspectiva, as atividades das crianças com seus pares e sua produção coletiva de uma série de culturas são tão importantes quanto suas interações com adultos, e afetam as rotinas na família e em outros contextos culturais. Portanto, argumenta Corsaro, a documentação e a compreensão de culturas locais, produzidas e compartilhadas na interação face a face, devem ser tópicos centrais na Sociologia da Infância.

### Teia de experiências

Para representar graficamente a noção de reprodução interpretativa, Corsaro propõe o modelo de teia orbital que, a seu ver, captura as características produtivas-reprodutivas desse conceito. A reprodução interpretativa é representada como uma espiral, na qual as crianças produzem e participam em uma série de culturas de pares que se articulam. Corsaro considera que a teia é uma metáfora útil para a conceituação do processo de reprodução interpretativa devido a várias de suas características: os raios da teia representam os diversos locais ou campos que constituem as instituições sociais (familiares, educacionais, culturais, econômicas, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias). Esses campos institucionais existem como estruturas estáveis, mas sempre em transformação, sobre as quais as crianças tecem suas experiências. No centro da teia está a família de origem, mediadora da entrada na cultura desde o nascimento. Crianças produzem suas culturas de pares, e essas produções são articuladas na teia das experiências que tecem com os outros durante toda a vida.

As espirais da teia representam diferentes culturas de pares, criadas por cada geração de crianças em uma dada sociedade: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e fase adulta. Embora



Reprodução

crianças atravessam durante a vida: articulam-se à teia de experiências tecidas coletivamente por elas e persistem como partes de suas histórias de vida como membros de uma determinada cultura.

Corsaro salienta que o mais importante é a estrutura geral do modelo de teia: tal como no caso

das teias de aranha, haverá variações entre culturas, subgrupos culturais e momentos históricos diferentes quanto ao número de raios (campos institucionais) e o número e natureza das espirais (composição etária dos grupos de crianças, tipos de encontros, relações entre os campos institu-

cionais etc.); e lembra ainda que, como qualquer metáfora, o modelo tende a reificar um processo complexo e dinâmico; sua contribuição principal é captar a ideia de que as crianças estão permanentemente participando de duas culturas, a sua e a dos adultos, e que estas estão intimamente entrelaçadas. A compreensão da complexidade desse processo requer a consideração de que as crianças são parte de um grupo social situado na estrutura social mais ampla (nível macro), e a análise das atividades coletivas das crianças em seus grupos de pares e com os adultos (nível micro). É por meio dessa análise micro que Corsaro identifica que crianças refinam e expandem seus lugares na cultura através do tempo e da experiência. Na interação com pares nos grupos de brinquedo, crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais os conhe-

**Um dos aspectos-chave para uma transição tranquila da pré-escola para o ensino fundamental é ter tido na pré-escola experiências de qualidade e significado**

cimentos e práticas da infância são transformados gradualmente. Ações coletivas repetidas nas culturas de pares contribuem para um melhor entendimento das crianças sobre os aspectos da cultura dos adultos dos quais elas se apropriam, e, através do tempo, estas repetições

podem até provocar mudanças em certos aspectos da cultura dos adultos.

Convém notar que “pares” não significa necessariamente pares de idade: embora na maioria das pré-escolas e em outros centros de atendimento institucional à infância as crianças sejam agrupadas por idade, um grupo multietário – por exemplo, crianças da vizinhança brincando juntas na rua em cidades pequenas ou em bairros de periferia – também é um grupo de pares: é a natureza social desses grupos que os define como tais. No prefácio a *We're Friends, Right?*, ele afirma: “As crianças são profundamente sociais. Em meus muitos anos de observação em pré-escolas, raramente vi uma criança pegar um objeto, um livro ou mesmo um doce e se afastar para brincar ou comer sozinha. Ao invés disso, a satisfação emocional de compartilhar e fazer junto é intensa, especialmente quando as crianças fazem as coisas por si mesmas, juntas e sem ajuda ou orientação de adultos. As crianças querem ter controle e compartilhar esse sentimento de controle com outras crianças. Ao fazê-lo, ensinam, umas às outras, como ser social”.

### Levadas a sério

Corsaro enfatiza a importância de análises comparativas para identificar diferenças macroculturais, mas também para identificar aspectos recorrentes nos diferentes contextos estudados. Aponta, como temas centrais que aparecem em seus estudos e na literatura, a busca, pelas crianças, de controle sobre suas vidas e de compartilhamento desse controle com seus pares. Isso se expressa, por exemplo, nas tentativas de desafiar a autoridade adulta e desenvolver uma identidade de grupo; no estabelecimento de amizades e na proteção do espaço interacional; em conflitos e diferenciações que vão se estabelecendo entre os gêneros e em

## AS CRIANÇAS ESTÃO PERMANENTEMENTE PARTICIPANDO DE DUAS CULTURAS, A SUA E A DOS ADULTOS, E ESTAS ESTÃO INTIMAMENTE ENTRELAÇADAS

aspectos da cultura de pares possam ser transmitidos pelas crianças aos parceiros mais jovens, essas culturas não são estruturas preexistentes encontradas pelas crianças: é nesse sentido que diferem dos campos institucionais sobre os quais são tecidas. Culturas de pares não são estágios que as



**Corsaro apresenta uma abordagem pioneira em relação à socialização de crianças ao focalizar os processos sociais que constituem o mundo da criança pequena**

termos de status no grupo. Aponta ainda evidências de que rotinas de aproximação-avoidance e brincadeiras de dramatização de papéis (faz de conta) são elementos universais das culturas de pares em crianças, ainda que mais estudos sobre brincadeiras em outros grupos culturais sejam necessários para sustentar essa proposição.

As noções de reprodução interpretativa e culturas de pares reconhecem e afirmam a agência e a competência social das crianças pequenas, e o grupo de pares como um fenômeno social com características e funções próprias. A importância das culturas de pares não está na assimilação da cultura adulta para fins futuros: “Quero contar

essas histórias das crianças porque são importantes por si mesmas” – é a conclusão de seu prefácio em *We're Friends, Right?*. Essa perspectiva desafia a Sociologia a levar a criança a sério e a apreciar sua contribuição à reprodução e à mudança social.

### Transições e os eventos preparatórios

A etnografia longitudinal conduzida por Corsaro em Módena foi fundamental para o desenvolvimento de conceitos importantes de sua obra, entre eles o de transições iniciais na vida das crianças. Com a colaboração de Luisa Molinari, Corsaro coletou de 1996 a 2002 um rico conjunto de dados por meio de permanência prolongada no

campo. Acompanhou um grupo de 21 crianças de 5 anos em seus últimos seis meses na pré-escola, buscando compreender eventos de preparação que facilitarão sua transição para o ensino fundamental. Destas 21 crianças, 17 ingressaram na mesma escola de ensino fundamental, onde permaneceram por cinco anos, com duas novas professoras. Como metodologia de investigação, registrou horas de observação participante, tanto na pré-escola Giuseppe Verdi como na escola de ensino fundamental (anos iniciais) Giacomo Puccini, e realizou entrevistas com um grupo de oito crianças, seus pais, mães e professoras, desde a pré-escola até o 5º ano do ensino fundamental, e novamente no 7º ano do ensino fundamental.

Corsaro apresenta uma perspectiva teórica interpretativa que entende transição como um processo coletivo que sempre ocorre em contextos sociais ou institucionais: transições, a seu ver, são sempre produzidas coletivamente e compartilhadas com pares. Ele acredita que a etnografia longitudinal lhe permitiu acompanhar as crianças em suas transições e observar continuidades e descontinuidades desse processo, interpretando mudanças na vida das crianças e identificando se as suas percepções e representações sociais sobre essas mudanças eram baseadas em eventos preparatórios, formais ou informais.

Eventos preparatórios formais são planejados pelos adultos para demarcar a conclusão de uma

vou que em algumas situações crianças testavam e avaliavam as suas habilidades de leitura e escrita, ou seja, suas rotinas de pares eram complementadas com atividades centradas nas habilidades que lhes seriam exigidas no ensino fundamental.

Corsaro e Molinari apontam quatro aspectos-chave que contribuíram para uma transição tranquila quando as crianças passaram da pré-escola para o ensino fundamental: 1. na pré-escola as crianças tiveram experiências de qualidade, que promoveram o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e de alfabetização; 2. a manutenção, nos cinco anos de ensino fundamental, de um mesmo grupo de crianças com duas professoras; 3. a cooperação entre as professoras da pré-escola e as professoras do ensino fundamental; 4. a efetiva participação dos pais na pré-escola os preparou para apoiar os filhos nessa transição.

### Obras de William Corsaro

Corsaro é autor/coautor de quatro livros e coeditor de três; tem mais de 40 capítulos em livros e mais de 50 artigos publicados em periódicos científicos. Dois aspectos chamam a atenção no conjunto de suas publicações: a transdisciplinaridade que se revela no número significativo de trabalhos com parceiros das áreas de Psicologia e Educação, e de publicações em periódicos dedicados a essas áreas; e o potencial de impacto internacional de seus trabalhos, muitos dos quais foram publicados

## A ETNOGRAFIA LONGITUDINAL PERMITIU ACOMPANHAR AS CRIANÇAS EM SUAS TRANSIÇÕES E OBSERVAR CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES

fase do processo educativo e o início de outra. Como exemplos de eventos preparatórios formais, Corsaro relata visitas realizadas à escola de ensino fundamental, onde os alunos do 5º ano foram responsáveis por receber as crianças da pré-escola e apresentar os espaços, instalações e atividades realizadas. Eventos preparatórios formais também foram observados quando as professoras, nos meses finais da pré-escola, passaram a solicitar deveres de casa, desenvolver mais atividades voltadas à alfabetização e exigir atenção adicional das crianças. Eventos preparatórios informais são identificados nos próprios grupos de brincadeira. Corsaro obser-

– ou traduzidos e republicados – em outros idiomas (italiano, português, francês, alemão, dinamarquês, romeno, esloveno).

Corsaro é parte do corpo editorial ou parecerista convidado de numerosas revistas científicas norte-americanas, inglesas e italianas. Entre 1970 e 2007 recebeu 26 prêmios por seu desempenho como professor e pesquisador. Seu livro mais recente, *The Palgrave Handbook on Child Studies* (Manual Palgrave de estudos sobre a criança), coeditado em 2009 com Jens Qvortrup e Michael-Sebastian Honig, foi selecionado como título acadêmico de destaque por *Choice: Current Reviews*



<http://www.svc.hu> Reprodução



for Academic Libraries. A segunda edição de *The Sociology of Childhood* (Sociologia da infância), de 2005, atualmente em terceira edição, foi traduzida em italiano, dinamarquês, romeno e português.

## Livros

***Friendship and Peer Culture in the Early Years* (Amizade e cultura de pares nos primeiros anos).** St Louis: Ablex Publishing, 1985.

Este livro é baseado no estudo pós-doutoral realizado em 1975 em uma pré-escola em Berkeley, Califórnia. Apresenta uma abordagem pioneira em relação à socialização de crianças ao focalizar os processos sociais que constituem o mundo da criança pequena. O livro descreve e analisa em nível microetnográfico episódios videogravados de interação de pares, buscando a compreensão da criação e da utilização, pelas crianças, de conceitos sociais como status, papéis, regras e amizade, e propõe o conceito de cultura de pares para de-

ção, “O Estudo Sociológico da Infância”, partindo do reconhecimento da virtual inexistência de estudos sociológicos sobre a criança pequena até a década de 1990, o autor revê teorias tradicionais de socialização e propõe como alternativa a noção de reprodução interpretativa. Na segunda parte, “Crianças, Infância e Famílias no Contexto Histórico e Cultural”, critica a Sociologia e a Psicologia pela falta de contextualização histórico-cultural em seus trabalhos, e revê concepções históricas sobre a infância. Nos três primeiros capítulos da terceira parte, “Culturas Infantis” retoma seus trabalhos articulando as noções de cultura de pares e reprodução interpretativa e explora temas centrais das culturas de pares na fase pré-escolar: amizade, compartilhamento, participação, autonomia e controle, conflito e diferenciação; no quarto capítulo, recorre à literatura para discutir culturas de pares na pré-adolescência. Na última parte do livro, “Crianças, Problemas Sociais e o Futuro da Infância”, analisa a problemática da infância

## CORSARO É UM GRANDE CRÍTICO DO INDIVIDUALISMO E DA CULTURA “FUTURISTA” PREDOMINANTES NO TRATAMENTO DA INFÂNCIA NOS EUA

signar o conjunto de fatos sociais criados no grupo de crianças. Aborda ainda algumas implicações de seus resultados para a Educação Infantil. Neste livro, pela primeira vez um sociólogo interpreta as crianças a partir da perspectiva delas mesmas.

***The Sociology of Childhood. 1ª ed. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997. (2ª ed., 2005; 3ª ed., 2011).*** Foi publicado no Brasil como *Sociologia da Infância* (Porto Alegre: Artmed, 2011), com base na 2ª edição.

Em termos de estilo e objetivos este livro difere dos demais, nos quais Corsaro relata, com riqueza de observações, os resultados de seus estudos e sua leitura a partir de uma abordagem interpretativa. Neste, embora mantendo a prática de se reportar sempre que possível aos dados de seus próprios e de outros estudos, há um recurso maior à literatura – ainda que de forma seletiva, privilegiando trabalhos que mantêm alguma afinidade com seu enfoque e apontando em que aspectos divergem deste. O livro desenvolve argumentos e reflexões que já se encontram em trabalhos anteriores. Na primeira se-

nas sociedades contemporâneas, apontando o risco de culpabilização das crianças, especialmente das mais desprivilegiadas, pelas dificuldades que enfrentam e a tendência decorrente de ver a criança como um problema social; revê uma ampla variedade de problemas que afetam a vida das crianças, com ênfase na pobreza e suas consequências em termos de nutrição, saúde, educação e exposição a riscos; aponta as mudanças na estrutura familiar, particularmente a incidência de divórcios, maternidade adolescente e vitimização de crianças dentro e fora do lar. Finalmente, apresenta propostas sobre modos de investir na infância, quer em nível macro, com ações políticas e econômicas, quer de forma mais modesta, no nível da família, de ações comunitárias, de redução da segregação entre as gerações e de proteção de crianças e adolescentes contra riscos de abuso e violência. Conclui com uma aparente obviedade, da qual decorre uma conclusão não tão óbvia e pouco praticada: “Nossas crianças são nosso futuro. E se existe uma conclusão, uma moral, um *insight* que eu gostaria que fosse extraído deste livro, é: o futuro da infância é o presente”.

***“We’re Friends, Right?” Inside Kids’ Culture* (Somos amigos, certo? Por dentro da cultura infantil).** Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

Segundo o autor, ele busca, neste livro, “capturar as vidas das crianças à medida que criam e participam da primeira de uma série de culturas de pares. Ao fazê-lo, quero trazer as vozes das crianças para os debates adultos sobre a infância”. Com esse objetivo, descreve e analisa comparativamente episódios interacionais em grupos de crianças americanas de classe média/média alta e de classe baixa, e de crianças italianas de classe média. Nas culturas de pares dos três grupos encontra alguns pontos comuns, como o desejo de ter controle sobre suas vidas e de compartilhar esse sentimento de controle com seus pares. Aponta também diferenças entre os três grupos quanto a estilos de interação, maneiras de estabelecer amizades e estratégias de enfrentamento e solução de conflitos. No capítulo final, faz um apelo por apoio e compartilhamento, pelos adultos, da cultura de pares. Aponta diferenças na visão e no tratamento da infância na Itália e nos Estados Unidos, criticando o individualismo e a cultura “futurista” predominantes neste último e a segregação entre o mundo adulto e o mundo da criança, e defendendo uma Educação Infantil com pouca escolarização e muita liberdade para brincar, menos segregação por idades e mais participação comunitária.

***I Compagni: Understanding Children’s Transition from Preschool to Elementary School* (Os companheiros: compreendendo a transição das crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental).** New York: Teacher College Press, 2005 (em coautoria com Luisa Molinari).

Este livro apresenta um estudo longitudinal sobre os processos de transição de crianças da pré-escola para o Ensino Fundamental, em Módena. O título – *I Compagni* (os companhei-

ros) mostra tanto o vínculo coletivo construído pelas crianças na pré-escola e no decorrer do Ensino Fundamental quanto a experiência de colaboração entre os autores ao longo de anos de pesquisa conjunta. Buscando analisar como as crianças são preparadas para a transição da pré-escola para o primeiro ano do Ensino Fundamental, os autores observaram as culturas de pares produzidas pelas crianças e suas formas de apropriação das informações dos adultos. Além de um período prolongado de observação participante, tanto na pré-escola quanto no pri-

Na última parte do livro, “Crianças, Problemas Sociais e o Futuro da Infância”, Corsaro analisa a problemática da infância nas sociedades contemporâneas





meio ano do ensino fundamental, os autores se valeram de entrevistas, conduzidas durante seis anos com crianças, pais, mães e professoras, que capturaram elementos individuais, interpessoais e coletivos que fazem parte de processos de transição e de seus eventos preparatórios. Foram documentadas não só a transição da pré-escola para o ensino fundamental, como também dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Na primeira parte do livro, os autores apresentam e justificam a escolha pela cidade de Módena e pelas escolas. Na segunda, exploram elementos das rotinas, atividades e eventos na pré-escola para mostrar como estes fazem parte de um processo de preparação para a transição para o ensino fundamental. A terceira parte trata da transição para o ensino fundamental, das culturas de pares produzidas na escola e da adaptação das crianças às novas demandas escolares. A quarta parte apresenta as conclusões e contribuições teóricas para estudos sobre transições das crianças, bem como suas implicações para práticas pedagógicas e políticas públicas na Itália e nos Estados Unidos.

## Artigos

### Método

“*Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação no Estudo Etnográfico com Crianças Pequenas*”. *Educação & Sociedade*, v. 26, n.1, pp. 443-464, 2005 (adaptação do capítulo 1 de *We're Friends, Right?*).

Corsaro aborda aqui os desafios da pesquisa etnográfica com crianças pequenas que decorrem da assimetria de poder entre adultos e crianças, relatando suas pesquisas comparativas com crianças italianas e americanas. Seu foco é sobre os procedimentos de entrada no campo, aceitação pelas crianças como participante do grupo e procedimentos de registro. A seguir discute como, com o tempo, passou a abrir seus procedimentos de coleta à contribuição das próprias crianças, ou seja, a pesquisar com elas, e não sobre elas. Ao final, aborda uma etnografia longitudinal em períodos de transição na vida das crianças, utilizando seu estudo em Módena, onde acompanhou as crianças desde a pré-escola e ao longo dos primeiros anos do ensino fundamental.

**Reprodução interpretativa e cultura de pares** “*Interpretative Reproduction in Children's Peer Cultures*” (*Reprodução interpretativa na cultura de pares das crianças*). *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n.2, pp. 160-177, Special issue: *Theoretical advances in Social Psychology*, 1992.

Este artigo propõe uma abordagem interpretativa à socialização da criança que viria suprir a escassez de teorização sobre crianças pequenas no campo da Sociologia. Concebe a socialização como um processo coletivo que ocorre no âmbito social, e não individual como nas concepções tradicionais sobre o desenvolvimento. A abordagem interpretativa sustenta que, por meio de sua participação em rotinas culturais, as crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir culturas de pares singulares e diferenciadas. Por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares, as crianças se tornam parte da cultura adulta, contribuindo para sua reprodução e ampliação.

## Transições

“*Priming Events and Italian Children's Transitions from Preschool to Elementary School: Representations and Actions*” (*Eventos preparatórios e transições de crianças italianas da pré-escola ao Ensino Fundamental*). *Social Psychology Quarterly*, 63, 1, pp. 16-33, 2000 (em coautoria com Luisa Molinari).

Este artigo apresenta um estudo etnográfico sobre a transição de crianças da pré-escola para o ensino fundamental nos Estados Unidos e na Itália. Explora a ideia de eventos preparatórios segundo a abordagem interpretativa sobre socialização. Expõe exemplos de diferentes tipos de eventos preparatórios na pré-escola e mostra como atividades coletivas afetam as representações das crianças sobre a futura transição para o primeiro ano. Dados sobre representações dos pais antes e depois da transição são apresentados e comparados com as representações das crianças. Os autores concluem que as experiências das crianças com os eventos preparatórios na pré-escola foram importantes para a sua adaptação ao ensino fundamental. O trabalho pretende contribuir para a pesquisa comparativa sobre a educação das crianças pequenas e para o desenvolvimento da teoria sobre transições de vida e rituais de passagem.



Por meio de suas negociações com adultos e da produção criativa de uma série de culturas de pares, as crianças se tornam parte da cultura adulta, contribuindo para sua reprodução e ampliação

http://www.sxc.hu Reprodução

## Políticas e práticas

“*Educação Infantil na Itália e nos EUA: Diferentes Abordagens e Oportunidades para as Crianças*”. In: Müller, F.; Carvalho, A.M.A. (orgs.) *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, pp. 139-162.

Neste capítulo Corsaro apresenta algumas experiências de Educação Infantil na Itália e nos Estados Unidos e reflexões sobre as implicações para a educação das crianças nesses dois países, que concebem a infância e a educação de forma distinta. Ainda que reconheça o caráter assistencialista do Programa Head Start, admite que as crianças pobres e pertencentes a grupos minoritários se beneficiavam dele. Contudo, a maioria das famílias americanas é obrigada a prover os meios para a educação dos filhos pequenos no setor privado, apontado como de baixa qualidade. Em Módena, por outro lado, 100% das crianças frequentam pré-escolas, a maioria ofertada na esfera pública. Com base em sua longa etnografia, Corsaro reconhece a qualidade do atendimento à criança nesta cidade e região da Itália (Emilia-Romagna), e escreve nas três seções desse capítulo sobre a história da pré-escola na Itália, sua estrutura e organização e alguns exemplos da vida nas pré-escolas de Bolonha e Módena.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Corsaro, W. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. St Louis: Ablex Publishing, 1985.
- \_\_\_\_\_. “Interpretive Reproduction in Children's Peer Cultures”. *Social Psychology Quarterly*, v. 55, n.2, pp. 160-177, Special issue: *Theoretical advances in Social Psychology*, 1992.
- \_\_\_\_\_. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. *We're friends, right? Inside kids' culture*. Washington: Joseph Henry Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. “Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas”. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 443-464, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Educação Infantil na Itália e nos EUA: Diferentes Abordagens e Oportunidades para as Crianças”. In: Müller, F.; Carvalho, A.M.A. (orgs.) *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- \_\_\_\_\_. Molinari, L. *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press, 2005.
- \_\_\_\_\_. “Priming Events and Italian Children's Transitions from Preschool to Elementary School: Representations and Actions”. *Social Psychology Quarterly*, v. 63, n. 1, pp. 16-33, 2000.
- Müller, F. “Entrevista com William Corsaro”. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, pp. 271-278, 2007.
- \_\_\_\_\_. CARVALHO, A.M.A. (orgs.) *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- Qvortrup, J., Corsaro, W.A.; Honig, M.S. *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, 2009.
- Ana Maria Almeida Carvalho** é doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. É professora aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Co-organizou, entre outras obras, *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que Brinca* (Casa do Psicólogo, 2003) e “*Infância e Educação Infantil*” (Psicologia USP, 2009).
- Fernanda Müller** é doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB). Organizou a coletânea *Infância em Perspectiva: Políticas, Pesquisas e Instituições* (Cortez, 2010) e publicou recentemente “*Infância e Cidade: Porto Alegre através das Lentes das Crianças*” (*Educação & Realidade*, 2012).



# Novo ator no campo social

**A criança era uma espécie de fantasma para a Sociologia, mesmo estando presente em todos os projetos das políticas públicas. A Sociologia da Infância, ao contrário, quer ver a criança não só como um vir a ser, um devir, mas como um componente estrutural da nossa sociedade**

por Anete Abramowicz

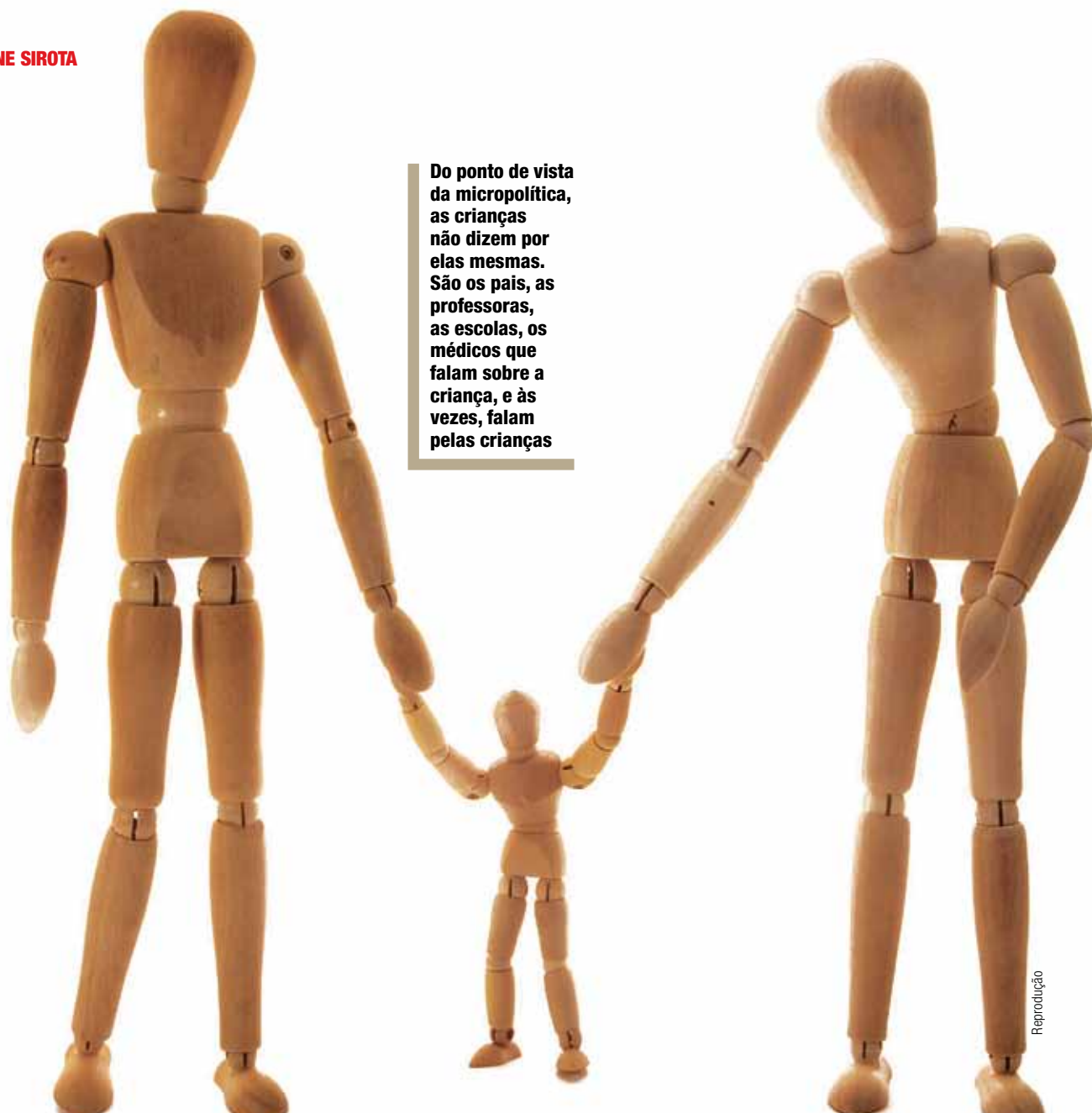
**E**m busca de compreensão da perspectiva da criança sobre o mundo, surgiu um movimento na Europa e em alguns países de língua inglesa chamado de Sociologia da Infância. A Sociologia da Infância procurou criar uma nova paisagem científica a partir da década de 1980 e que teve um caráter renovador, em especial no campo teórico francês. Os sociólogos anglo-saxões e de língua inglesa já haviam constituído o campo teórico da Sociologia da Infância há quase dez anos, pois segundo um dos protagonistas desta sociologia, o dinamarquês Jens Qvortrup (*ver artigo sobre ele neste fascículo*), “as crianças são, entre as minorias, as menos protegidas, porque elas não são seus próprios porta-vozes”. O que ele quis dizer com esta frase é que do ponto de vista da micropolítica, do espaço local onde se relacionam e vivem as crianças, elas não dizem por elas mesmas, ou seja, são os pais, as professoras, as escolas, os

**Sirota se dedicou a estudar as festas de aniversário das crianças como um ritual de socialização**



Reprodução





**Do ponto de vista da micropolítica, as crianças não dizem por elas mesmas. São os pais, as professoras, as escolas, os médicos que falam sobre a criança, e às vezes, falam pelas crianças**

Reprodução

## A ESCOLA PRIMÁRIA NO COTIDIANO PROCUROU MOSTRAR A RELAÇÃO ENTRE A ORIGEM SOCIAL DA CRIANÇA, O CAPITAL CULTURAL E O SUCESSO ESCOLAR

médicos que falam sobre a criança e, às vezes, falam pelas crianças. Este fato indica que na ordem discursiva existem as falas que são consideradas e as falas que não são levadas em conta, como é o caso da fala das crianças e a dos loucos, por exemplo. Em geral, quando as crianças falam, dizemos que “é coisa de criança”, que não é algo sério, ou verdadeiro, ou que não é uma fala que faça sentido. E do ponto de vista da macropolítica, as crianças não têm nenhuma representação política e não podem se representar, ou seja, como disse Qvortrup, não são porta-vozes de si próprias.

Em 1998 a revista internacional de sociologia da educação, *Éducation et Sociétés* (Educação e Sociedades), lançou seu segundo número escrito em francês. No editorial deste número estava escrito: “Este segundo número aborda um tema que é ainda largamente prospectivo: a Sociologia da Infância”. E o editorialista continuava: “há menos de dez anos, Anne van Haecht definia a infância como uma terra desconhecida do sociólogo”.

Régine Sirota tomou para si a responsabilidade de organizar esse que foi o primeiro número sobre esse campo que ganhava visibilidade pública e or-

ganizou ainda um terceiro número para a mesma revista com mesma temática, lançado em 1999. Dez anos antes, no campo teórico da Sociologia da Educação produziu o artigo: “Analyse Sociologique d’une Situation Didactique à l’Aide d’une Nouvelle Grille d’Observation” (Análise sociológica de uma situação didática com ajuda de uma nova grade de observação), publicado em um dos mais antigos periódicos de Educação da França, a *Revue Française de Pédagogie: Recherche en Éducation* (Revista Francesa de Pedagogia: pesquisa em Educação).

Portanto, podemos considerar o ano de 1998 como o marco zero da Sociologia da Infância francesa, e Régine Sirota a precursora deste campo na França e também na Europa. Neste primeiro dossiê sobre a Sociologia da Infância publicado nesse periódico que era consagrado aos temas pertencentes à Sociologia da Educação, Régine Sirota realizara e tornara pública sua passagem teórica de uma socióloga, doutora em Ciências da Educação, professora e pesquisadora que trabalhava na área da Sociologia da Educação, para a pesquisadora que ficará internacionalmente conhecida como a precursora da Sociologia da Infância Francesa.

Em entrevista dada em junho de 2005 a Marie Raynal, editora da revista *Diversité: Ville École Intégration*, Sirota afirmou: “Num primeiro momento, eu coordenei dois números da revista *Educação e Sociedade* sobre a Sociologia da Infância, que são os dois primeiros números que tratam diretamente desse assunto na França e eu tentei, no editorial, traçar o histórico desse interesse pela Sociologia da Infância, enquanto Cléopâtre Montandon fazia, no mesmo número, um balanço da literatura anglo-saxônica sobre o assunto”.

A parisiense Régine Sirota que nasceu em 17 de fevereiro de 1951 é professora, pesquisadora e orientadora de mestrado e doutorado na Universidade Paris Descartes, em Paris. Atualmente, é diretora do Departamento de Ciências da Educação e membro efetivo do

Centre de Recherche sur Les Liens Sociaux (CERLIS), em Paris. É membro do comitê internacional de inúmeras revistas.

### O foco na escola

Como especialista em Sociologia da Educação, Régine procurava compreender a forma de funcionamento do sistema escolar, particularmente em relação ao fracasso escolar. Ao estudar a sala de aula, que era considerada como uma “caixa-preta” para os sociólogos, ela buscava entender de que maneira a escola produz e reproduz as desigualdades sociais existentes na realidade social. Trabalhou sob a perspectiva teórica de Pierre Bourdieu (sociólogo francês, um dos mais importantes do pós-guerra, analisou especialmente os mecanismos de reprodução das hierarquias sociais); e também de Passeron e Baudelot Establet, cuja obra *A Reprodução* teve um impacto muito importante no Brasil, especialmente no campo da Sociologia da Educação, na qual reforçou uma concepção que ficou conhecida como reprodutivista da educação; e do interacionismo de Erving Goffman, cientista social que trabalhou com as instituições, em especial com as “instituições totais”, expressão criada por ele.

O livro de Régine Sirota escrito nessa perspectiva é *A Escola Primária no Cotidiano*, publicado em 1988 na França. Resulta de uma pesquisa na qual ela observou sete classes primárias, entrevistou as professoras e procurou mostrar a relação entre a origem social da criança, o capital cultural e o sucesso escolar. Nesta perspectiva ela buscou compreender de que maneira a pertinência social da criança influencia as práticas na escola no exercício que ela denominou de “*métier* do aluno”. Partiu, portanto “do postulado de que as práticas escolares de uma criança em situação pedagógica são uma metáfora do conjunto de suas práticas sociais”. Neste estudo ela fez uma distinção entre os meninos e as meninas, especialmente descrevendo os comportamentos dife-



### RÉGINE SIROTA

é professora da Universidade Paris Descartes (França) e considerada precursora da Sociologia da Infância em seu país e na Europa. Orientadora de mestrados e doutorados, também realiza pesquisas sobre as festas de aniversário das crianças na literatura infantil.



rentes das meninas em relação aos meninos. Perrenoud, ao comentar este livro na *Revue Française de Pédagogie* número 88, de 1989, afirmou que ele é importante “de início para se convencer de que a participação dos alunos na classe não é somente um *affaire* de boa vontade, como se lê frequentemente nos boletins escolares, mas ela está sob a dependência de um *habitus* de classe e de atitudes familiares em relação à escolaridade”.

**Sirota estudou a sala de aula buscando entender de que maneira a escola produz e reproduz as desigualdades sociais existentes na realidade social**

### Do saber à didática

Em 1992 Régine Sirotta publicou: *Du Laboratoire à la Classe, le Parcours du Savoir* (Do laboratório à classe, o percurso do saber). Esta obra foi influenciada pela área da didática cujo conceito utilizado foi o de transposição didática de Yves Chevallard. O objetivo do trabalho foi analisar de que maneira um conhecimento produzido cientificamente em um laboratório, por exemplo, de biologia, se transformava em saber didático, saber que deveria ser ensinado para crianças e jovens em uma escola pública. O livro descreve, então, as transformações pelas quais passa um saber quando sai da esfera daquilo que é considerado como científico, produzido a partir das normas e do método científico, e é transposto como uma disciplina que deve ser ensinada para alunos em uma escola, na sala de aula.

Em 1998, publicou o dossiê sobre Sociologia da Infância e em 2006 organizou *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance* (Elementos para uma Sociologia da Infância), período em que já se encontrava



Reprodução

## O LIVRO DO LABORATÓRIO À CLASSE ANALISA DE QUE MANEIRA UM CONHECIMENTO CIENTÍFICO SE TRANSFORMAVA EM SABER DIDÁTICO

completamente imersa no campo da Sociologia da Infância. Este livro contém 27 artigos escritos pelos principais sociólogos da infância, principalmente europeus, precedidos de uma apresentação de Sirotta intitulada: *Pour une Sociologie de l'Enfance. Petit Objet Insolite ou Champ Constitué, la Sociologie de l'Enfance Est-Elle encore dans les Choux?* (Por uma

Sociologia da Infância. Pequeno objeto insólito ou campo constituído: a sociologia da infância é ela ainda um campo em gestação?). Podemos destacar a presença neste livro de alguns autores, pesquisadores que fazem parte do campo da Sociologia da Infância, que vem se constituindo desde a década de 1980: Claude Javeau, Manuel Jacinto Sarmento

(ver artigo neste fascículo), Éric Plaisance, Cléopâtre Montandon, Gilles Brougère, entre outros e há neste livro um artigo de pesquisadoras brasileiras, uma delas que poderíamos considerar como precursora deste campo no Brasil que é a Fulvia Rosemberg, que escreve em conjunto com Rosângela Freitas o artigo: *Voix Dissonantes sur l'Élimination du Travail Infantile au Brésil* (Vozes dissonantes sobre a eliminação do trabalho infantil no Brasil).

Nesta ocasião, em 2006, Régine Sirotta já era coordenadora do grupo de trabalho de Sociologia da Infância no âmbito da Associação dos Sociólogos de

Língua Francesa (AISLF) e da Associação Internacional de Sociologia (AIS).

Portanto, podemos dizer que é a partir da década de 1990 que se realizou um verdadeiro crescimento na produção estrangeira, mais do que isto, iniciou-se, como disse Manuel Jacinto Sarmento, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho em Portugal “um olhar caleidoscópico sobre a Sociologia no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da Sociologia”.





Gustavo Morita. Reprodução

**“É preciso, portanto, se interessar pela maneira pela qual essa forma estrutural (a infância) é organizada e como ela pode variar”**

### **A constituição da Sociologia da Infância**

Em uma entrevista dada à revista *Diversité*, em 2005, Regine dizia “O que me interessava era compreender, de um ponto de vista concreto, mais preciso e microsociológico, como ocorria a interação entre professores e alunos no cotidiano da sala de aula, como as coisas aconteciam, como se construía isto que os sociólogos ainda não haviam investigado na França. Eu acabei, assim, por me interessar pelos alunos. Ninguém se interessava verdadeiramente por isso, sobretudo ao nível da escola primária. Os pesquisadores se interessavam, essencialmente, pelos professores. Pensava-se que eles eram os mestres da situação, o pivô, em todos os sentidos do termo, eles eram os que ensinavam. Este raciocínio estava muito bem construído no

A criança era uma espécie de fantasma, mesmo que estivesse presente em todos os projetos das políticas públicas, e obviamente no coração da escola, mas sempre e curiosamente invisível. A questão para a Sociologia da Infância é ver a criança, não só como um vir a ser, um devir, e a infância não só como uma fase da vida, mas a infância – para esta sociologia – é um componente estrutural, tal como a classe social e o gênero, por exemplo. Isto significa dizer que em todas as sociedades e em tempos históricos distintos há um lugar na estrutura social denominada infância, o qual diferentes gerações de crianças ocupam. A infância, em uma das vertentes da Sociologia da Infância da qual Sirotta faz parte, é entendida como singular, no sentido de que é uma estrutura social que atravessa as

## **UM PROBLEMA PARA A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA FOI COMPREENDER A CRIANÇA NÃO SÓ COMO ALUNO, MAS SEGUNDO SEUS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO**

plano teórico, em torno da noção de *habitus*, para explicar o comportamento dos alunos, mas nós conhecíamos poucas coisas, no plano empírico, no que concerne à socialização real dos alunos”.

A criança nunca foi um objeto importante para Sociologia até a década de 1980, ou porque os sociólogos, na maioria homens, não viam o protagonismo das crianças e se ocupavam de questões mais estruturais, conforme certa perspectiva hegemônica da época, como as relações de trabalho, as desigualdades sociais; ou quando eles se ocupavam da escola e da educação por meio da Sociologia da Educação, os temas de certa forma permaneciam os mesmos, a desigualdade social na escola, as relações de trabalho etc. O surgimento da Sociologia da Infância fez ver que havia uma sociologia sem atores, já que a Sociologia da Educação se preocupava com a construção do sistema escolar, com a maneira pela qual ele operava na construção das desigualdades, e não com a mobilidade social, as formas de resistir e a socialização das crianças, por exemplo. A Sociologia da Infância fez um esforço de não só descobrir e cartografar o “*métier* do aluno”, mas também procurou realizar uma tentativa de “encarnar”, dar textura a este aluno e, principalmente, entender e diagramar o “*métier* da criança”.

sociedades, todas elas. Nesta corrente, o que seria plural são as crianças, as várias gerações delas, que “habitam” nesta infância, singular pois é estrutural, mas diferente em todas as épocas históricas. Sirotta afirma: “É preciso, portanto, se interessar pela maneira por meio da qual essa forma estrutural (a infância) é organizada e como ela pode variar. As diferentes sociologias se ocupam disso de maneira muito parcial”.

### **Inversão teórica**

Nesta direção o problema para a Sociologia da Infância foi, entre outros, o de compreender a criança não só como aluno, mas também segundo seus processos de socialização, em que ela é tanto objeto de socialização, quanto ator ativo de seu processo de socialização. Neste aspecto *A História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès, escrito em 1960, foi pioneiro e considerado como um marco inicial dos estudos sociais da infância e da criança. A pequena inversão teórica produzida pela Sociologia da Infância de que a criança deve ser entendida e pesquisada não só como objeto de socialização, como prescrevia a sociologia de Émile Durkheim (considerado um dos fundadores da sociologia moderna), mas sim como ator ativo do seu processo de socialização, deu um protago-





**A Sociologia da Infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a Psicologia, por exemplo**

tir delas próprias. Do ponto de vista epistemológico, a Sociologia da Infância não utiliza expressamente uma teoria, um autor, mas se aproveita, segundo Sirota, de um “movimento da sociologia interacionista, do movimento da fenomenologia, e dos *approches* construcionistas que fornecem

os paradigmas teóricos desta nova construção do objeto. Há uma leitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas que leva a reconsiderar a criança como ator social”, além da leitura crítica da ideia de reprodução social.

### **Poder falar**

Os conceitos fundamentais da Sociologia da Infância francesa que foram construídos e nos quais operamos são: protagonismo infantil, processos de socialização, autoria social, cultura da infância, geração, etnografia. A fala da criança foi uma inversão nos processos de subalternização, e pode ser considerado como um movimento político. Já sabemos que são os adultos que falam das/sobre e pelas crianças e que isto faz parte de uma das linhas do processo que chamamos de socialização. É o adulto que fala na hierárquica ordem discursiva. É importante destacar que não há algo na fala das crianças que seja excepcional ou diferente (apesar de eventualmente poder haver), mas a criança, ao falar, produz uma inversão hierárquica discursiva que faz falar aquelas cujas falas não são levadas em conta, não são consideradas. A criança falar não é pouca coisa. Há atualmente toda uma sociologia que poderia ser chamada de estudos subalternos,

nismo inédito à criança que impactou a Sociologia em geral e também a Sociologia da Educação.

### **Novos temas**

Este campo teórico aparece, portanto, a partir da inflexão da concepção de socialização, que vinha sendo pensada até aquele momento segundo os aportes durkheimianos. Os sociólogos se voltavam para o estudo das influências desta socialização na vida das crianças a partir de uma

perspectiva estrutural-funcional. A Sociologia da Educação, especialmente, permaneceu durante um longo período presa à definição durkheimiana de imposição dos valores adultos sobre as crianças levando estas a permanecerem no silêncio, “mudas”, ou seja, em uma posição marginalizada e passiva diante do mundo adulto. Esta inflexão permitiu pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos, e não apenas

## **A FALA DA CRIANÇA FOI UMA INVERSÃO NOS PROCESSOS DE SUBALTERNIZAÇÃO E PODE SER CONSIDERADA UM MOVIMENTO POLÍTICO**

como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, outras foram realizadas, e, desta forma, isso permitiu o surgimento de novas temáticas, bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a par-

que faz um esforço de construir a história a partir destes coletivos excluídos, ou minoritários (não no sentido numérico, mas no sentido de suas falas não serem consideradas, como se não pudessem falar). A intelectual diaspórica indiana Gayatri Chakravorty Spivak em seu livro que é ao mesmo tempo





Ana Teixeira. Reprodução

título e pergunta “pode o subalterno falar?”. Isto é central: quem pode falar? Como conseguir falar? Mesmo quando parece, aparentemente, que são todos que falam, há os que não podem falar, como é o caso das mulheres iranianas, africanas, das crianças pequenas, “dos deficientes”, das loucas etc. Judith Butler, filósofa que estuda as relações de gênero e de sexualidade, chama as vidas desses grupos de vidas precárias e pergunta: quais vidas podem ser choradas? Segundo ela, há vidas que não podem ser choradas, como se não tivessem a dignidade de serem choradas. Judith mostra que há uma distribuição profundamente desigual da precariedade da vida. Como conseguir romper com a grade ostensiva e poderosa daqueles que falam e cujas falas são consideradas, e todas as outras não?

**O que a criança vê quando olha uma cidade? A resposta é simples: é preciso perguntar a ela e depois, de fato, escutar o que ela tem a dizer**

Como fazer ecoar as vozes que não resoam, ou como diz Walter Benjamin, as vidas que não deixam rastros?

A Sociologia da Infância tomou a criança em sua infância como o lugar de suas pesquisas, criou um campo no qual os sociólogos e outros pesquisadores que aderiram a esta vertente fizeram um esforço para compreender e constituir a(s) criança(s) em relação aos seus

pares, entendendo esta relação como a cultura da infância; aos seus rituais; à infância, com a sociedade em geral. A Sociologia da Infância alargou as possibilidades teóricas de pensar a criança para além de paradigmas teóricos hegemônicos, como a Psicologia, por exemplo.

Quando surgiu, a Sociologia da Infância trouxe várias novidades e teve caráter muito inovador em

relação a uma tradição importante de pesquisa na Sociologia e também na Educação, na França. A Sociologia da Infância faz “fugir” dois campos ao mesmo tempo. O primeiro se opôs e fez frente à predominância que se verifica até hoje da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento nas pesquisas relativas à primeira infância. A Psicologia tem uma força prescritiva no campo da infância, e da criança. Podemos dizer que a Sociologia da Infância, fazendo parte deste movimento chamado

gica na França. “Na França, esta recusa se inscreve em uma tradição jacobina que se nega a avançar na existência mesmo de minorias e, mais amplamente, àquelas mediações organizadas”, diz Dubet. Dos anos 1960 até 1980 a Sociologia da Educação francesa tratou essencialmente das questões de desigualdade social. Durante esses anos os paradigmas eram constituídos pelos problemas que diziam respeito à maneira pela qual a escola reproduzia, por diversos mecanismos, a desigualdade social. Esta

## O QUE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA FRANCESA PRETENDEU FOI DESESCOLARIZAR A CRIANÇA, OU SEJA, PENSAR A CRIANÇA ALÉM DO MÉTIER DO ALUNO

de reconceitualização da pequena infância, faz críticas muito severas à Psicologia do Desenvolvimento e do comportamento, e ao mesmo tempo combate pressupostos que foram tomados durante muito tempo como valendo por si mesmos. Há inúmeros exemplos disto, especialmente nas minuciosas descrições das etapas de desenvolvimento da criança, ou na teoria do apego e, também, na aliança, por vezes entre a Educação e a Psicologia, com postulados universais, com suas etapas universais, de desenvolvimento e/ou comportamento. Em Piaget, por exemplo, “a criança não poderia ser apreendida a não ser nos termos do desenvolvimento”, segundo Quentel. A psicologia genética é adultocêntrica, na medida em que ela se reporta à infância a partir do adulto. A Sociologia da Infância fez uma forte crítica às bases pela quais se sustenta a Psicologia do Desenvolvimento.

### Particularidades

Portanto, a Sociologia da Infância fez dois movimentos ao mesmo tempo, a crítica à Psicologia do Desenvolvimento/comportamento e à Sociologia da Educação. São duas áreas que ela fratura para poder se constituir. Em relação à Sociologia da Educação, a Sociologia da Infância opera uma grande mudança. É preciso ter claro que a escola é central na construção da sociedade francesa. O ideário republicano é uma conquista muito forte na França e desta forma há uma recusa de ver qualquer lógica cultural e/ou religiosa colocada no espaço público. Por isto a recusa da burca e de qualquer concepção multicultural como proposta pedagó-

questão dominou a sociologia francesa na medida em que a mobilidade social francesa poderia ser feita de maneira honrosa pela escola. Este pensamento social se deu independentemente dos atores sociais, se esforçando por pensar a partir das “leis” do sistema. O que a Sociologia da Infância francesa pretendeu foi desescolarizar a criança, ou seja, pensar a criança para além do *métier* do aluno, como a criança encarna o *métier* da infância para além do aluno, na realidade é quase um retorno à Sociologia, não mais uma sociologia da escolarização, mas a uma sociologia da socialização. É importante entender que na França desescolarizar a criança francesa é uma tarefa árdua, pois a França é um país “em que o lugar da escola está no coração de sua identidade política e de seu imaginário nacional; trazer e pensar a criança para além da escola é verdadeiramente inovador. Porque a escola é o fundamento da República e da nação moderna, pois ela portou a maioria das esperanças de justiça e mobilidade social, por ter sido a escola libertadora que por vezes encarnou a cultura, o progresso, a esperança de salvação dos mais fracos, já que muitos debates escolares franceses se revestem de uma aparência ‘teológica’”, conta Dubet. A questão para Sirota é como se adquire um *métier*, como é este *métier*, e como um sujeito encarna este *métier*.

No artigo: “A Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto, Evolução do Olhar” publicado no periódico *Éducation et Sociétés*, Sirota elenca os pontos comuns entre a Sociologia da Infância de língua inglesa e de língua francesa, que podemos sintetizar assim: primeiro, a infância



é uma construção social. Ou seja, para entender as crianças é preciso analisar de que maneira a infância é vista pela sociedade em questão. A infância não é um fenômeno ligado à imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, é histórico e social. Essa desnaturalização da definição, sem negar a imaturidade biológica, enfatiza a variabilidade dos modos de construção da infância em todas as dimensões históricas e reintroduz o objeto infância como um objeto ordinário de análise sociológica. Segundo, a infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade. Terceiro, a infância se situa como uma das idades da vida que necessitam de exploração específica, como a juventude ou a velhice, já que é uma forma estrutural que jamais desaparece, não obstante seus membros mudem constantemente e, por-

realizado como as festas de aniversário para entendê-las como um processo de socialização e de civilidade. Evidente que é muito difícil o reconhecimento deste tipo de pesquisa, como afirma Sirota: “Eu trabalho, por exemplo, com o aniversário como ritual de socialização. É impossível conseguir financiamento para este quadro. Quando refletimos sobre a infância banal, ordinária ou feliz, há poucos trabalhos. Os trabalhos sobre jogos, como aqueles produzidos por Gilles Brougère, são muito recentes. O contexto comum da vida das crianças, de uma vida majoritariamente urbana não é frequentemente levado em conta. A criança é – de qualquer maneira – invisível”.

Para análise deste ritual ela cruzou seus status de mãe e de socióloga pesquisadora. Ela relata o estranhamento de seus filhos e dos amigos dos seus filhos quando ela comparecia em todas

## PARA RÉGINE SIROTA, É FESTEJANDO O ANIVERSÁRIO COM SUA FAMÍLIA, SEUS AMIGOS E SUA CLASSE QUE A CRIANÇA CONSTRÓI SUA IDENTIDADE SOCIAL

tanto, a forma evolua historicamente. Quarto, as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. Quinto, as crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais. Trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização. Isto quer dizer que a criança é ativa em seu processo de socialização. E, por último, a infância é uma variável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno, articulando-a a variáveis clássicas como a classe social, o gênero, ou o pertencimento étnico.

### Os rituais da infância: a festa de aniversário

Além do esforço para constituir o campo da Sociologia da Infância, Régine Sirota se dedicou, desde 1999, a estudar as festas de aniversário das crianças, como um ritual de socialização. Pela primeira vez, uma pesquisadora levará a sério a análise de um ritual largamente

as festas de aniversário para os quais seus filhos eram convidados, não para celebrar o aniversário, mas para analisar, como pesquisadora, o que lá acontecia. Seus estudos dissecam a mecânica social de funcionamento para se desfrutar de um aniversário, desde a escolha do tipo de bolo e o sabor, as escolhas do presente que se dará ou que se quer receber, a escolha da decoração da festa, a distribuição e a opção por um tipo de convite, onde se realizará o aniversário se em casa e/ou na escola, até a quem convidar etc. A festa de aniversário é considerada um ritual de passagem, e é celebrada no Ocidente como uma celebração do indivíduo. A elaboração para a celebração da primeira vela marca o calendário familiar e será entendido com um ritual de integração social. Assim, para analisar as festas de aniversário Sirota faz uso de todo o repertório e instrumental teórico construído pela Sociologia da Infância: protagonismo infantil, autoria social, cultura da infância, socialização e identidade social, além dos conceitos de civilidade (Norbert Elias), de doação (conforme Marcel Mauss analisou o dom e o contradom). Também faz uso da metodologia consagrada da

antropologia como a etnografia, além de todo o repertório da sociologia que implica a análise dos processos de socialização.

### Representações

Para Régine Sirota é festejando o aniversário com sua família, seus amigos e sua classe que a criança constrói sua identidade social. Ao mesmo tempo em que a criança na sua festa de aniversário é o motor e ator desta atividade, ela ativamente constrói seu círculo de amigos, faz escolhas daquilo que está colocado para o universo infantil, e afirma um pertencimento social familiar e social. A análise deste rito, por excelência social, é um dos *métiers* das crianças e coloca em jogo a complexidade das relações sociais, do parentesco, da civilidade infantil – quem convidar, de que maneira, por exemplo? –, da lógica afetiva imbricada com a social e econômica. Para Sirota “o aniversário funciona não somente como um rito de passagem, mas como um rito de integração social, onde se joga e se rejoga a identidade da criança e a construção social de uma cultura infantil”. Maelle Cristien afirma, em relação às pesquisas sobre a festa de aniversário realizadas por Sirota: “a festa de aniversário é, em conclusão, uma celebração que se situa na intersecção de dois eixos. O rito tradicional, onde o comportamento e valores são transmitidos de maneira geracional, vertical; e o rito contemporâneo, o eixo horizontal, que confronta diferentes esferas de influências e contribui para dar uma nova dimensão, mais mediática, mais social ao acontecimento”.

Este tipo de pesquisa realizado a partir da perspectiva etnográfica mostra, portanto, a maneira como esta festa funciona: tanto como um rito de passagem quanto como um rito de integração social, onde se joga e se rejoga com a identidade da criança e a construção social de uma cultura infantil.

Atualmente Régine Sirota pesquisa as festas de aniversário na literatura infantil. Esta perspectiva na qual ela dá continuidade aos seus estudos e pesquisa sobre a festa de aniversário, considerará a literatura infantil como uma espécie de manual de civilidade infantil. Para ela: “Se considerarmos a literatura infantil como tratado moderno de civilidade e reflexo da evolução das normatividades contemporâneas, a transformação

das representações do aniversário da criança em determinados romances e publicações infantojuvenis nos permitirá pôr à prova e acompanhar a passagem de um ritual tradicional a um ritual ‘individualizado’ conforme a evolução dessa sequência (desse momento) e de seu enredamento (de sua representação)”.

### Livros

SIROTA, R., EIDELMAN, J., HABIB, M.C. *Balade en Bibliothèque pour Lecteurs en Herbe. Étude sur la Fréquentation et les Usages de la Bibliothèque des Enfants du Centre G. Pompidou*. Paris: Bibliothèque Publique d'Information, Centre Georges Pompidou, 1985.

\_\_\_\_\_. *L'École Primaire au Quotidien*. Paris, PUF, 1988.

\_\_\_\_\_. *A escola Primária no Cotidiano*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

\_\_\_\_\_; GROSOBOIS, M.; RICCO, G. *Le Parcours du Savoir. Du Laboratoire à la Classe. Étude de la Transposition Didactique du Concept de Respiration*. Paris: ADAPT, 1992.

\_\_\_\_\_; HENRIOT-VAN ZANTEN, A.; PLAISANCE, E. (éds.), *Les Transformations du Système Éducatif*. Paris: L'Harmattan, 1993.

\_\_\_\_\_. (éd.). *Autour du Comparatisme en Éducation*. Paris: PUF, 2001.

\_\_\_\_\_. (éd.). *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. Rennes: PUR, 2006.

\_\_\_\_\_. *L'école primaire au quotidien*. Thèse de III cycle, sous la direction de V. Isambert-Jamati, Université René Descartes/Paris V, 1984, 276 p., annexes. (Jury, J.C. Chamborédon, P. de Gaudemar, V. Isambert-Jamati, G. Snyders).

### Coordenação de números temáticos em revistas

“Sociologie de l'Enfance, 1 et 2”, números 2 e 3 da revista *Éducation et Sociétés*, dezembro 1998, maio 1999.

“La Recherche dans les Sciences de l'Éducation telle qu'Elle se Fait”, número especial do *Bulletin de L'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Éducation*, n° 20/21, Avril, 1998.

“Le Praticien Réflexif: la Diffusion d'un Modèle de Formation”, *Recherche et formation*, n° 36, 2001.

“Entrer à l'Université, le Tutorat Méthodologique”, *Recherche et Formation*, n° 43, 2003.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. “A Pesquisa com Crianças em Infâncias e a Sociologia da Infância”. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 102).

BUTLER, J. *Vie Précaire. Les Pouvoirs du Délit et la Violence après le 11 Septembre 2001*. Paris: Éditions Amsterdam, 2005

DUBET, F. *Faits d'école*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études em Sciences Sociales, 2008.

\_\_\_\_\_. “Éducation et Sociétés”. *Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation. Sociologie de l'Enfance*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, INRP, 1998, vol. 2.

SARMENTO, M. *Lógicas de Ação nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

SIROTA, R. (direc.) *Éléments pour une Sociologie de l'Enfance*. Paris: Presses Universitaires de Rennes (PUR), 2006.

SPIVAK, G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

**Anete Abramowicz** é socióloga, doutora em Educação, professora da Universidade Federal de São Carlos. Realizou pós-doutorado na Universidade Paris Descartes, em 2009/2010 sob a supervisão de Régine Sirota. Bolsista Produtividade do CNPq. É autora e coautora de livros, entre outros: *Afirmando Diferenças: Montando o Quebra-Cabeça da Diversidade na Escola* (Papirus, 2005), *A Reconfiguração da Escola: entre a Negação e a Afirmação de Direitos* (Papirus, 2009).



# A infância como fenômeno social

**Crianças são sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas em que vivem. As forças políticas e socioeconômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural**

por Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento

**N**ascido em Morsø, cidade portuária no norte da Dinamarca, em 1943, Jens Qvortrup viveu em Copenhague, onde trabalhou, entre 1966 e 1972, com formação de professores. Estudou na Universidade de Copenhague e lá fez o mestrado em Sociologia, terminado em 1971. Dois anos depois, iniciou sua carreira acadêmica como professor assistente no University Centre of Southern Jutland (SUC), na Dinamarca. Em 1976 tornou-se professor associado, na mesma Universidade. Trabalhava com estudos sociais comparativos, com foco na ex-União Soviética e no Leste Europeu.

Em 1980 mudou-se para Viena, onde ocupou o cargo de secretário científico no Vienna Centre,

e foi responsável por dois projetos internacionais comparativos. Um deles, sobre padrões familiares, envolvia 14 países e outro, sobre divórcio, foi desenvolvido em dez países. Voltou ao SUC, agora University of Southern Denmark, em 1983, reassumiu o cargo de professor associado e retomou os estudos comparativos acerca da ex-União Soviética e do Leste Europeu.

Em 1987, começou a trabalhar com a área da Sociologia da Infância, na mesma universidade e, do ponto de vista da pesquisa, desencadeou e dirigiu o estudo "Infância como fenômeno social" (*Childhood as a Social Phenomenon*), desenvolvido em 16 países, sob o patrocínio do Centro Europeu de Políticas e Pesquisa em Bem-Estar Social (European Centre for Social Welfare Policy and Research), de Viena, até 1992. Entre 1987 e 1997 obteve recursos do Conselho Dinamarquês de Ciências So-

Elôá Carvalho, Zona de Contato, 2010, acrílica sobre tela. Reprodução

Qvortrup deu-se conta de que grande parte das pesquisas considerava as crianças como filhos ou como alunos, estabelecendo como categorias de análise a família ou a educação e não a infância





ciais (Danish Social Science Council) para estudos teóricos de Sociologia da Infância.

Foi o fundador e o presidente do grupo temático Sociologia da Infância, cujos trabalhos foram iniciados formalmente no XII Congresso Mundial da Associação Internacional de Sociologia (ISA), em 1990. Presidiu de 1988 a 1998 o Grupo Temático, que se tornou Comitê de Pesquisa – Research Committee (RC 53) – em 1998.

Entre 1990 e 1996, acumulou essa tarefa com o cargo de codiretor do Programa de Infância, do Centro Europeu de Políticas e Pesquisa em Bem-Estar Social, além de desenvolver, entre 1990 e 1993, pesquisa sobre Sociologia da Infância, com patrocínio do Conselho Nórdico de Ministérios. Foi representante do Ministério dos Assuntos Sociais, na Dinamarca, e da Comissão das Comunidades Europeias.

gia e Ciência Política da NTNU, oferecendo, entre 2002 e 2003, a série de seminários internacionais “Infância – Cultura, Agência e Sociedade”.

De 2003 a 2008, coordenou, com Anne Trine Kjørholt, o projeto “A Criança Moderna e o Mercado de Trabalho Flexível: Institucionalização e Individualização das Crianças à luz das Mudanças no Estado de Bem-Estar Social”. Entre 2005 e 2007, também com Anne Trine Kjørholt, dirigiu o projeto de pesquisa “Crianças como Novos Cidadãos e o ‘Melhor Interesse da Criança’: um Desafio para as Democracias Modernas”.

Foi coeditor do periódico *Childhood*, entre 1998 e 2007, e editor do periódico escandinavo *Barn*, entre 1999 e 2002. Foi ainda membro do conselho editorial de *Children and Society* (Londres), de *Sociological Studies of Children and Youth* (Connecticut), de *Childhoods Today: an Online Journal*

*for Childhood Studies* (Universidade de Sheffield, Reino Unido), dentre outros periódicos.

Veio três vezes ao Brasil: a primeira, nos anos 1990, pela Fundação Bernard van Leer; a segunda, em 2006, convidado para participar do Congresso Infância: Violência, Políticas Públicas e Instituições, promovido pelo Mackenzie, de São Paulo; a terceira, em 2010, convidado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp).

Aposentou-se em 2010 e é, desde então, professor emérito da NTNU. Permanece publicando textos em livros e periódicos e participando de Congressos e Encontros da área da Sociologia e da Demografia.

### A Sociologia da Infância

Considerado um dos principais teóricos e mesmo um dos fundadores da área da Sociologia da Infância, Jens Qvortrup estabeleceu importantes conceitos no campo. Pode-se dizer que seu interesse pelos estudos da infância tem origem em Marx e no conceito de classe social, pois – con-

vidado a trabalhar com as condições de vida na ex-União Soviética e na Europa Oriental, na coordenação de dois projetos, um sobre família e outro sobre divórcio – deu-se conta de que as crianças ficavam encobertas pelas famílias. Verificou então que a atenção da maioria dos sociólogos estava voltada principalmente para as instâncias encarregadas de socializar a criança e que grande parte das pesquisas considerava as crianças como filhos ou como alunos, estabelecendo como categorias de análise a família ou a educação e não a infância.

Em contato com pesquisadores da Grã-Bretanha, da Itália, dos Estados Unidos e da Alemanha, construiu uma rede de estudos que culminou no projeto internacional de pesquisa comparativa “Infância como Fenômeno Social”, cujo foco era mapear a posição das crianças nas sociedades industrializadas. O projeto, patrocinado pelo Centro Europeu de Políticas e Pesquisa de Bem-Estar Social, foi realizado em 17 países: Alemanha, Canadá, Dinamarca, Escócia, Estados Unidos, Finlândia, Grécia, Inglaterra e País de Gales, Irlanda, Israel, Itália, ex-Iugoslávia, Noruega, Suécia, Suíça e ex-Tchecoslováquia. Ao longo da pesquisa, a partir de seminários organizados para reunir os pesquisadores e discutir os dados obtidos, foi lançada uma série de Relatórios Nacionais, nos quais os fundamentos da Sociologia da Infância foram sendo construídos.

Na *Introdução à Série de Relatórios Nacionais*, de 1991, Jens Qvortrup apresenta as abordagens teóricas, metodológicas e comparativas do projeto. É nessa publicação que define novos paradigmas nos estudos da infância: a infância como um grupo social e as perspectivas geracionais para o estudo das crianças. Em seguida, em 1993, publica o volume que contém suas nove teses, texto que fundamenta e organiza sua teoria. Os relatórios e análises resultantes da pesquisa foram posteriormente

organizados em temas, sistematizados pelos pesquisadores e publicados no livro *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (Questões sociais da infância: teoria social, prática e políticas), organizado por ele, em 1994. A introdução desse livro traz também importantes elementos para compreender a Sociologia da Infância.

### A infância como grupo social

Tendo como contexto os encontros e seminários promovidos durante a pesquisa, entre 1987 e 1990, Qvortrup relata que foram debatidos temas como crianças em situação de risco, custódia familiar, políticas de cuidado e atenção, assistência às crianças e às famílias, mas que, de maneira geral, numa abordagem fundamentada em paradigmas utilizados principalmente pela psicologia

ou pela pedagogia, predominavam estudos sobre a criança vista como um projeto de adulto e/ou sobre a infância como estágio preparatório, como tempo de passagem. Essa constatação o faz considerar que a utilização de pressupostos psicológicos ou pedagógicos para o entendimento da infância oculta as crianças no presente, como sujeitos de mudanças históricas e sociais.

Sua familiaridade com a categoria *classe social*, a partir dos estudos marxistas, combinada à crítica à abordagem individualista da criança, que a idealiza numa perspectiva universal e a-histórica, o motivam a considerar que a infância, que muda historicamente e culturalmente, difere radicalmente da noção de criança individual, e a eleger a concepção de infância como *construção social* ou como *forma estrutural* como referência da pesquisa. Em entrevista às pesquisadoras Bruna Breda e Lisandra Ogg, do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSEI), em 2010, Jens Qvortrup reconhece: “posso dizer que, embora tenha trabalhado



#### JENS QVORTRUP

é professor emérito da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia, mas começou a carreira acadêmica como docente na Dinamarca, seu país de origem. Em 1987, deu início ao trabalho em Sociologia da Infância quando dirigiu o estudo *Infância como fenômeno social*, realizado em 17 países. Esteve três vezes no Brasil a convite de fundações e universidades.

## EM RELATÓRIO DE 1991, QVORTRUP APRESENTOU A INFÂNCIA COMO UM GRUPO SOCIAL E AS PERSPECTIVAS GERACIONAIS PARA O ESTUDO DAS CRIANÇAS

Em 1993 foi professor visitante na Universidade La Sapienza, em Roma, Itália. Em 1994, obteve o título de doutor em Sociologia, na Universidade de Copenhague, com a tese *Explorações em Sociologia da Infância*. Entre 1997 e 1999, acumulou as aulas de Sociologia com o cargo de diretor de Estudos Sociais e de Saúde na SUC, sendo que, em 1997, ocupou o cargo de Diretor de Pesquisa, em período parcial, na Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Norueguesa de Ciência e Tecnologia (NTNU), em Trondheim, Noruega, e, em 1998, trabalhou como consultor no Centro Norueguês de Pesquisa sobre a Infância (*Norwegian Centre for Child Research* – NOSEB), na mesma universidade. De 1997 a 2002 foi diretor de pesquisa do Conselho Dinamarquês de Ciências Sociais, desenvolvendo o programa de pesquisa “Infância e Sociedade de Bem-Estar”.

Em 1999, mudou-se para Trondheim e assumiu como professor adjunto e diretor do NOSEB. Em paralelo, desenvolveu o estudo “O Bem-Estar das Crianças”, parte do projeto COST (*European Cooperation in Science and Technology*) A19, com An-Magritt Jensen. Entre 2002 e 2010 foi professor de Sociologia do Departamento de Sociolo-





Reprodução

com diferentes temas e questões, percebo uma continuidade em relação à perspectiva estrutural. Significa que nessa perspectiva estrutural, em termos concretos, migrei de uma perspectiva de classe para uma perspectiva geracional”.

De fato, ao caracterizar as crianças como um grupo populacional, numa perspectiva estrutural, Qvortrup propõe utilizar a categoria *geração* para evidenciar as crianças como *unidade de observação*. Conceber a infância como construção social ou categoria estrutural promove a ideia de que ela “é uma estrutura *permanente* em qualquer sociedade, mesmo que seus participantes sejam regularmente repostos”, diz ele no texto da *Introdução à Série de Relatórios Nacionais*.

### Sujeitos

A concepção de infância como categoria na estrutura social vai colocar em xeque o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância na estrutura da sociedade e, além disso, vai possibilitar a investigação da desigualdade na distribuição de poder, de recursos e de direitos entre adultos e crianças, presente nas relações sociais, políticas e econômicas, no cenário do século XX, ou, como afirma Qvortrup, num cenário onde predominam o privilegiamento do trabalho, a abolição do trabalho infantil e o aumento da participação das mulheres no mercado; a escolarização em massa; a ampliação do atendimento da primeira infância em creches; o interesse científico sobre a passagem das crianças para a idade adulta. Destaque-se que a infância, nessa linha, é vista como construção social.

São três as asserções principais da perspectiva estrutural da infância, de acordo com Qvortrup: a infância é uma categoria na estrutura social que manifesta variações históricas e interculturais e não

**A concepção de infância como categoria na estrutura social vai colocar em xeque o caráter natural e universal tradicionalmente atribuído à infância na estrutura da sociedade**

exatamente uma fase da vida; crianças e adultos são afetados pelas mudanças nas sociedades; a natureza da contribuição das crianças é diferente em distintas culturas, embora em qualquer uma delas as crianças contribuam ativamente na sociedade. Nesse sentido, a infância é formada por su-



jeitos ativos e competentes, ainda que diferentes dos adultos. As crianças são membros da sociedade, agem socialmente nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele.

Para Qvortrup, utilizar as crianças como *unidade de observação* principal define a categoria *geracional* infância na estrutura social, o que “implica que, ao procurar as principais características da infância como construção social, as diferenças entre as crianças serão menos consideradas do que aquilo que é comum entre as crianças”, pondera no texto de 1991. De acordo com ele, além dessa implicação metodológica, ao tomar a infância como unidade de observação, a Sociologia da Infância dá às crianças um lugar no quadro mais amplo das ciências sociais.

Segundo ele, as relações geracionais determinam lugares apropriados ao desenvolvimento e à socialização das crianças. Diz que, nesses espaços, nem sempre estas são reconhecidas em seus direitos, tampouco têm voz, mas são sempre representadas pelos adultos – professores, pais e mães etc. Relacionada a uma lógica pautada na proteção, as práticas sociais dos adultos sobre as crianças vêm acompanhadas de controle e, de acordo com Qvortrup, de uma atitude paternalista, que ele define, em sua nona tese, como “uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e marginalização”.

As teses desenvolvidas pelo sociólogo são ainda hoje bastante atuais e provocativas. Vamos apresentá-las brevemente. A primeira, “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer es-

## O QUE PARTICULARIZA A INFÂNCIA COMO CATEGORIA ESTRUTURAL PERMITE ESTUDÁ-LA NAQUILO QUE LHE É COMUM, MESMO EM SOCIEDADES DIFERENTES

Observe-se que a criação da Sociologia da Infância vai focalizar as crianças enquanto crianças, ou seja, menciona “a próxima geração significando próxima geração *de crianças*”, como afirma o sociólogo em sua argumentação, pois pensar a infância do ponto de vista antecipatório retira sua importância sociológica e econômica se comparada aos adultos, o que reitera o senso comum. Não se pode, porém, esquecer que questões políticas, econômicas, sociais, geográficas, históricas etc. atingem tanto crianças quanto adultos, submetidos à mesma ordem de problemas, argumenta Qvortrup, propondo o estudo das relações entre sujeitos contemporâneos e não mais entre seres *maduros* e em *devir*.

### As teses sobre a infância como fenômeno social

É no texto “Nove Teses sobre a Infância como Fenômeno Social”, publicado num dos volumes dos relatórios, em 1993, cuja tradução em português foi publicada em 2011, que Jens Qvortrup, depois de criticar a indiferença estrutural em relação às crianças, apresenta as teses que fundamentam os estudos sociológicos da infância.

“A infância como categoria estrutural de sociedade”, possibilita ao autor estabelecer a aproximação e a similaridade entre infância e classe social como formas estruturais, “no sentido da definição das características pelas quais os membros, por assim dizer, da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes”. A perspectiva estrutural rompe com estudos individualistas, muitas vezes definidos pelo desenvolvimento da criança, apontando a possibilidade de estudos sobre o desenvolvimento da infância, questão discutida com maior aprofundamento no artigo “A Infância enquanto Categoria Estrutural”, publicado na revista *Educação e Pesquisa*, em 2010. O que particulariza a infância como categoria estrutural permite estudá-la naquilo que lhe é comum, mesmo que em épocas distintas ou em sociedades diferentes. Sobre isso, Qvortrup argumenta que “enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta”, reforçando que existem características que fazem reconhecer e identificar a infância.

A segunda tese, “A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente,

Para Qvortrup, relacionadas a uma lógica pautada na proteção, as práticas sociais dos adultos sobre as crianças vêm acompanhadas de controle



Egon Schiele, Mãe e Duas Crianças, 1917, óleo sobre tela. Reprodução



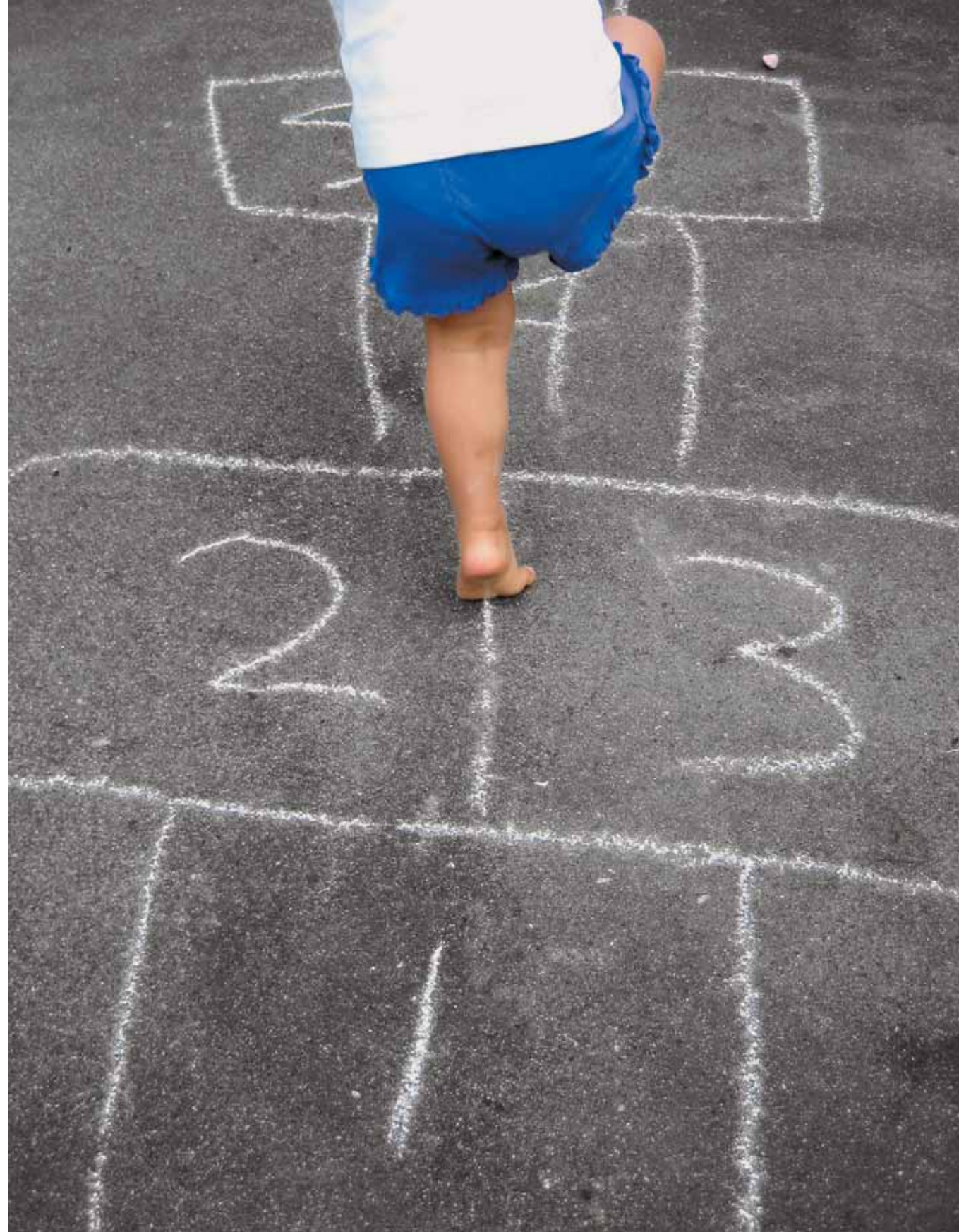
do ponto de vista sociológico”, refuta a infância como tempo de passagem, defendendo que “ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo – como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela”. A segunda tese retoma e reafirma a primeira.

Na terceira tese, “A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”, Qvortrup defende que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, e que “as mudanças de concepção são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças”.

### Valores

“A infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”, sua quarta tese, apresenta o trabalho escolar como aquele que cabe às crianças na divisão social do trabalho, ou seja, reconhece a escola como o campo de trabalho das crianças. Qvortrup recupera o estudo *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children* (Dando preço à criança sem preço. A mudança do valor social das crianças), de Viviana Zelizer, socióloga argentina, publicado em 1985, que reconhece uma tendência histórica de crescente sentimentalização e sacralização das crianças, que vai se configurar a partir de sua “inutilidade” produtiva, na divisão social do trabalho e argumenta que, ao contrário, as crianças sempre foram úteis e que a natureza de suas contribuições para a sociedade é que foi alterada. É no texto *From Useful to Useful: The Historical Continuity in Children’s Constructive Participation* (Do útil ao útil: a continuidade histórica da participação construtiva das crianças), de 1995, que avança na questão presente nessa tese. Desenvolve ainda significativa argumentação no artigo “O Trabalho Escolar Infantil Tem Valor? A Colonização das Crianças pelo Trabalho Escolar”, traduzido e publicado em 2001, em livro organizado por Lucia Rabello de Castro (*Crianças e Jovens na Construção da Cultura*).

Em sua quinta tese, “As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade”, Jens Qvortrup refere-se à ideia de agência, conceito dos estudos da infância que reconhece as crianças como atores



Reprodução

**Qvortrup afirma que as crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade**

sociais, argumentando que as crianças são criativas nas relações que estabelecem com os mundos sociais adultos, o que equivale a dizer que elas não são meras reprodutoras das normas sociais, como consideravam os sociólogos clássicos, notadamente Émile Durkheim e Talcott Parsons, mas que as reinventam nas relações com seus pares e com os adultos, nos cotidianos de suas vidas. Agência e estrutura são complementares no estudo da infância.

### Invisibilidade

Na sexta tese, “A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”, discute “que, frequentemente, as crianças são atingidas indiretamente ou de forma mediada, o que torna mais difícil a constatação dessa influência; e, com muita frequência, a legislação é elaborada sem levar as crianças em consideração, embora haja poucas dúvidas de que os eventos sociais causem efeitos constantes”. Jens Qvortrup argumenta que o impacto de problemas de ordem social ou econômica na vida das crianças não tem sido verificado. A crescente institucionalização das crianças como decorrência da “progressão em direção ao pleno emprego de homens e mulheres” efetivamente tem mudado suas vidas, mas há poucos estudos que reconhecem essa relação. No artigo “Infância e Política”, publicado em *Cadernos de Pesquisa*, em 2010, o sociólogo retoma essa discussão a partir da política ou, mais especificamente, de “uma distinção entre políticas que pretendem ter impacto nas crianças ou na infância e políticas que não têm esse objetivo, mas que podem ter grandes consequências para elas”, reafirmando a tese.

“A dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar”, sua sétima tese, apresenta aspectos da invisibilidade das crianças e discute, ainda que brevemente, a importância de conhecer seus pontos de vista.

**A DEPENDÊNCIA CONVENCIONADA DAS CRIANÇAS TEM CONSEQUÊNCIAS PARA SUA INVISIBILIDADE EM DESCRIÇÕES HISTÓRICAS E SOCIAIS**





Reprodução

Nesta tese está indicada a tensão entre proteção e participação, que Qvortrup traz como objeto de discussão no capítulo “Varieties of Childhood” (Variedades de infância), de 2005, quando argumenta que a proteção, ou seja, uma crescente atenção às crianças, tem sido gradativamente transformada em controle (institucional) das crianças.

A oitava tese, “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”, discute a infância sob uma perspectiva pública e estabelece uma crítica acerca de a responsabilidade sobre as crianças permanecer no âmbito do privado. Segundo Qvor-

**“A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”**

trup, a sociedade deveria assumir sua responsabilidade sobre as crianças porque, primeiro, as crianças seriam providas de acordo com um padrão básico; segundo, elas contribuem socialmente e poderiam reivindicar recursos; por último, a sociedade tem significativo interesse nas crianças, se não como crianças, como projeto futuro. A partir dessa tese, Jens Qvortrup discute, em textos posteriores, o papel das crianças no contrato geracional, destacando as relações – e a interdependência – entre a infância e as outras categorias geracionais. Destacam-se dois textos sobre a questão: o primeiro, “The Continued Intergenerational Interdependence” (A interdepen-

dência intergeracional continuada), apresentado no Seminário Internacional Children on the Way from Marginality towards Citizenship. Childhood Policies: Conceptual and Practical Issues (Crianças no percurso da marginalidade em direção à cidadania. Políticas da Infância: questões conceituais e práticas), em 1995 e publicado em 1996 na revista *Eurosocial Report*, e outro, “A Volta do Papel das Crianças no Contrato Geracional”, apresentado na 33ª Reunião da ANPEd, em 2010, e publicado pela *Revista Brasileira de Educação* em 2011.

outras palavras, que a infância é usada como um termo estrutural: a infância é percebida como uma forma estrutural ou categoria a ser comparada com outras formas estruturais ou categorias na sociedade”, afirma no texto de 1994. Diz ainda, no mesmo texto, que referir “crianças” não significa o plural da palavra “criança”, mas qualifica um grupo pertencente à categoria “infância”.

A defesa de uma infância, contudo, a partir do que as crianças têm em comum, como categoria geracional, tem sido questionada por antropólo-

## RELAÇÕES DE OPOSIÇÃO E COMPLEMENTARIDADE ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS INDICAM A PRIORIZAÇÃO DA CATEGORIA GERACIONAL NO ESTUDO DA INFÂNCIA

Sobre a nona tese, “A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”, já referida, o sociólogo recupera a aproximação entre classe e geração, apresentando “a criança como grupo minoritário, definido em relação ao grupo dominante, que possui *status* social mais alto e maiores privilégios, isto é, nesse caso, os adultos; e, indo além, como um grupo que, por suas características físicas ou culturais, é singularizado à parte da sociedade, com um tratamento diferencial e desigual”.

As nove teses trazem os elementos necessários para a compreensão das crianças como sujeitos sociais, capazes de produzir mudanças nos sistemas nos quais estão inseridas, ou seja, as forças políticas, sociais e econômicas influenciam suas vidas ao mesmo tempo que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural.

### Perspectivas geracionais para o estudo das crianças

Segundo Jens Qvortrup, caracterizar a infância significa distinguir um conjunto de traços que crianças têm em comum, numa região definida, num mesmo momento, sob as mesmas estruturas econômicas e políticas, e, por exemplo, verificar as relações estabelecidas com outros grupos geracionais – adultos ou velhos –, em princípio influenciados pelos mesmos parâmetros sociais, o que permite ao pesquisador comparar infâncias de diferentes países ou culturas. “Isso significa, em

gos da infância, particularmente Allison James, da Universidade de Sheffield, e Alan Prout (*ver artigo neste fascículo*), da Universidade de Warwick, ambas na Inglaterra, que defendem que não existe uma infância, mas várias, cada uma com seus pontos de referência particulares. Essas infâncias não podem ser plenamente compartilhadas por outras infâncias.

A tensão está colocada principalmente no aspecto metodológico da pesquisa da infância, embora revele diferentes posições políticas e epistemológicas dos pesquisadores envolvidos. Qvortrup entende que para produzir conhecimento sobre a infância, a primeira categoria a ser destacada é a geracional: essa é a categoria, segundo ele, que dá sentido a uma Sociologia da Infância. Como apresentado anteriormente, as relações de oposição e complementaridade entre infância e idade adulta, à semelhança das relações entre classe dominante e classe explorada, indicam uma priorização da categoria geracional nos estudos da infância. Isso posto, outras categorias sociológicas podem ser definidas: a própria classe social, gênero, etnia, por exemplo, para determinado estudo. Diz ele, em 1994, que “Como forma estrutural, a infância é inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos etários”.

Em “A tentação da diversidade”, de 2006, publicado em português em 2010, Qvortrup afirma que “Infância como categoria pressupõe uma pluralidade de infâncias, que são agrupadas sob a



categoria. Em outras palavras, a infância como categoria não se dissolve porque existe uma pluralidade de infâncias; ao contrário, confirma-se por meio destas”. Assim, o que justifica uma Sociologia da Infância é o reconhecimento da infância como categoria geracional.

Um outro entendimento, sustentado pelo construcionismo social ou pelas tendências pós-modernas de pesquisa social, propõe que sejam estudadas as infâncias, configuradas pela diversidade, ou seja, pelo uso das categorias clássicas da sociologia – classe, gênero e etnia – para o estudo da infância. Nessa tendência, pode-se colocar o foco nas crianças, ou em grupos específicos de crianças, ou, como argumenta Allison James, em artigo de 2007, estudar as vidas cotidianas das crianças por meio de documentação empírica, seria “dar voz às vozes das crianças como atores sociais. Seria evitar algumas das armadilhas e problemas de representação”, pois seriam realizados estudos qualitativos do ponto de vista das crianças.

A tensão, e a posição de Jens Qvortrup, é tema dos artigos “The Little ‘S’ and the Prospects for Ge-

O debate acadêmico, as tensões e divergências que suas pesquisas e ideias provocam só confirmam sua importância na estruturação do campo da Sociologia da Infância.

O sociólogo norte-americano William Corsaro (*ver artigo neste fascículo*), em texto de 2005, afirma que Giddens (1984), Bourdieu (1977) e Qvortrup (1991) “têm oferecido perspectivas da prática social que, apesar de privilegiarem as forças constrangedoras da estrutura social e da reprodução social, admitem um certo grau de agência humana”. E continua: “Destes teóricos é Qvortrup, no seu argumento de que a infância é uma forma social e as crianças são coconstrutoras ativas dos seus mundos sociais, que melhor conceitualiza as crianças e a infância no âmbito da prática social e da agência”.

A Sociologia da Infância, que Qvortrup construiu com base nas pesquisas que desenvolveu ou coordenou, tem sido referência para sociólogos de língua inglesa, francesa e portuguesa. Suas ideias, proposições teóricas e encaminhamentos metodológicos estão publicados principalmente

## A DEDICAÇÃO À DIVERSIDADE DA INFÂNCIA IMPLICARÁ NECESSARIAMENTE CONSIDERAR UMA SÉRIE DE MARCADORES DE IDENTIDADE

nerational Childhood Studies” (O pequeno ‘s’ e as perspectivas para os estudos geracionais da infância), de 2005, além de ser indicada na introdução de *Childhood Matters* (Assuntos da Infância), de 1994. Diz ele, em 2005: “Há muito temo que estudos comparativos sobre a infância, em geral, e sobre as relações geracionais, em particular, sejam vítimas ao se consolidar uma diversidade de perspectivas de infância(s)”. Nessa linha, do ponto de vista metodológico, a “dedicação à ‘diversidade da infância’ implicará necessariamente considerar uma série de marcadores de identidade, em princípio, infinitos”, argumenta, acrescentando que o que há de comum entre as crianças é o fato de que não são adultos.

### Estudos da infância

Jens Qvortrup construiu um outro modo de estudar a infância, acrescentando uma nova perspectiva aos estudos sociológicos, de modo geral.

em língua inglesa, em sete livros que organizou, parte deles com outros sociólogos. São muitos os artigos publicados em inglês, em alemão e em dinamarquês. Há nove artigos publicados em português. Produção que relacionaremos a seguir.

### Livros

QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (eds.). *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

\_\_\_\_\_; MOURITSEN, Flemming (eds.). *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press, 2003.

\_\_\_\_\_ (ed.). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2005

\_\_\_\_\_; WINTERSBERGER, Helmut; ALANEN, Leena; OLK, Thomas (eds.). *Childhood, Generational Order and the Welfare State: Exploring Children's Social and Economic Welfare*. Odense: University Press of Southern Denmark, 2007.

\_\_\_\_\_; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian (eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009

\_\_\_\_\_; ROSIER, Katherine Brown; KINNEY, David A. (eds.). *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 12 – Structural, historical, and comparative perspective. Bingley, UK: Emerald, 2009.

\_\_\_\_\_; KJØRHOLT, Anne-Trine (eds.). *The Modern Child and the Flexible Labour Market. Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

## JENS QVORTRUP CONSTRUIU UM OUTRO MODO DE ESTUDAR A INFÂNCIA, ACRESCENTANDO UMA NOVA PERSPECTIVA AOS ESTUDOS SOCIOLÓGICOS

### Artigos

QVORTRUP, Jens. “Placing Children in the Division of Labour”. In: CLOSE, Paul; COLLINS, Rosemary (eds.). *Family and Economy in Modern Society*. Basingstoke, Hampshire: Macmillan, 1985.

\_\_\_\_\_. “Introduction to Sociology of Childhood”. *International Journal of Sociology*, v. 17, n. 3, pp. 3-37, 1987

\_\_\_\_\_. “Comparative Research and its Problems”. In: BOH, Katja; BAK, Maren & CLASON, Cristine (eds.). *Changing Patterns of European Family Life: a Comparative Analysis of 14 European Countries*. London & New York: Routledge, 1989.

\_\_\_\_\_. “A Voice for Children in Statistical and Social Accounting: A Plea for Children's Rights to be Heard”. In: JAMES, Allison; PROUT, Alan (eds.). *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press, 1990.

\_\_\_\_\_. “Childhood as a Social Phenomenon: Introduction to a Series of National Reports”. *Eurosocial Report 36*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1991.

\_\_\_\_\_. “Nine Theses about ‘Childhood as a Social Phenomenon’”. In: QVORTRUP, J. (ed.). *Childhood as a Social Phenomenon: Lessons from an International Project*. *Eurosocial Report 47*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1993.

\_\_\_\_\_. “Children at Risk or Childhood at Risk - A Plea for a Politics of Childhood”. In: HEILILÖ, Pia-Liisa; LAURONEN, Erja; BARDY, Marjatta (eds.). *Politics of Childhood and Children at Risk, Provision, Protection, Participation*. *Eurosocial Report 45*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, 1993.

\_\_\_\_\_. “From Useful to Useless: The Historical Continuity in Children's Constructive Participation”. In: AMBERT, Ann-Marie (ed.). *Sociological Studies of Children*. Greenwich, Connecticut: JAI Press, (1995).

\_\_\_\_\_. “Childhood in Europe: a New Field of Social Research”. In: CHISHOLM, Lynne et al. (eds.). *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth Studies* (International Studies on Childhood and Adolescence; 2). Berlin/New York: De Gruyter, 1995.

\_\_\_\_\_. “Childhood and Societal Macrostructures”. “Childhood Exclusion by Default”. *Working Paper 9. Child and Youth Culture*. Odense University. The University of Southern Denmark, 1999.

\_\_\_\_\_. “La Infancia y las Macroestructuras Sociales”. In: *Derecho a tener Derecho. Infancia, Derecho y Políticas Sociales en América Latina y el Caribe* (tomo 4). Montevideo: Oficina Regional de Unicef para América Latina y el Caribe – Instituto Interamericano del Niño - Fundación Ayrton Senna, 1999.

\_\_\_\_\_. “Macroanalysis of Childhood”. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (eds.). *Research with Children: Perspectives and Practices*. London/New York: Falmer Press, 2000.

\_\_\_\_\_. “Generation – An Important Category in Sociological Childhood Research”. In: *ACTAS do Congresso Internacional Os mundos Sociais e Culturais da Infância*. Braga: Instituto de Estudos da Criança; Universidade do Minho, v.2, 2000.

\_\_\_\_\_. “Childhood – A Proper Sociological Issue?” *International Conference Social Transformations at the Turn of the Millennium: Sociological Theory and Current Empirical Research*. Montreal: International Sociological Association / Research Council Conference; 2000.

\_\_\_\_\_. “School-Work, Paid Work and the Changing Obligations of Childhood”. In: MIZEN, Phillip; POLE, Christopher & BOLTON, Angela (eds.). *Hidden Hands: International Perspectives on Children's Work and Labour (Future of Childhood)*. London: Routledge, p. 91-107, 2001.

\_\_\_\_\_. “Sociology of Childhood: Conceptual Liberation of Children”. In: MOURITSEN, Flemming (eds.). *Childhood and Children's Culture*. Odense: Odense University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. “The Little ‘S’ and the Prospects for Generational Childhood Studies”. *International Conference Childhoods*. Oslo: University of Oslo, 2005.

\_\_\_\_\_. “Diversity's Temptation – and Hazards”. *2nd International Conference: Re-presenting Childhood and Youth*. Sheffield: Centre for the Study of Childhood and Youth, University of Sheffield, 2008.

\_\_\_\_\_. “Childhood as a Structural Form”. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. (eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

\_\_\_\_\_. “The Development of Childhood”. In: QVORTRUP, J.; ROSIER, K. B.; KINNEY, D. A. (eds.). *Sociological Studies of Children and Youth*, vol. 12 – Structural, historical, and comparative perspective. Bingley: Emerald, 2009.

\_\_\_\_\_. “Users and Interested Parties: A Concluding Essay On Children's Institutionalization”. In: KJØRHOLT, Anne-Trine; QVORTRUP, J. *The Modern Child and the Flexible Labour Market: Early Childhood Education and Care*. London: Palgrave Macmillan, 2012.

### Artigos traduzidos para o português

QVORTRUP, Jens. “A Volta do Papel das Crianças no Contrato Geracional”. *Revista Brasileira de Educação*, vol.16, n. 47, p. 323-332, 2011.

\_\_\_\_\_. “Nove Teses sobre a ‘Infância como um Fenômeno Social’”. *Pro-Posições*, vol. 22, n.1, p. 199-211, 2011.

\_\_\_\_\_. “A Infância enquanto Categoria Estrutural”. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, n.2, p. 631-644, 2010.

\_\_\_\_\_. “A Tentação da Diversidade - e seus Riscos”. *Educação e Sociedade*, vol. 31, n. 113, p. 1121-1136, 2010.

\_\_\_\_\_. “Infância e Política”. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 40, n.141, p. 777-792, 2010.

\_\_\_\_\_. “Bem-Estar Infantil em uma Era de Globalização”. In: SAETA, B.R.P.; SOUZA NETO, J.C.; NASCIMENTO, M.L.B.P. (orgs.) *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte, v. 2, p.43-61, 2008.

\_\_\_\_\_. Macro-Análise da Infância. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (orgs.). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, p. 73-96, 2005.

\_\_\_\_\_. “O Trabalho Escolar Infantil Tem Valor? A Colonização das Crianças pelo Trabalho Escolar”. In: CASTRO, L. R. de (org.). *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. Rio de Janeiro: Nau, Faperj, 2001.

\_\_\_\_\_. “Crescer na Europa: Horizontes Atuais sobre os Estudos sobre Infância e Juventude”, 1999. Disponível em < [http://cedic.iec.uminho.pt/Textos\\_de\\_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf) > Acesso em 12/07/2012.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, P. *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press, 1977.

CORSARO, W. “Collective Action and Agency in Young Children's Peer Cultures”. In: QVORTRUP, J. (ed.). *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture*. Basingstoke, Hampshire/New York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 231-247. (Ação Coletiva e Agência nas Culturas de Pares Infantis. Versão em português disponibilizada pelo autor na UFRGS, 2007).

GIDDENS, A. *The Constitution of Society*. Oxford, UK: Polity Press, 1984.

JAMES, A. “Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials”. *American Anthropologist*, Flushing, v. 109, n. 2, p. 261-72, 2007.

ZELIZER, Viviana *Pricing the Priceless Child. The Changing Social Value of Children*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1985.

**Maria Letícia B. P. Nascimento** é professora da graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É pedagoga, mestre e doutora em Educação pela USP. Coordena o Grupo de Estudos sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPISI).



# O brinquedo e a produção cultural infantil

É preciso buscar formas complexas de educação que coloquem no mesmo espaço as formas lúdicas e educativas, mas que se tenha clareza sobre os atributos de cada uma

por Tizuko Morchida Kishimoto



brinquedo é um dos temas importantes da contemporaneidade capaz de quebrar fronteiras de diferentes áreas do conhecimento. A esse respeito, Boaventura de Souza Santos, em *Um Discurso sobre as Ciências*, propõe a “analogia lúdica” como um dos “conceitos quentes” capaz de derreter “as fronteiras em que a ciência moderna encerrou a realidade”. A ação lúdica proporcio-

nada pelo brinquedo tem essa potencialidade de penetrar e integrar campos das Ciências da Educação, embora esse processo não seja tranquilo.

De um lado, o brinquedo é visto como direito da criança, evidenciando-se nos paradigmas para a educação da infância apontados em *Qualidade na Educação da Primeira Infância*, de Gunilla Dahberg, Peter Moss e Alan Pence, e em *Repenser l'Éducation des Jeunes Enfants* (Repensando a educação das crianças pequenas), obra coordenada por Gilles Brougère e Michel Vandembroeck, além de se destacar como um dos eixos da prática pedagógica nas



Reprodução

políticas públicas de educação infantil no Brasil a partir de 2009. De outro lado, o sentido polissêmico do jogo gera concepções e práticas em que a inserção do lúdico é naturalizada ou polemizada ao contrapor o brincar ao aprender, com significado diferente para o que se considera sério e não sério, trazendo implicações para a educação.

Compreender o significado do brincar na produção cultural infantil e nas interfaces entre o brincar e o educar será o desafio enfrentado neste artigo

**O sentido polissêmico do jogo gera concepções e práticas em que a inserção do lúdico é naturalizada ou polemizada ao contrapor o brincar ao aprender**

com o apoio de Gilles Brougère, renomado pesquisador francês que utiliza as Ciências da Educação para esclarecer tais questões. O texto propõe apresentar o pesquisador, discutir suas ideias e pesquisas sobre as relações entre o brinquedo e as culturas da infância e suas implicações na educação.

## Um pesquisador do lúdico

Gilles Brougère nasceu em Saint-Etienne (Loire), França, em 22 de maio de 1955. Graduou-se



em filosofia, em 1976, e em história, em 1977, na Universidade Paris 1 e especializou-se em Ciências da Educação. No doutorado, sob a orientação de Robert Jaulin, pesquisou o brinquedo e a produção da infância por meio da análise do brinquedo industrial no campo da Antropologia (Paris 7). Sua tese de professor titular, sob a direção de Eric Plaisance (Paris 5), tratou das relações entre o jogo e a educação, especialmente na pedagogia pré-escolar depois do romantismo, tema que pode ser visto em sua obra clássica *Jogo e Educação*, publicada no Brasil em 1998. Participou, a partir de 1994, do GREC (Grupo de Pesquisa sobre Recursos Educativos e Culturais), na Universidade Paris 13, do qual foi diretor de 1998 a 2008, quando

(1994); *Jogo e Educação* (1998); *Brinquedos e Companhia* (2004); “A Criança e a Cultura Lúdica” e “O Lúdico e a Educação: Novas Perspectivas” (2002).

### O brinquedo e as culturas da infância

Em *Brinquedo e Cultura*, Brougère lança mão de duas perspectivas para conceber o brinquedo no mundo das culturas da infância. Na primeira, foca o brinquedo como um objeto industrial ou artesanal destinado às crianças, de um objeto da cultura material, de interesse de fabricantes, de adultos e de crianças, que juntos produzem a cultura da infância (o brinquedo); e na segunda, o brinquedo é o suporte da brincadeira, que produz a cultura lúdica.

## BROUGÈRE AJUDOU A FUNDAR UMA ORGANIZAÇÃO QUE ESTIMULA PESQUISAS PARA AMPLIAR O CONHECIMENTO SOBRE BRINQUEDOS DE MELHOR QUALIDADE

da fusão das universidades Paris 13 e 8, que gerou um novo centro de pesquisa interinstitucional, do qual é um dos diretores, o Experice (Centro de Pesquisa Interuniversitário, Experiência, Recursos Culturais e Educação).

O foco de suas pesquisas incide sobre temas como o brinquedo, a cultura infantil de massa, as relações entre o jogo (abordagens sociológicas e pedagógicas), a educação pré-escolar comparada e a educação informal. Brougère foi um dos pioneiros e cofundadores do ITRA (International Toy Research Association), uma organização criada em 1993, por iniciativa de Brian Sutton-Smith, destinada a estimular e encorajar pesquisas para ampliar o conhecimento sobre brinquedos de melhor qualidade.

Brougère desenvolve investigações colaborativas com vários países, entre eles o Brasil, tendo participado do projeto de cooperação internacional Brasil-França (Capes/Cofecub) sobre os usos dos brinquedos, em 1996 e 1999, coordenado por ele do lado francês e por Tizuko Morchida Kishimoto do lado brasileiro. Em universidades brasileiras de São Paulo, Brasília e Santa Catarina, orientou pelo menos três doutorados, ministrou inúmeras conferências, foi objeto de atenção da mídia em entrevistas e possibilitou a publicação de suas obras em português: *Brinquedo e Cultura*

### O brinquedo e a cultura material

Mesmo sendo produto industrial ou artesanal, o brinquedo não pode ser concebido apenas como ação dos fabricantes. Sua produção depende de uma corrente de atores e operações que incluem sua fabricação, distribuição, propaganda e compra até chegar à brincadeira. A origem social do brinquedo pode ser compreendida, de forma simplificada, como uma corrente formada por três atores: fabricantes, pais e filhos como demonstra em *Brinquedo e Companhia*. Os fabricantes são produtores, os pais e adultos adquirem os produtos e as crianças mostram o que se pode fazer com o brinquedo. Os idealizadores de brinquedos utilizam a experiência de já terem sido crianças, a memória de seu tempo de infância, além dos interesses dos pais e o que as crianças de hoje fazem durante a cultura lúdica para moldar novos produtos.

A cultura material do brinquedo requer a distinção de duas facetas: uma função que delimita o que o objeto pode fazer; e um valor simbólico, a significação que a sociedade veicula por meio de imagens sociais.

A boneca-bebê atende à faceta funcional por seus aspectos materiais, como forma, textura, tamanho, cor e mecanismo, permitindo que a criança interaja com o objeto, acariciando-o, abraçando-o, mexendo os olhos, as perninhas e os

braços. Ao dispor de uma imagem de bebê com volume, o brinquedo adquire a faceta simbólica de usos culturais da maternagem, de ser mãe e cuidar do bebê. Por tais características, o brinquedo para Brougère é o “objeto extremo”, que inclui a função de fazer algo com o objeto e também a função simbólica, de ingresso no imaginário.

O autor entende que o brinquedo não é espelho da sociedade nem da representação humana da criança, mas um produto da época e da moda, que está ligada ao consumo. A boneca representa um dado contexto social, com suas roupas e outras características, porém não a essência humana. Por ser produzida pelo adulto, ela pode ser “espelho de um mundo para a criança [...], espelho de uma infância ideal”, diz Brougère. O telefone de brinquedo humanizado pode ter essa característica de reprodução da realidade selecionada, adaptada ou modificada da criança no formato antropomórfico, com nariz, olhos ou um sorriso. O urso, de símbolo da selvageria animal, assume o sentido cultural de protetor da criança, com a maciez da pelúcia e as formas suaves e carinhosas do focinho. O brinquedo para o bebê tem características materiais pensadas para o universo infantil, como cores suaves, maciez, formas arredondadas, sem arestas, sem substâncias tóxicas, itens ligados à segurança e à funcionalidade do objeto.

Há brinquedos como os de construção, que não têm imagens sociais em seu volume; mas, em geral, eles carregam imagens da sociedade e seus usos dependem das crianças. Há uma modalidade de brinquedo associada à educação: a do brinquedo pedagógico, que em sua concepção carrega a imagem de objeto para aprender. Brougère (2004) mostra como produtores investem nesse objeto, com faceta lúdica e pretensa faceta educativa. Um trem com buracos e pinos coloridos, com rodas

que podem ser tiradas e colocadas, pode levar a criança à manipulação. Não se garante que os pinos sejam inseridos nos buracos de cores correspondentes (faceta educativa) porque há incerteza no ato lúdico, visto que ela pode rolar os pinos, colocá-los em buracos de cores não correspondentes, de acordo somente com suas decisões, que são aleatórias, e sem foco na correspondência de cores.

### O brinquedo e a cultura lúdica

A Sociologia da Infância, ao ver a criança como ator social, com agência – perspectiva divulgada por William Corsaro em “A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz de Conta das Crianças” –, constrói a base para a definição da cultura lúdica, que só se manifesta quando as crianças são atores e produtores de cultura. No entanto, como nenhum ato livre pode ser feito sem influências culturais, Brougère, em “Culture de Masse et Culture Enfantine” (“Cultura de massa e cultura infantil”), propõe a correlação entre as culturas de massa, produzidas por adultos, e a cultura infantil, expressa pelas crianças. Essa interdependência se deve à necessidade que a criança tem de referências do mundo da cultura, veiculadas pela cultura de massa, para expressão da cultura lúdica, como mostram as crianças quando brincam com carrinhos de corrida no formato de uma Ferrari vermelha, para apostar corridas e representar os pilotos que participam da Fórmula 1.

Na ausência dessa cultura a criança pode permanecer em funções motoras, puxando o carrinho, empurrando-o com as mãos ou com os pés. Para brincar de corrida da Fórmula 1, ela precisa dominar elementos dessa cultura, dispor do “banco de imagens” que traduz a realidade em que vive e lhe dá condições de compreender o significado desse evento social que é diferente de qualquer ato



#### GILLES BROUGÈRE

é especialista em Ciências da Educação. Em seu doutorado, estudou o brinquedo e a produção da infância por meio da análise do brinquedo industrial no campo da Antropologia, na Universidade Paris 7. As relações entre jogo, cultura infantil de massa, educação pré-escolar e educação informal são o foco de suas pesquisas. Hoje, realiza investigações com outros países sobre os usos dos brinquedos.





Ana Teixeira. Reprodução

motor. Essa é a tarefa da socialização que integra a criança no contexto de seus pares e dos adultos, garante o domínio de seus códigos e a comunicação com outros membros da sociedade. Portanto, o brinquedo como suporte de brincadeira requer a impregnação cultural e a socialização da criança no mundo em que vive, sem os quais ela não tem as ferramentas para expressar a cultura lúdica com seus pares. Para potencializar as brincadeiras não bastam brinquedos, é preciso acessórios complementares que dão complexidade e qualidade

ao brincar. A cultura lúdica como domínio de referências do mundo da cultura para interpretar ações do cotidiano ou como um estado de espírito com que se brinca pode ser pesquisada no texto de Brougère, de 1998, "A Criança e a Cultura Lúdica".

A produção da cultura lúdica pode ser feita de várias formas, entre as quais com brinquedos, que têm a função primordial de produzi-la sob o formato de estruturas, esquemas e temas que possibilitam às crianças jogarem juntas. O *locus* desta cultura encontra-se nas comunidades de práti-

**A cultura material do brinquedo requer a distinção de duas facetas: uma função que delimita o que o objeto pode fazer; e um valor simbólico**

dade de prática lúdica, que pode ocorrer na escola, no bairro, no quarteirão, na família, na brinquedoteca ou em um clube. Pode-se dizer que, no Brasil, Florestan Fernandes (1979) foi pioneiro ao investigar a cultura lúdica, por ele denominada "trocinhas", com crianças

do bairro do Bom Retiro, em São Paulo, em meados do século XX, refletindo e apresentando os valores, as habilidades, preferências de brincadeiras e preconceitos de gênero dos brincantes da época.

A comunidade de prática gera engajamento mútuo, empreendimento comum e repertório partilhado, próprio do grupo, parte colhida fora e parte produzida pelo grupo. O que caracteriza a comunidade de prática lúdica e seu repertório é a importância da participação e do pertencimento ao grupo. "Pertencer ao grupo é participar, fazer com, jogar com, falar de seus jogos e de seus brinquedos, eventualmente modificar, fabricar, destruir", diz Brougère. Esta cultura é fortemente marcada por uma cultura de gênero, que varia em função da idade e de numerosos fatores sociais ou culturais, evidenciando que "as culturas lúdicas têm sexo". A comunidade de prática é o lugar de construção e reconstrução de identidades dos membros do grupo e de identidade sexual, de meninos e meninas, que deixam traços de seus terrenos de jogos e dos brinquedos, aproveitando as marcas deixadas por outras comunidades de práticas, que são retomadas, transformadas e negociadas no grupo.

Brinquedos como bonecas ou carrinhos geram brincadeiras cujo conteúdo depende do imagi-

## AS CRIANÇAS BRINCAM JUNTAS E CONSTITUEM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA LÚDICA NA ESCOLA, NO BAIRRO, NO QUARTEIRÃO, NA FAMÍLIA, NO CLUBE

cas, um conceito de Etienne Wenger analisado em texto que mostra as relações entre a cultura de massa e a cultura infantil. No artigo "Formes Ludiques et Formes Éducatives" (Formas lúdicas e formas educativas), Brougère mostra como crianças brincam juntas e constituem essa comuni-

nário das crianças, mas para Brougère nem sempre o brinquedo é apenas suporte de brincadeira, ele pode ser algo mais parecido com um jogo de regras. No artigo "Et si Superman n'Était qu'un Jeu?" ("E se Super-Homem fosse só um jogo?"), Brougère classifica alguns produtos da cultura da



infância como um jogo, contendo estrutura com regras e com significações próprias. O Super-Homem é visto como um jogo que contém uma estrutura e a história de transformação de Clark Kent no personagem que luta pelo bem. Veiculado pela revista em quadrinhos desde 1940 e acom-

formam em filmes, videogame, jogos de regra, de construção (como Lego), brinquedos e representação em roupas, alimentos e embalagens.

Não importa a origem, todos participam desta ciranda dos jogos, estimulados pelo avanço dos novos meios tecnológicos e midiáticos. Estes

## O SUPER-HOMEM CIRCULA EM QUADRINHOS, FILMES, JOGOS, MANTENDO SEMPRE A MESMA ESTRUTURA; É UMA HISTÓRIA FIXA EM NOVAS NARRATIVAS

panhado por uma velha história, o arquétipo da cultura popular de massa, o Super-Homem circula nos quadrinhos, filmes, jogos de vídeos, brinquedos, roupas e representações de vários tipos, mantendo sempre a mesma estrutura, uma história fixa, recriada incessantemente em novas narrativas infantis. Por tais razões, brinquedos como o Super-Homem são vistos como jogos com regras, que são repetidos pelas crianças e mantêm a mesma estrutura, tendo seu conteúdo recriado, mas se tornando “diferente e sempre o mesmo”, segundo Brougère.

### A circulação do brinquedo na cultura de massa

A diversidade de produtos da cultura de massa destinada às crianças inclui filmes, séries televisivas, brinquedos, jogos de vídeos, jogos de cartas, livros, desenhos animados, sites na internet entre outros. O Pokémon nasceu na forma de videogame, mas circula em três formatos: jogo de vídeo, série televisiva e jogo de cartas, sustentados pela cultura lúdica transitando em diversos meios da cultura de massa, conforme informações da obra *La Ronde des Jeux et Jouets* (A ciranda dos jogos e brinquedos). É nessa perspectiva que Brougère nota a reciclagem contínua na produção de novos objetos, brinquedos, roupas e alimentos que se apoia na cultura criada por adultos e crianças juntos. Há inúmeros produtos da cultura de massa divulgados para a infância pela TV, como os *Mestres do Universo*, *Power Rangers*, *Yu-Gi-Oh*, que possibilitam a circulação em outros meios. Muitas vezes essa cultura provém de livros, como a série *Harry Potter*, escrita pela novelista inglesa Joanne K. Rowling, mas que tem conteúdos míticos que se assemelham aos contos de Tolkien, que se trans-

meios produzem novas culturas para a infância, incorporando as brincadeiras do passado, preservando seus princípios e mudando as formas de circulação e expressão, como relata o historiador dos brinquedos, Michel Manson.

No artigo “De Tolkien a Yu-Gi-Oh”, Brougère mostra esse hibridismo entre passado e presente ao discutir a presença do universo da ficção medieval, que mistura o maravilhoso e a história antiga, em obras como *O Hobbit*, *O Senhor dos Anéis* e *O Silmarillion*, escritas por J. R. R. Tolkien, que são reproduzidas nos produtos da cultura de massa. A literatura carregada de tradição mítica, misto de imaginação, ficções medievais, de velhas tradições legendárias encontra-se na base dos produtos como *Magic*, *Pokémon*, *Dungeons*, *Disney*, *Harry Potter*, *Yu-Gi-Oh* entre outros.

*Power Rangers*, um seriado televisivo de origem japonesa que representa a luta entre o bem e o mal baseado no princípio da colaboração típico desse país, divulgado pela cultura de massa, teve impacto na cultura lúdica. O interesse despertado pelo seriado entre as crianças que reproduziam as lutas nas culturas lúdicas leva à criação dos personagens na forma de brinquedos e evidencia a natureza indissociável da lógica do marketing e da lógica da cultura, assim como dos impactos da cultura de massa sobre a cultura lúdica e vice-versa. A circulação mundial desse tipo de cultura de massa exigiu adaptações locais, como nos Estados Unidos, em que se situam os personagens no contexto das lutas étnicas, mais coerentes com a cultura do país. Para Brougère, o sucesso de *Power Rangers* se deve à lógica da luta entre o bem e o mal, a transformação no super-herói e a recriação de ações do personagem em contexto imaginário.

A circulação da imagem do lúdico avança nos

Há uma modalidade de brinquedo associada à educação: a do brinquedo pedagógico, que em sua concepção carrega a imagem de objeto para aprender



alimentos, nas embalagens e em outros materiais (tatuagem, figurinha e derivados, autocolantes, selos, CD-ROM). O artigo “Fun Food et Culture Matérielle Infantile” (Alimento divertido e cultura material infantil) inclui biscoitos estampados com personagens enraizados no universo familiar e cotidiano, às vezes segmentado por gênero e ovinhos de chocolate com brinquedos em seu interior. As embalagens tornam-se suportes dessa cultura de divertimento e de alimentação. Os produtos divertidos incluem categorias como forma, cor, ação, jogo, gosto e acondicionamento.

Enquanto a embalagem carrega um jogo, uma imagem e recortes, o alimento divertido introduz o prazer na alimentação e constrói a identidade do consumidor, de pertencimento a um grupo de pares, consumidores de alimentos e da cultura infantil de um mesmo tipo.

Outra forma de circulação das práticas lúdicas pode ser vista na análise do Halloween, tratado por Brougère em capítulo do livro de Julie Delalande, *Des Enfants entre Eux* (Crianças entre elas), que divulga a cultura lúdica que circula em vários países, mas com características próprias. Na



França, o Halloween restringe-se à expressão da morte, enquanto nos Estados Unidos é carnaval com diversidade de temas, representando uma característica da cultura infantil contemporânea e de uma complexa superposição de cultura produzida para e pelas crianças.

### Jogo e educação

Em *Jogo e Educação* (1998), Brougère percorre a história do pensamento pedagógico analisando o significado do termo jogo, apontando a diferença entre a palavra e a coisa. Utiliza referências do filósofo Ludwig Wittgenstein e do psicólogo Jacques Henriot, que tratam de analogias lúdicas para marcar a diversidade de coisas chamadas por jogo e caminha pelas concepções das antigas Roma e Grécia, penetrando na Idade Média e chegando ao Romantismo e à Modernidade para evidenciar a polissemia de significações que o termo abrange. Nesse percurso, mostra que no romantismo houve uma ruptura com a ideia tradicional de jogo como recreação. Passou-se, então, a associá-lo à criança, focalizando a espontaneidade e a naturalidade do brincar infantil. Nessa caminhada, os conceitos de futilidade e incerteza como características do jogo dão base para questionar sua relação com a atividade pedagógica, que é séria e demanda finalidades, mediação e intencionalidade do adulto.

O que Brougère mostra é a inexistência da relação jogo-educação antes do romantismo, quando o jogo era visto como uma ação fútil, em que predominavam práticas recreativas e artifícios pedagógicos relacionados à visão de criança e de educação dessas épocas. Sustentada pelas concepções e práticas de Jean-Jacques Rousseau, Jean-Paul Richter, Frederico Froebel e pelos contos de Ernst Theodor Amadeus Hoffman, a visão romântica se instaura: a da criança boa, pura, além da valorização da natureza, do maravilhoso e do criativo, dando mais espaço para que o jogo espontâneo seja valorizado do ponto de vista educativo.

Na modernidade, o pesquisador discute o papel da psicologia como ciência do jogo infantil, que usa novos discursos e métodos. A teoria da recapitulação utiliza a embriologia e a etologia, mas assenta-se na velha ideia platônica da metáfora das idades da vida, o paralelo entre a vida da humanidade e a dos indivíduos. Piaget não



Ana Teixeira. Reprodução

**Brinquedos como bonecas ou carrinhos geram brincadeiras cujo conteúdo depende do imaginário das crianças**

escapa a essa ideia do paralelismo quando relaciona o pensamento infantil ao dos primitivos.

Outra teoria, de teor biológico, é a do pré-exercício para a aquisição de habilidades. Observar animais que brincam e inferir sobre o jogo infantil é considerar que ambos são da mesma natureza, sem considerar que o ser humano é simbólico, vive na sociedade e na cultura. Claparède segue a mesma rota instituindo uma pedagogia naturalista a partir de uma psicologia do jogo, de cunho espontâneo, como base para a educação. Na psicanálise, o jogo é

utilizado para descobrir aspectos do psiquismo humano, predominando o uso instrumental, exceto o brinquedo/objeto transicional, que auxilia a compreensão da personalidade da criança.

Diante desses dados, Brougère conclui que a psicologia infantil sofreu influências da biologia e do pensamento romântico na construção de uma ciência dos jogos que ocultou sua dimensão social e, assim, mostra como pedagogos, biólogos e psicólogos estabeleceram concepções próprias

do seu tempo, desconsiderando os atributos específicos do jogo ou do brincar (considerados sinônimos nesse estudo), que serão tratados no próximo segmento.

**Jogo ou brincadeira: alguns atributos**

Na obra *Jouer/Apprendre* (Jogar/Aprender), Brougère situa o jogo e a educação em campos distintos: o jogo ou brincar, na esfera do lazer e da educação informal; e o aprender, na educação

**A PSICOLOGIA INFANTIL TEVE INFLUÊNCIAS DA BIOLOGIA E DO ROMANTISMO NA CONSTRUÇÃO DE UMA CIÊNCIA DOS JOGOS QUE OCULTOU A DIMENSÃO SOCIAL**





formal. No primeiro, foca-se o lazer, o divertimento e aprendizagens incidentais; no segundo, a educação sistemática visando à aprendizagem. Uma das críticas recorrentes do pesquisador sobre os discursos e as práticas pré-escolares que não distinguem as analogias entre o lúdico e a educação encontra-se no livro *Jeu et Cultures Préscolaires* (Jogo e culturas pré-escolares).

Outro tema persistente nas publicações desse pesquisador é a análise dos atributos do brincar, de uma forma lúdica – um pensamento de segundo grau – que se aplica às situações do coti-

**“A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras”**

diano, como simular ser motorista. Tem a ver com o desempenho do jogador, de uma reprodução interpretativa. Essa forma lúdica é configurada pela sequência de decisões do brincante quando tem agência (que também é embebida pela cultura na qual vive a criança), acompanhada por regras, que provêm do exterior, mas que podem ser negociadas ou construídas conforme o jogo avança e que orientam as ações lúdicas. Por não terem consequências na vida do brincante, as ações lúdicas tornam-se frívolas e, por dependerem das decisões da criança, viram atos incertos e de difícil previsão. Tais característi-

cas são resumidas em cinco atributos ou critérios do brincar, ou do jogo, que servem para distinguir a atividade lúdica de outras e aparecem em muitos textos do autor: 1. formato de pensamento de segundo grau, similar ao faz de conta; 2. decisão do brincante de entrar na brincadeira e de o brincar ser uma sucessão de decisões ou que jogar é decidir; 3. regra que se impõe do exterior ao jogador, que pode ser negociada ou construída na medida do jogo; 4. frivolidade ou a minimização das consequências da atividade; 5. incerteza.

Tais atributos servem para analisar as implicações da brincadeira no campo da educação, acrescentados recentemente de termos como “formas lúdicas” e “formas educativas”, que tornam mais clara essa preocupação – e que se encontram no artigo “Formes Ludiques et Formes Éducatives” (Formas lúdicas e formas educativas).

### Formas lúdicas e educativas

As formas lúdicas não se restringem às situações de interpretação da realidade, como no imaginário, mas deixam seus traços em instituições, objetos, rotinas e signos. Nem sempre há consenso sobre o que representam as formas lúdicas: instituições pré-escolares chamam de jogo inúmeras situações conforme seus interlocutores e momentos.

Conceber as formas lúdicas e educativas como

que o adulto interfira, ou interfira apenas indiretamente, na organização do espaço e do tempo. O que acontece, segundo ele, nas escolas infantis do Japão, que buscam a comunicação e a socialização das crianças.

A segunda incluiria a maioria das instituições pré-escolares nas quais predomina a forma educativa, e o jogo tem lugar no recreio ou num espaço marginal. Essa modalidade foi encontrada por vários pesquisadores em escolas infantis na cidade de São Paulo e em outras regiões do país.

A terceira dependeria da construção de proposta educativa decorrente da associação entre as formas lúdicas e educativas, ambas com espaços delimitados. Essa perspectiva encontra-se em abordagens de projetos que surgem das brincadeiras das crianças ou do *High-Scope*, um modelo curricular para creche/pré-escola que dispõe em sua estrutura organizacional de um tempo/espaço para brincar e de outro para mediações do adulto. Pode manifestar-se também em outros momentos das práticas pedagógicas mais informais, como no recontar de histórias pelas crianças, quando a estrutura dos contos de fadas possibilita recriar novas narrativas com a inserção das experiências das crianças, o mesmo ocorrendo com a recriação de brincadeiras por meio das estruturas das par-lendas e músicas.

Outra diferença entre as formas lúdica e edu-

## POR NÃO TER CONSEQUÊNCIA NA VIDA DO BRINCANTE, A AÇÃO LÚDICA TORNA-SE FRÍVOLA; POR DEPENDER DE SUA DECISÃO, VIRA ATO INCERTO

iguais empobrece o processo educativo porque a educação, por ser ato com finalidade, não pode carregar o atributo da incerteza. É preciso distinguir o lúdico do não lúdico e encontrar tempos e espaços para ambos. Ao analisar as propostas de educação infantil, Brougère nota que o brincar, enquanto especificidade do pré-escolar, possibilita o encontro entre as formas educativas e lúdicas, com uma complexidade de concepções e práticas que aparecem de modo diferente em pelo menos três modalidades distintas.

A primeira é representada por um contexto em que, na totalidade de uma jornada, as crianças brinquem segundo sua própria iniciativa, sem

cativa encontra-se nos brinquedos de guerra. Quando brincam de guerra, as crianças se utilizam de tais brinquedos ou apenas “dois dedos” como menciona Brougère para entrar no imaginário, em atos sem consequência. Na forma educativa, os brinquedos de guerra tendem a ser interditados porque a guerra é vista como ato com consequência e tais objetos não são oferecidos como opção ao imaginário.

Polêmicas em torno do “jogo sério”, associado à aprendizagem, e o “não sério”, ao brincar, são discutidas pelo pesquisador que admite que se aprenda, quando se brinca em contextos livres, em ambientes de educação informal e nas comuni-



dades de práticas lúdicas. Em conferência recente publicada em *Playtime* sob o título “Le Jeu Peut-il Être Sérieux?” (O jogo pode ser sério?), ele utiliza estudos do pesquisador dos jogos eletrônicos James Paul Gee sobre videogames para mostrar que a criança aprende jogando. Enquanto joga, a intenção da criança não é aprender, mas ter o prazer de jogar e ganhar. Durante o processo lúdico, nas repetições de partidas e aprimoramento de suas ações em estratégias cada vez mais complexas ocorrem aprendizagens.

Apesar de assumir a relação entre o jogo e a aprendizagem nos contextos informais e nas comunidades de prática, Brougère alerta para a frivolidade e a incerteza das formas lúdicas que podem tornar a educação superficial. Acrescenta, ainda, que no contexto lúdico, a criança expressa sua intenção e não o que lhe é requerido na atividade. Fato constatado pelo pesquisador brasileiro Cristiano Muniz, que em seu doutorado orientado por Brougère observou como as crianças durante o jogo livre do *Monopólio*, em uma ludoteca francesa, não usavam conteúdos aritméticos mais complexos, distanciando-se de outros momentos em que o pesquisador, pela mediação, assegurava a aprendizagem de tais conceitos. Essa especificidade também foi observada por mim, em 2011, em uma escola de Ensino Fundamental, em São Paulo, quando crian-

Os que pensam que o jogo tem um valor educativo, próprio, acreditam que basta o enquadramento lúdico para que ocorra a aprendizagem e referendam a postura ingênua sobre a vocação educativa natural do jogo, que, na visão de Brougère, foi inventada pelos românticos, introduzida nas ciências positivas pelos biólogos, retomada pela psicologia funcionalista e seus sucessores, ocultando dimensões sociais.

### A criança em seu tempo

Percorrer ideias de Gilles Brougère sobre o brinquedo nas culturas da infância evidencia duas questões que merecem atenção. A primeira diz respeito às associações inadequadas entre o brincar e o aprender, como a naturalização do ato educativo pelo brincar espontâneo, que pode gerar educação de baixa qualidade. Ao anunciar que a forma lúdica possibilita a emergência de um potencial educativo específico, mas profundamente aleatório, o autor sugere a busca de formas complexas de educação que coloquem no mesmo espaço as formas lúdicas e educativas, mas que se tenha clareza sobre os atributos de cada uma.

A segunda trata do desafio dos tempos atuais para rever o papel das culturas de massa na cultura infantil. A circulação dos brinquedos na cultura de massa pela propaganda e o consumo fazem parte do mundo atual. Não se pode eliminá-los.

## O AUTOR SUGERE QUE SE BUSQUE COLOCAR AS FORMAS LÚDICAS E EDUCATIVAS NO MESMO ESPAÇO, MAS COM CLAREZA SOBRE OS ATRIBUTOS DE CADA UMA

ças de 6 anos manifestaram situações de jogo e não jogo em uma atividade de contagem, com o uso de ovinhos e uma parlenda. Algumas usaram a parlenda, com a mediação do adulto, para contar ovinhos respeitando a sequência numérica, evidenciando a aprendizagem (não jogo); outras manipularam independentemente os ovinhos de forma aleatória e cantaram de modo prazeroso, sem correlacionar conceitos matemáticos às suas ações (jogo). Nos casos citados, é a mediação do adulto que diferencia os quadros lúdicos e educativos. Ao distinguir “aqui é jogo” ou “aqui é não jogo”, Gregory Bateson (1977) possibilita a formulação analógica: “aqui é aprendizagem”.

É preciso integrá-los na vida da criança, de forma crítica, para o domínio desses novos códigos. A TV, o videogame, os jogos midiáticos e os brinquedos circulam pelo mundo, e conhecê-los faz parte da cultura infantil. Sem o domínio desses novos códigos, as crianças não dispõem de imagens sociais e culturais para partilhar nas comunidades de práticas lúdicas de seu tempo.

Stephen Kline em *Out of the Garden* (Fora do jardim) denuncia a alienação da escola infantil às mudanças na sociedade ao ignorar a tendência de incorporar, em suas práticas, conteúdos do mundo do consumo e das tecnologias. Brougère segue na mesma direção, apontando o papel da TV e de

outras mídias no fornecimento de imagens para a cultura lúdica. O advento das novas tecnologias não representa a morte da infância, que cresce na era dos meios eletrônicos, como menciona David Buckingham (2000). Resta o desafio para as escolas e seus professores de abertura para o novo, para que se coloque a criança dentro de seu tempo, partilhando de uma comunidade de prática lúdica na qual o brinquedo faça parte da cultura da infância, mas também mediada pelo adulto e acompanhada de visão crítica.

**Enquanto joga, a intenção da criança não é aprender, mas ter o prazer de jogar e ganhar**

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATESON, G. *Vers une Écologie de l'esprit*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

BRASIL. MEC/SEF. Resolução nº 05, de 17 dez. 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 18, 18 dez. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>). Acesso em: 10/05/2012.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Jeu et Éducation*. Paris: L'Harmattan, 1995.

\_\_\_\_\_. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

\_\_\_\_\_. “A criança e a Cultura Lúdica”. *Revista da Faculdade de Educação da USP*. São Paulo, v. 24, n. 2, jul.-dez. p. 103-116, 1998.

\_\_\_\_\_. “A Criança e a Cultura Lúdica”. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O Brincar e Suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. “O Lúdico e a Educação: Novas Perspectivas”. *Linhas Críticas*, v. 8, n. 14, p. 5-20, 2002.

\_\_\_\_\_. *Jouets et Compagnie*. Paris: Stock, 2003.

\_\_\_\_\_. *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. “De Tolkien a ‘Yu-Gi-Oh’”. *Communication*, n. 77, p. 167-182, 2005.

\_\_\_\_\_. *Jouer/Apprendre*. Paris: Economica-Antropos, 2005.

\_\_\_\_\_. “Et si Superman n'Était qu'un Jeu?” In: BROUGÈRE, G. (dir.). *La Ronde des Jeux et Jouets*. Paris: Autrement, 2008.

\_\_\_\_\_. (dir.). *La Ronde des Jeux et Jouets*. Paris: Autrement, 2008.

\_\_\_\_\_. “Halloween, son Commerce Français et la Tentative d'Appropriation Infantile”. In: DELALANDE, J. (dir.). *Des Enfants entre Eux*. Paris: Autrement, 2009.

\_\_\_\_\_. “Fun Food et Culture Matérielle Infantile”. COLÓQUIO INTERNACIONAL “ALIMENTATION, CULTURES ENFANTINES ET ÉDUCATION”. Angoulême, 1º-2 abr. 2010. Disponível em: <[http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/funfood\\_colloque\\_04\\_2010.pdf](http://www.univ-paris13.fr/experice/images/stories/MEMBRES/PUBLICATIONS/funfood_colloque_04_2010.pdf)>. Acesso em: 3/05/2012.

\_\_\_\_\_. “Cultures Préscolaires, Discours et Pratiques du Jeu”. In: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. (dir.). *Jeu et Cultures Préscolaires*. Lyon: INRP, 2010.

\_\_\_\_\_. “Formes Ludiques et Formes Éducatives”. In: BÉDARD, J.; BROUGÈRE, J. (dir.). *Jeu et Apprentissage: Quelles Relations?* Sherbrooke: Éditions du CRP, 2010.

\_\_\_\_\_. “Culture de Masse et Culture Infantile”. In: ARLEO, A.; DELALANDE, J. (dir.). *Cultures Enfants: Universalité et Diversité*. Rennes: PUR, 2010.

\_\_\_\_\_. “Le Jeu Peut-il Être Sérieux? Revisiter Jouer/Apprendre em Temps de Serious Game – Le XVIIIème Congrès de l'Association australienne d'études françaises. *Playtime*, Austrália, 30 set./2 out. 2010.

\_\_\_\_\_.; VANDENBROECK, M. (dir.). *Repenser l'Éducation des Jeunes Enfants*. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang, 2007.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

BUCKINGHAM, D. *After the Death of Childhood: Growing up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press, 2000.

CORSARO, W. A. “A Reprodução Interpretativa no Brincar ao Faz de Conta das Crianças”. *Educação, Sociedade e Cultura*, n. 17, p. 113-134, 2002.



Reprodução

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. R. *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. Londres: Routledge-Falmer, 2002.

FERNANDES, F. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

KISHIMOTO, T. M. et al. “Jogo e Letramento: Crianças de 6 anos no Ensino Fundamental”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-211, jan.-abr. 2011.

KLINE, Stephen. *Out of the Garden: Toys, TV, and Children's Culture in the Age of Marketing*. Londres/Nova York: Verso, 1995.

MANSON, M. *Jouets de Toujours*. Paris: Fayard, 2001.

RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. *Traditions et Innovations dans l'Éducation Préscolaire*. Paris: INRP/Crésas, 2000.

SANTOS, B. S. *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

SUTTON-SMITH, B. *The Folks Stories of Children*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1983.

**Tizuko Mochida Kishimoto** é pós-doutora em Educação pela Universidade Paris 13, e livre-docente da Faculdade de Educação da USP. Escreveu, entre outras obras, *Jogos Infantis* (Vozes, 2012) e *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação* (Cortez, 2011).



# Por uma nova cultura da infância

**Baseada na inovadora concepção de pedagogia da escuta, das relações e das diferenças, a educação infantil pode ser um espaço agradável, de prazer e, principalmente, um direito para as crianças, para suas famílias e professoras/es**

por Ana Lúcia Goulart de Faria e Adriana Alves Silva

**L**oris Malaguzzi nasceu em 23 de fevereiro de 1920, em Correggio, uma pequena cidade da Emilia Romagna, região no centro-norte da Itália. Mais tarde foi morar em Reggio Emilia, cidade para qual seu pai, um chefe de estação ferroviária, foi transferido.

Loris estudou pedagogia na Università di Urbino e depois psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR) de Roma. Na década de 1940 começou a lecionar, mas sua experiência com a criação de uma pedagogia e o trabalho de uma vida para e com as crianças pequenas inicia-se seis dias após o final da Segunda Guerra. Isso se deu em Villa Cella, pequeno vilarejo da Reggio Emilia, onde um grupo de pais e mães resolveu construir uma escola. Tratava-se de um evento extraordiná-

rio e uma ideia incrível, o estopim para uma nova história inacreditável, de construção popular e participação coletiva de uma outra educação possível.

Após sete anos ensinando nessa escola, Loris Malaguzzi decidiu sair e buscar outros caminhos. Embora essa experiência lhe tenha sido gratificante, ela acabou limitada pela estrutura do Estado, que passou após um tempo a administrar as escolas, mesmo as que nasceram a partir da mobilização comunitária. E o fez reproduzindo uma trágica lógica que, de forma estúpida e intolerável, era ao mesmo tempo indiferente para com as crianças e guiada por conhecimentos prontos e “pré-embalados”.

Malaguzzi buscou outros caminhos. Foi para Roma estudar psicologia no Centro Nacional de Pesquisa (CNR). Depois, ao retornar a Reggio Emilia, retomou seu trabalho como professor nas

Ana Teixeira. Reprodução



Malaguzzi deu destaque, desde o início de seu trabalho, à confiança e ao respeito à produção das culturas infantis



pequenas escolas autogestionadas pelos pais. Um trabalho repleto de desafios, pois ao mesmo tempo que se sentiam encorajados pela presença dos pais, também havia muito medo e a certeza da necessidade de aprenderem junto com as crianças, envolvendo as famílias.

A partir dessas experiências, as raízes foram se expandindo, sobretudo das experiências coletivas, com a conjuntura política favorecendo as possibilidades de transgressões e invenções. Foram anos de construção de uma pedagogia do processo, em disputa com cristalizadas convenções históricas, que ao fim Malaguzzi construiu com muita luta novas concepções de criança, de infância, de pedagogia.

### Construção e consciência coletiva dos direitos das crianças

Loris Malaguzzi foi professor, secretário de Educação, um transgressor e inventor de pedagogias, em parceria com os governos comunistas e feministas que predominaram no norte da Itália nos anos 1960. Era um “criancista” que iria revolucionar de vez o conceito de infância como “pré-pessoa”, ou apenas como um “vir a ser adulto”.

Em sua trajetória manteve um profícuo diálogo com a política em suas mais diversas facetas, buscando a participação popular; enfrentando os desafios do trabalho coletivo, em especial incentivando a importância da pesquisa, do estudo, da exigência

munitária de uma sociedade que se renovava e buscava um empoderamento na conquista de direitos sociais, não mais filantrópicos, assistenciais e discriminadores. Este processo foi decisivo, pois a escola foi duramente atacada e, devido à fragilidade das condições materiais, um descaso inicial do Estado, pegou fogo. Esse incêndio, porém, possibilitou que se construísse uma estrutura mais sólida, que fincou as raízes da determinação cívica para a consciência pública do reconhecimento dos direitos cidadãos.

Os primeiros desafios foram enormes, especialmente de reconhecimento e valorização. Malaguzzi, em entrevistas, narra esse momento de muita expectativa e tensão, visto que não podiam errar. Na verdade, tinham de descobrir rapidamente a identidade cultural com a qual adquiririam confiança e respeito perante a comunidade.

E nesse percurso ficou evidente que o êxito dessa empreitada se deu justamente pela confiança e o respeito à produção das culturas infantis, pela competência do trabalho docente, e pelos profissionais em formação estudando e pesquisando, o que se refletiu nas produções das crianças.

Esta visibilidade da produção das crianças para além do espaço institucional da escola da infância, a disponibilidade das professoras de estarem em constante formação, e a opção política de compartilhamento social foram diretrizes essenciais que

posteriormente desencadearam outras fantásticas iniciativas, como a criação da revista *a a 6*, atual *Bambini*, e do Gruppo Nazionale Nidi Infanzia, ambos em funcionamento e plena atividade, repercutindo intensamente no cenário italiano e europeu da pedagogia da primeira infância.

Nessa perspectiva de construção coletiva de direitos, o grupo Nazionale Nidi e Infanzia, que nasce em 1980 por iniciativa de Loris Malaguzzi, constitui-se como uma associação que promove encontros e discussões sobre a educação infantil, na Itália e fora dela, especialmente para a formação política e pedagógica de profissionais (educadoras, pesquisadores etc. da educação infantil). Com a

participação de outros países como o Brasil, que já esteve presente em várias edições do encontro nacional, em 2012 escolheram a Toscana como sede. Realizada em março, tivemos a participação brasileira em uma conferência, proferida pela professora Ligia Maria Leão de Aquino da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), intitulada: “Política Nacional e os Desafios da Qualidade nos Serviços Educativos para a Primeira Infância no Brasil”.

Ainda em 1990, foi realizado em Reggio Emilia um grande e importante congresso internacional, com 1.700 participantes de todo o mundo, entre eles Paulo Freire, admirado e estimado por Loris Malaguzzi. No livro *Biografia Pedagógica* (2004), Alfredo H. Planillo destaca a presença do nosso grande educador brasileiro transcrevendo a carta por ele deixada para Loris Malaguzzi. Nela, Paulo Freire compartilha o desejo de não deixarmos morrer a voz de criança que permanece em nós e convidamos a procurar experiências em que possamos fazer coletivamente um mundo sempre mais belo.

*Bom amigo Malaguzzi, Menino eterno, pede-me, antes de eu retornar ao Brasil, que escreva algumas palavras dedicadas às meninas e aos meninos italianos. Não sei se saberia dizer algo de novo a um tal pedido. O que poderia dizer ainda aos meninos e às meninas deste final de século? Primeira coisa, aquilo que posso dizer em função de minha longa experiência neste mundo, é que devemos fazê-lo sempre mais bonito. É baseando-me em minha experiência que torno a dizer, não deixemos morrer a voz dos meninos e das meninas que estão crescendo.*

Paulo Freire, abril, 1990.

*Buon amico Malaguzzi, Bambino permanente mi domanda che prima di ripartire per il Brasile, io scriva alcune parole dedicate alle bambine e ai bambini italiani. Non saprei come dire di più ad una domanda così. Che posso dire ai*

*bambini e alle bambine di questo fine secolo? Per prima cosa, quello che posso dire lo dico in funzione della mia lunga esperienza in questo mondo che dobbiamo fare sempre più bello. Ed è basandomi su questa esperienza che torno a dire: non lasciate morire la voce dei bambini e delle bambine che stanno crescendo.*

Paulo Freire, aprile, 1990.

### Pedagogia fantástica

A partir da década de 1970, é intensificado o trabalho de continuidade da participação das famílias na administração das escolas de Reggio Emilia como um valor imprescindível, tendo como base o protagonismo das crianças e a formação exigente e constante das professoras. Dessa forma tornavam-se possíveis os estudos e as pesquisas acerca da experiência local, que ficou conhecida em toda a Itália, consolidando uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças que estava sendo construída no norte italiano.

Um pouco antes, por volta de 1965, as escolas de Reggio Emilia tinham conquistado amigos fabulosos, entre eles, Gianni Rodari. Poeta, escritor de histórias infantis traduzidas em muitos idiomas, ele esteve em um evento de formação na região e depois dedicou a ela e suas crianças seu mais famoso e genial livro, *Gramática da Fantasia*, publicado em 1973.

Loris Malaguzzi tinha profunda admiração por Rodari, uma referência fundamental para a pedagogia fantástica que ele idealizou em Reggio Emilia. Estudioso exigente, voraz e muito curioso, Loris, em suas entrevistas e intervenções, demonstra um refinamento intelectual, que abrange diversas áreas do conhecimento, centrado nas questões da educação e atento para todas as possibilidades pedagógicas ligadas ao trabalho com as crianças pequenas.

Mas é Rodari que lhe oferece a oportunidade de explorar a fantasia, como fundamento criativo,



**LORIS MALAGUZZI** (1920-1994) estudou pedagogia na Universidade de Urbino e psicologia no Centro Nacional de Pesquisa de Roma. Na década de 1940, foi professor em Reggio Emilia, centro-norte da Itália, desempenhando importante papel de educador no pós-guerra. Nos anos 60, fundou a primeira escola pública de educação infantil daquela região, onde também ocupou o cargo de secretário de Educação.

## A PRIMEIRA ESCOLA PÚBLICA EM REGGIO EMILIA MARCOU O DECLÍNIO DO DOMÍNIO DA IGREJA CATÓLICA SOBRE A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NA ITÁLIA

rigorosa e constante na formação de professores e professoras; e principalmente inovando na consciência coletiva das cem linguagens das crianças através de um projeto estético que revolucionou toda uma experiência histórica em educação.

Um ano importante após a experiência de Villa Cella foi 1963, com a criação da primeira escola municipal para as crianças, o estopim fundamental para a rede de educação infantil construída posteriormente. Isso marcou o início do declínio secular da Igreja Católica na educação pré-escolar das crianças pequenas na Itália.

Esta primeira escola municipal inaugurava um processo histórico de participação coletiva e co-



aceitando o desafio proposto por ele na introdução da *Gramática da Fantasia*, emprestado do poeta alemão Novalis (1772-1801), que escreveu: “Se tivéssemos também uma Fantasia, como a Lógica, teríamos descoberto a arte de inventar”.

Inventar e inovar, do ponto de vista criativo, também um novo e uma nova profissional docente de criança pequena, pois no centro desta pedagogia fantástica está a pesquisa e a formação constante das e dos profissionais da educação infantil. Em muitos documentos e publicações acerca da pedagogia malaguzziana, esses docentes destacam a forte e intensa presença humana de Loris Malaguzzi, nas diversas relações afetivas e políticas com diferentes atores sociais do complexo campo da educação.

#### Posso entrar com a girafa?

*A girafa tem o coração longe dos pensamentos*

*Se apaixonou ontem e ainda não sabe...*

*Não sendo uma girafa,*

*Não tendo o coração longe dos pensamentos,*

*Não estando apaixonado, sei perfeitamente*

*que força de amor envolve*

*as coisas, as palavras, os fatos, as obrigações e as inteligências*

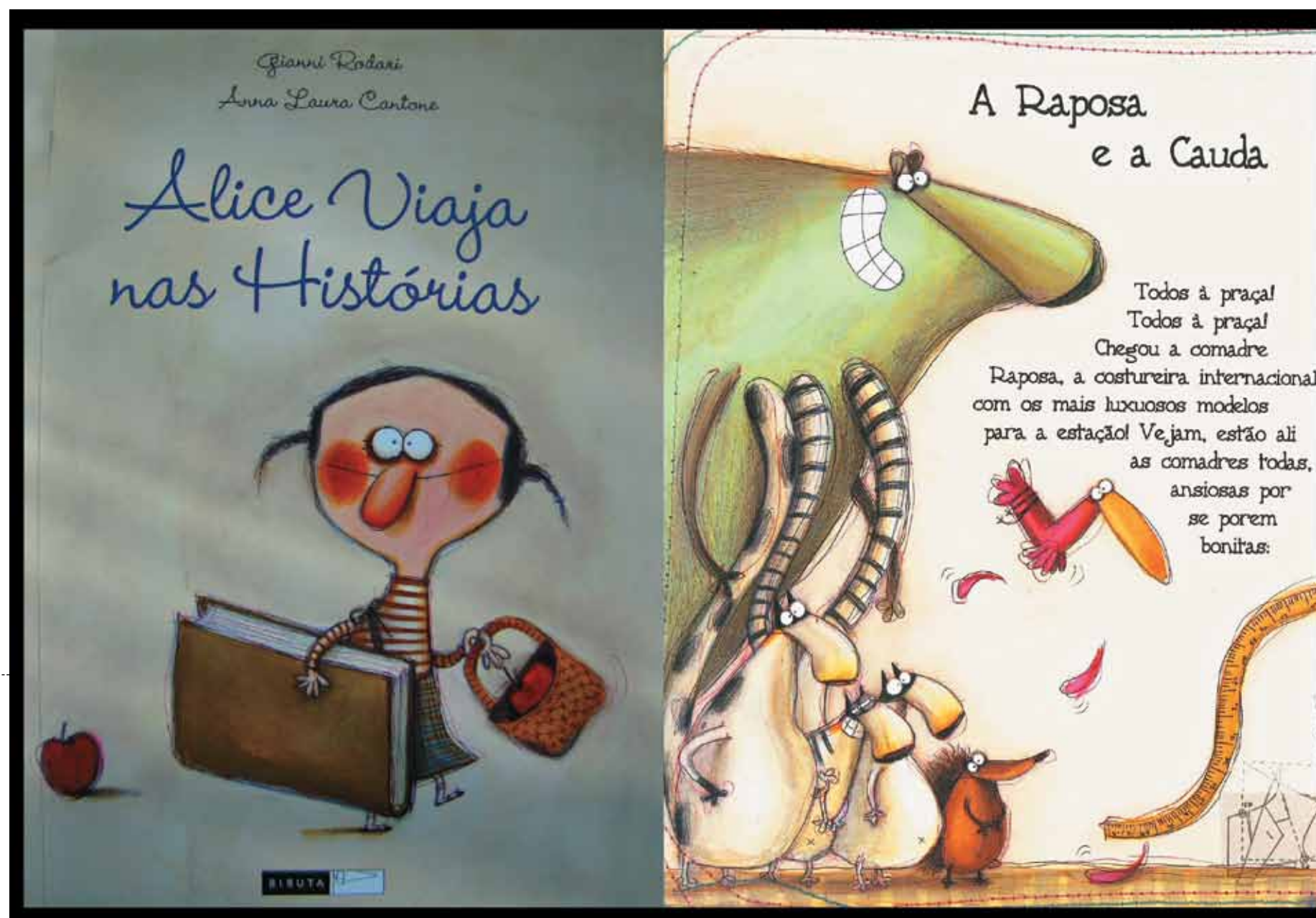
*que tomaram vocês nestes dias fabricando jornadas de grande deleite e cultura*

*em torno de uma empreitada que honra San Miniato, a infância, as nossas creches e as cultura infantis.*

*Agora a girafa percebeu que está apaixonada*

*Recolocando o coração perto dos pensamentos.*

*E está com vocês. E está comigo.*



Imagens de livros de Gianni Rodari, poeta e escritor de histórias infantis por quem Loris Malaguzzi tinha profunda admiração

Presença afetiva e política é o que sentimos ao ler o poema “Posso entrar com a girafa?”. Escrito por Loris Malaguzzi, numa jornada pedagógica em San Miniato, na região Toscana da Itália e publicado após sua morte na revista *Bambini*, o poema documenta de forma intensa e poética esse evento formativo voltado para educadoras. Observamos, nele, o movimento entre a razão e a emoção do professor, educador e gestor da educação infantil, buscando integrar e potencializar um coletivo em favor das culturas infantis, sempre na

perspectiva de indissociabilidade entre a política (são redes municipais de creches e pré-escolas), a pesquisa, formação e as pedagogias (compartilhando experiências nestes encontros e promovendo reflexões, diálogos), em jornadas de deleite e cultura, com paixão.

Girafas apaixonadas, um lobo chamado Volpino, fugitivo de um museu, vestido de Napoleão, que ao tentar roubar galinhas é aprisionado na luz da Lua, são personagens e situações criadas por ele para integrar uma pedagogia fantástica para a pequena infância em uma cidade no norte da Itália.

Outro aspecto fundamental de sua trajetória é que, desde o início da sua carreira, ele sempre buscou uma relação estreita com a pedagogia “científica”, sendo rigoroso tanto metodológica quanto teoricamente com a educação da primeira infância. Por outro lado, ele percebe a importância de encontrar uma interlocução necessária entre a razão e a fantasia, entre a ciência e a imaginação. Foi no dia a dia da escola da infância que as teorias foram construídas sem separar o pensar do fazer e a experiência do saber. Isso fica claro em uma das grandes frases de Malaguzzi sobre as crianças: “a inteligência se adquire usando-a”.

Usar a inteligência e a imaginação. E inventar, isto fascinava Loris Malaguzzi.

**SUAS TEORIAS SOBRE A INFÂNCIA FORAM CONSTRUÍDAS NO DIA A DIA DA ESCOLA, SEM SEPARAR O PENSAR DO FAZER E A EXPERIÊNCIA DO SABER**





Reprodução

Essas amigas e inspirações constituíram decisivamente a pedagogia malaguzziana, a qual se expandiu por meio de encontros nacionais para professores e professoras, a partir dos anos 1970, iniciando uma profícua sistematização e publicação da experiência em Reggio Emilia.

**Malaguzzi era movido por sua plena confiança na inteligência das crianças**

*Esperienza per una Nuova Scuola dell'Infanzia* (Experiência para uma nova escola da infância, 1971) e *La Gestione Sociale nella Scuola dell'Infanzia* (A gestão social na pré-escola, 1971) foram os primeiros materiais que inauguravam a inovação metodológica da documentação do tra-

balho com as crianças, trazendo as experiências de Reggio Emilia e também de Modena, onde Malaguzzi atuou como consultor.

Essa pedagogia fantástica, inventiva, que a partir dos anos 1960 coloca as crianças pequenas no centro dos debates políticos, recebeu influências de diversos campos do saber: da filosofia, da psicologia, da arquitetura, da história, da arte e da política. Em suas entrevistas, Loris Malaguzzi (1999) cita uma longa lista de importantes pensadores que o influenciavam, entre eles Jerome Bruner (1998), que pôde, após a morte de

confiança na inteligência das crianças e a consciência sobre o pluralismo das famílias, crianças e professoras, que se materializava no trabalho conjunto que estava sendo realizado.

Outra importante contribuição de Loris Malaguzzi à pedagogia da pequena infância foram as corajosas (e muito atuais, especialmente no contexto brasileiro) críticas aos currículos prontos e preparatórios e às avaliações que não respeitam o tempo das crianças, baseando-se em falsas e perversas temporalidades; segundo ele, traições à natureza humana.

## SUA PEDAGOGIA FANTÁSTICA RECEBEU DIVERSAS INFLUÊNCIAS E COLOCOU AS CRIANÇAS PEQUENAS NO CENTRO DOS DEBATES POLÍTICOS A PARTIR DE 1960

Loris, demonstrar sua admiração pela pedagogia da infância em Reggio Emilia, cidade onde continua mantendo relações e amizade. No entanto, destaca que a Itália esteve durante vinte anos sob o regime fascista, que, no início, tinha como referência as irmãs Agazzi e Maria Montessori para a educação infantil, mas que depois, segundo Malaguzzi, Montessori e suas progressistas contribuições para a educação das crianças pequenas foram descartadas do programa educacional fascista.

Após as primeiras referências, nos anos 1970 outras fontes influenciaram a construção dessa pedagogia, sempre em processo. Malaguzzi, transgressor e inventivo, buscava evitar a paralisia dos teóricos políticos de esquerda que estavam há mais de uma década debatendo sobre o relacionamento entre conteúdo e método na educação. Aqui cabe salientar que Loris Malaguzzi, assim como Gianni Rodari que tanto o inspirou, eram filiados ao Partido Comunista Italiano, mas, segundo Alfredo Hoyuellos Planillo (2004), ambos tinham visões autônomas. Ambos criticavam um marxismo que não considerava a infância como importante, cometendo uma violência ideológica, uma vez que concentrava e iniciava seus estudos e análises no homem trabalhador, desconsiderando todo o resto.

Homem de esquerda, mas intelectual livre, Malaguzzi não via sentido nesse debate da forma e do conteúdo, pois o que o movia era a plena

A materialidade fantástica do trabalho realizado a partir desses princípios viabilizou-se, sobretudo pela inovadora concepção de que é possível uma pedagogia da escuta e das relações. Baseada nela, a educação infantil pode ser um espaço agradável, de prazer e, principalmente, um *direito* para as crianças, para suas famílias e professoras/es.

### Publicações em português

Em 1993, Loris Malaguzzi redigiu a “Carta dos Três Direitos” (publicada integralmente no artigo de Ana Lúcia Goulart de Faria no livro *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*, 2007), síntese que se refere a direitos diversos, que se complementam: os das crianças, dos pais e das professoras. Ele enfatiza, nesse precioso documento, que é por meio da gestão social que se dá a participação ativa, cultural e política dos três atores constitutivos da creche e da pré-escola.

Cabe salientar que embora Malaguzzi não tenha muitas publicações de sua autoria, além de *Volpino* (literatura infantil) e artigos na revista *Bambini*, tem-se acesso ao seu pensamento, às suas contribuições e repercussões de seu trabalho através de vasta “documentação” em diversas publicações sobre e para a educação infantil. Muitas já estão disponíveis ao público brasileiro, traduzidas em português, parte das quais sugerimos no final deste artigo.



**Ao contrário, as cem existem**  
(Loris Malaguzzi)

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem cem mãos  
cem pensamentos  
cem modos de pensar  
de jogar e de falar.  
Cem, sempre cem  
modos de escutar  
de maravilhar e de amar.  
Cem alegrias  
para cantar e compreender.  
Cem mundos  
para descobrir.  
Cem mundos  
para inventar.  
Cem mundos  
para sonhar.  
A criança tem  
cem linguagens  
(e depois cem, cem, cem)  
mas roubaram-lhe noventa e nove.  
A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.  
Dizem-lhe:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e de não falar  
de compreender sem alegrias  
de amar e de maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.  
Dizem-lhe:  
de descobrir um mundo que já existe  
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.  
Dizem-lhe:  
que o jogo e o trabalho  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação  
o céu e a terra  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.  
Dizem-lhe enfim:  
que as cem não existem.  
A criança diz:  
Ao contrário, as cem existem.

Um dos aspectos mais geniais da pedagogia de Malaguzzi e Reggio Emilia é a ênfase na documentação. Por meio dela foi possível pesquisar tanto a produção infantil como o trabalho das professoras



Ana Teixeira. Reprodução

**Arte e a documentação**

O projeto da pedagogia malaguzziana foi inovador e revolucionário, sobretudo pela importância estética da sua fundamentação e pela criação dos ateliês, com a inserção das atelieristas (profissionais das Artes) para trabalharem em cooperação com as professoras das crianças, nas creches e pré-escolas de Reggio Emilia. O objetivo era colocar “lentes poéticas” para ver o cotidiano e inventar formas de expressão e comunicação com as crianças, conforme relatou Veà Vecchi, uma das primeiras atelieristas de Reggio Emilia no livro *As Cem Linguagens* (1999).

Inicialmente, os ateliês buscavam possibilitar um espaço nas escolas, onde as crianças pudessem estar ativas para “criar o caos”, com as mãos e as

**A DOCUMENTAÇÃO DO TRABALHO EM REGGIO EMILIA PERMITE PESQUISAR A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS E AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS**

mentes, numa alegria intensa e libertadora, que potencializasse a infinita imaginação criativa que as crianças, com sua curiosidade inesgotável, podem produzir. Também foi idealizado para atender outras demandas do trabalho, como a comunicação com as famílias, e aí reside um dos aspectos mais geniais da pedagogia fantástica de Malaguzzi e Reggio Emilia: a ênfase na documentação. Por meio dela foi possível pesquisar tanto a produção das culturas infantis como o trabalho das professoras e assim dar visibilidade às crianças construindo as bases de uma pe-

dagogia das relações que extrapola as instituições de educação infantil.

Em 1989 é criado, a partir de uma ideia de Loris Malaguzzi, o Centro de Documentação e Pesquisa Educativa, uma instituição que buscará recolher, organizar e promover a documentação dos inúmeros projetos realizados nas creches e escolas da infância de Reggio Emilia. Segundo Alfredo Planillo (2004) trata-se de um espaço, um “arquivo vivo” para educadoras e educadores reconstruírem percursos e processos de proje-





http://www.sxc.hu Reprodução

tos realizados, trocaram experiências, desencadear novas pesquisas e inventar novos projetos. Outro objetivo do Centro, cada vez mais intenso e potencializado pela demanda, foi acolher as muitas delegações de todas as partes do mundo que buscam Reggio Emilia e sua experiência educativa para a primeira infância, oferecendo encontros, seminários e cursos e também promovendo mostras dos projetos realizados com, sobre e pelas crianças.

Um aspecto fundamental dessa proposta educativa é a dimensão das cem linguagens, que tem

**A arte não é reduzida a um conteúdo a ser ensinado, é, ao contrário, uma metodologia de trabalho, orgânico às práticas pedagógicas que estão em movimento**

sua síntese na poesia de Loris Malaguzzi, mas que, segundo Carla Rinaldi – primeira coordenadora pedagógica a trabalhar com Loris Malaguzzi e atual presidente do Centro Internacional Loris Malaguzzi e da Fondazione Reggio Children –, surge como uma teoria na década de 1970. Carla Rinaldi salienta o quanto foram fundamentais, na construção dessa teoria, duas inovações: a presença de duas professoras para cada turma, que possibilitam diálogo, troca de saberes e pontos de vista diversos; e a inserção do/da atelierista, profissional de artes. Com este tripé

creches e pré-escolas. Trata-se de um belíssimo material compartilhado em mostras itinerantes que rodam o mundo e influenciam diversas experiências educativas em outros países, como nos Estados Unidos, onde um grupo de pesquisadores mantém um diálogo cooperativo com Reggio Emilia, cujo relato em livro acaba de ser publicado no Brasil: *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: A Inspiração de Reggio Emilia* (2012).

### Práticas inovadoras

Essa publicação reflete de maneira expressiva o pensamento de Loris Malaguzzi, que permanece e ressoa em tempos e espaços múltiplos, especialmente sobre a arte e a documentação, apresentando uma experiência educativa inspirada em Reggio Emilia, a partir da observação, da formação, do diálogo intercultural, e posterior invenção no seu contexto cultural, considerando a relação de um grupo de pesquisadores/as e educadores/as estadunidenses e italianos/as.

O livro relata, através de profissionais (pesquisadores/as e educadores/as) protagonistas dessa história, tanto nos Estados Unidos como na Itália, como se construíram através dos ateliês em creches, escolas e outros centros educativos que trabalham com e para a pequena infância, inovadoras práticas pedagógicas. Abordando diversos campos do conhecimento, essas inovações descartam um conteúdo *a priori* ou imobilizado em forma de disciplinas, tais como a Arte, Ciências, Matemática, Física, entre outras, tendo como referência a documentação como instrumento e fim de pesquisa e conhecimento sobre as crianças.

## A PROPOSTA EDUCATIVA DE MALAGUZZI CONTEMPLA O DIÁLOGO ENTRE DUAS PROFESSORAS PARA CADA TURMA E A INSERÇÃO DO PROFISSIONAL DE ARTES

de atuação docente, muitas linguagens se tornam disponíveis às crianças: desenho, pintura, escultura, poesia – além de possibilitar o diálogo com diferentes disciplinas e estabelecer relações com diversos mundos culturais: das profissionais docentes e das crianças e suas famílias.

A importância dos ateliês, da documentação e materialização do trabalho das crianças foi e continua sendo uma arca de tesouro, para além das

Ou seja, a arte não é reduzida a um conteúdo a ser ensinado, tampouco a documentação é um registro acumulativo, demonstrativo de um trabalho realizado ou do desenvolvimento cognitivo adquirido, apreendido pelas crianças, mesmo que possa ser um instrumento que também apresente dados sobre estes aspectos. É, ao contrário e sobretudo, uma metodologia de trabalho, orgânico às práticas pedagógicas que estão em movimento,



práticas construídas a partir das experiências vividas nos projetos com as crianças, suas famílias e todos os profissionais das creches, escolas da infância envolvidas.

Não se trata, portanto, de uma pedagogia de resultados e sim de processos, baseada na indisociabilidade do pensar e fazer, possibilitando que as crianças inventivas e criativas, na relação com as professoras e professores que oferecem as condições, possam ser protagonistas ativas das suas histórias e participantes da construção da realidade social em cumplicidade com as e os docentes.

### Nostalgia do futuro: por uma nova cultura da infância

Em janeiro de 1994, Loris Malaguzzi sofreu um ataque cardíaco, morrendo enquanto trabalhava. Ele tinha vários projetos e sempre muitos sonhos e utopias. Estava muito envolvido tanto com o Centro de Documentação, que hoje leva o seu nome, quanto com a rede de cooperação internacional, denominada *Reggio Children*. No aniversário de um ano de sua morte, foi realizado um grande congresso, onde diversos e importantes pesquisadores e pesquisadoras, italianos e estrangeiros que o conheceram, debateram sua importante contribuição para a pedagogia da pequena infância. Desse importante evento organizado pela professora Susanna Mantovani da Università degli Studi di Milano Bicocca foi posteriormente publicado o livro *Nostalgia del Futuro: Liberare Speranza per una Nova Cultura dell'Infanzia*.

Francesco Tonucci, escritor, artista e importante defensor do direito das crianças, com suas belas e

A sua nostalgia de futuro ao defender o direito das crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade, com as suas famílias participando e sendo respeitadas, com professoras e profissionais da educação e das artes, em um espaço de alegria libertadora, é revolucionária, pois não separa o corpo da mente, o pensar do fazer, contagiando as escolas de Reggio Emilia e de outras cidades do mundo.

Loris Malaguzzi alimentava esta nostalgia de futuro, com uma criatividade no presente, com um compromisso histórico daquele que viveu os horrores de um século repleto de tragédias, com um otimismo da vontade, parafrazeando outro italiano genial que certamente também o inspirou, Antonio Gramsci: “contra o pessimismo da razão, o otimismo da vontade”.

Vontade de inventar outras paisagens e imagens da infância roubada como foi a da sua geração, marcada pela Segunda Guerra Mundial, retratada por Rossellini, em *Alemanha Ano Zero* (1947). Nesse filme, como epílogo da guerra vemos o voo suicida do pequeno Edmund, desolado, que opta por esse fim como uma única saída. Mas na experiência histórica de Reggio Emilia, o adulto Malaguzzi reencontra a criança do passado, no presente fantástico de uma infância respeitada e valorizada com as suas cem linguagens, não só descobrindo um mundo que já existe, mas inventando outros mundos possíveis e uma nova cultura da infância que resgata uma humanidade perdida.

Só tivemos, até hoje, “ensaios de humanidade”, disse o geógrafo Milton Santos, já falecido, no documentário *O Mundo Global Visto do Lado de Cá*, de

se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer: a primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo e abrir espaços”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, Jerome. “Per onorare e celebrare l’anniversario della sua morte”. In: MANTOVANI, S. (Org.) *Nostalgia del Futuro: Liberare Speranza per una Nova Cultura dell’Infanzia*. Bergamo: Junior, 1998.
- CALVINO, Italo. *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- EDWARDS, Carolyn. “La Partecipazione Democratica di una Comunità di Apprendimento: la Filosofia dell’Educazione come Relazione sul Pensiero di Loris Malaguzzi”. In: MANTOVANI, S. (Org.) *Nostalgia del Futuro: Liberare Speranza per una Nova Cultura dell’Infanzia*. Bergamo: Junior, 1998.
- FARIA, Ana. Lúcia. G. “Loris Malaguzzi e os Direitos das Crianças Pequenas”. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, M. Tizuko e PINAZZA, A. Mônica (Orgs.) *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado: Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- HOYUELOS PLANILLO, Alfredo. *Loris Malaguzzi: Biografia Pedagógica*. Bergamo: Junior, 2004.
- MALAGUZZI, Loris. *Volpino, Ultimo Ladro di Galline*. Bergamo: Junior, 1995.
- \_\_\_\_\_. “Entrevista: O ateliê de Loris Malaguzzi”. In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (orgs.) *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a Inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- \_\_\_\_\_. “Entrevista a Lella Gandini. História, Ideias e Filosofia Básica”. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (Org.) *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- MANTOVANI, Susanna. (org.) *Nostalgia del Futuro: Liberare Speranza Per Una Nova Cultura dell’Infanzia*. Bergamo: Junior, 1998.
- RINALDI, Carla. “A escola inteira como ateliê” (Reflexões de Carla Rinaldi org. por Lella Gandini) In: GANDINI, L.; HILL, L.; CADWELL, L.; SCHWALL, C. (orgs.) *O Papel do Ateliê na Educação Infantil: a Inspiração de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- RODARI, Gianni. *Grammatica della Fantasia: Introduzione all’Arte di Inventare Storie*. Trieste: Einaudi Ragazzi, 2010. (Edição brasileira: *Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus Editorial, 1982.
- TONUCCI, Francesco. “Loris: la Creatività Istituzionale”. In: MANTOVANI, S. (org.) *Nostalgia del Futuro: Liberare Speranza Per Una Nova Cultura dell’Infanzia*. Bergamo: Junior, 1998.

### REFERÊNCIAS FILMOGRÁFICAS

- Alemanha Ano Zero* (Dir. Roberto Rossellini, Itália, 1947. 78 min.)
- Um encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá*. (Dir. Silvio Tendler, Brasil, 2002. 89 min.)
- Bibliografia sobre Educação Infantil traduzida
- BARTOLOMEIS, Francesco. *A Nova Escola Infantil – as Crianças dos 3 aos 6*. Lisboa: Ed. Livros Horizonte, 1982.
- BECCHI, Engli.; BONDIOLO, Anna. (orgs.) *Atualizando a Pré-Escola. Uma Trajetória de Formação de Professoras*. Campinas: Autores Associados, 2003.
- BECCHI, Engli. “Ser Menina Ontem e Hoje: Notas para uma Pré-história do Feminino”. *Pro-posições*, n° 42, p.41-52, 2003.
- BONDIOLO, Anna. (org.) *O Projeto Pedagógico da Creche e a sua Avaliação*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BONDIOLO, Anna. “A Criança, o Adulto e o Jogo”. In: SOUZA Gizele de. (org.) *A Criança em Perspectiva – Olhares do Mundo sobre o Tempo Infância*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CATARSI, Enzo. (entrevista) “Livros e Desenvolvimento Linguístico das Crianças Pequenas”. *Pátio - Educação Infantil*, n° 8, p.21-24, 2005.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. (org.). *Grandes Políticas para os Pequenos. Cadernos Cedes*. Campinas: Papius, n° 37, p.68-100, 1995.

- FUSARI, Andrea. “As Crianças e os Direitos de Cidadania. A Cidade como Comunidade Educadora”. *Educação e Sociedade*, n° 78, p. 257-264, 2002.
- GALARDINI, Anna Lia. “Entrevista: Formação Continuada e Reflexiva”. *Pátio - Educação Infantil*, n° 31, 2012.
- GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. (orgs.) *Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. “Uma Profissão a ser Inventada: o Educador da 1ª infância”. *Pro-posições*, n° 28, p. 75-98, 1998.
- MANTOVANI, Susanna. (entrevista). *Pátio – Educação Infantil*, n° 1, 2000.
- MUNARI, Bruno. *Das Coisas Nascem as Coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MUSATTI, Tullia. “Trocas em uma Situação de Brincadeiras de Faz de Conta”. In: STAMBAK, Mira; BARRIÈRE, Michèle; BONICA, Laura; MAISONNET, Renée; MUSATTI, Tullia; RAYNA, Sylvie; VERBA, Mina. *Os Bebês entre Eles: Descobrir, Brincar, Inventar Juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 89-132.
- RIZZOLI, Maria Cristina. “Leitura com Letras e sem Letras na Educação Infantil do Norte da Itália”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Linguagens infantis - outras Formas de Leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-22.
- RUSSO, Danilo. “De como ser Professor sem Dar Aulas na Escola da Infância”. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (orgs.). *Territórios da Infância - Linguagens, Tempos e Relações para uma Pedagogia Para As Crianças Pequenas*. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007, p.57-84.
- TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: ArtMed, 1997.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as Crianças Dizem Chega*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- TONUCCI, Francesco. “A Verdadeira Democracia Começa aos Três Anos”. *Pátio - Educação Infantil*, n° 8, p.16-20, 2005.
- TONUCCI, Francesco. *A Solidão da Criança*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Bibliografia sobre a Educação Infantil na Reggio Emilia
- BASSI, Lanfranco. “Entrevista: Reggio Emilia - As Crianças não Separam as Experiências e o Saber”. *Pátio - Educação Infantil*, n° 12, p.16-19, 2007.
- BASSI, Lanfranco e GIACOPINI, Bruna Elena. “Reggio Emilia, uma Experiência Inspiradora”. *Revista Criança MEC*, n° 43, p. 5-8, 2007.
- DIREZIONE SCUOLE DELL’ INFANZIA, ASILI NIDI. “O Modelo de Reggio Emilia: Estreita Integração entre Creche Pública e Família em uma Cultura Compartilhada dos Serviços e do Trabalho”. In: BONDIOLO, Anna.; MANTOVANI, Susanna. (orgs.) *Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.323-328.
- EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella.; FORMAN, George. (orgs.) *As Cem Linguagens da Criança - A Abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GIACOPINI, Elena. “Entre o Encontro de Objetos e a Busca de Sujeitos”. REMIDA (Centro de Reciclagem Criativa da Reggio Emilia). *Criança*, n° 44, MEC: Brasília, 2007.
- MELLO, Suely Amaral. “Concepção de Criança e Democracia na Escola da Infância: a Experiência de Reggio Emilia”. *Cadernos da FFC – Unesp-Marília*, v. 9, n° 2, p.83-94, 2000.
- RABITTI, Giordana. *À Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- REGGIO EMILIA. *As Cem Linguagens das Crianças: Uma Viagem Extraordinária ao Mundo da Infância*. CATÁLOGO DA EXPOSIÇÃO DAS CRECHES, PRÉ-ESCOLAS E ESCOLAS DA INFÂNCIA DO MUNICÍPIO DE REGGIO EMILIA-ITÁLIA. São Paulo, Escola Eugenio Montale, 15 a 25 / 7 / 2002.
- RINALDI, Carlina. “Reggio Emilia: a Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive Como Princípio Fundamental”. In: EDWARDS, Carolyn.; GANDINI, Lella. (orgs.) *Bambini: a Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.75-80.

Ana Lúcia Goulart de Faria é professora doutora na Faculdade de Educação da Unicamp, coordenadora do GEPEDISC Culturas Infantis - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural, membro do corpo docente da Università degli Studi di Milano Bicocca, Itália. E-mail: cripeq@unicamp.br.

Adriana Alves Silva é doutoranda do Gepedisc Culturas Infantis - Grupo de Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural, da Faculdade de Educação da Unicamp, ex-professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas. De Janeiro a dezembro de 2012 realiza o estágio de doutorado sanduiche CNPq/Capes na Università degli Studi Milano Bicocca, na Itália. E-mail: silvadaida07@gmail.com.

## TRATA-SE DE UMA PEDAGOGIA DE PROCESSOS, QUE POSSIBILITA ÀS CRIANÇAS, CRIATIVAS E INVENTIVAS, SEREM AS PROTAGONISTAS DE SUAS HISTÓRIAS

instigantes charges assinadas como Frato, esteve presente nesse congresso e destacou em sua intervenção a *criatividade institucional* como o grande legado de Loris Malaguzzi. Para Tonucci, a maior contribuição de Loris para a Pedagogia da Infância na Itália e no mundo é a luta cotidiana para conquistar e contagiar as instituições para, pelas e com as crianças, colocando a infância no centro, como um direito e possibilidades para todos.

Silvio Tendler (2002). Para ele, a história humana até aqui produziu muita barbárie. Porém, experiências como esta de Loris Malaguzzi, de Reggio Emilia e desta pedagogia da maravilha, nos contagiam com sua nostalgia de futuro, remetendo-nos – como epílogo deste nosso texto – aos “conselhos pedagógicos”, cheios de razão e emoção, do viajante Marco Polo em *As Cidades Invisíveis*, de Italo Calvino: “O inferno dos vivos não é algo que será;



# Pedagogia profana

A criança é um presente inatural, intempestivo, que irrompe no mundo, nos questiona e carrega consigo o imprevisível. Ao colocar lado a lado a figura da criança e da educação, nos deparamos com a “descontinuidade”

por Flávia Schilling

Reprodução

**N**o romance *Grande Sertão: Veredas*, Guimarães Rosa escreveu: “Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”. Esta frase, do grande escritor mineiro, pode servir como uma introdução ao pensamento do autor sobre o qual falaremos aqui, o espanhol Jorge Larrosa.

Jorge Larrosa Bondia é professor titular de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona. É doutor em Pedagogia e realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Foi professor convidado em várias universidades europeias e latino-americanas. Faz parte da Unidade de Estudos Biográficos da Universidade de Barcelona, que trata do resgate, preservação e estudo dos escritos autobiográficos.

Seus textos encontraram, não apenas na Espanha, mas também na América Latina e no Brasil, grande recepção, por sua capacidade de instigar, provocar, abrir as fronteiras. Seu trabalho com a literatura como lugar do pensamento, da experiência na prática pedagógica, suas leituras sobre o dispositivo pedagógico, sobre a diferença, mostram um autor inquieto, que busca, como ele próprio diz, contradizer-se. Ou melhor, dizer-se de outras maneiras, a partir de outras perguntas que emergem, pois vivendo se aprende e o que se aprende é fazer maiores perguntas.

Neste pequeno texto introdutório, apresentaremos sua proposta de um método, o ensaio, como um lugar possível para pensar o presente. A seguir, continuando seu caminho, traremos uma apresentação dos dispositivos pedagógicos, das linhas de força que se reiteram nas práticas educacionais. Concluiremos com algumas reflexões sobre a literatura e o pensamento, a liberdade e o riso. Este texto terminará com um convite à leitura dos trabalhos e ensaios de Jorge Larrosa e da literatura.

**“Não temos como herança mais do que vento e fumaça.” *Tornado*, filme do artista belga Francis Alÿs que se insere em tempestades de areia e tornados, registrando-os e investindo numa tarefa aparentemente inútil e perigosa**





**O método:  
o ensaio, o ensaiar-se**

Os textos de Jorge Larrosa implicam o exercício de um método: o ensaio. Para descrever esse lugar possível de experiência, utilizaremos seu texto: “A Operação Ensaio: Sobre o Ensaiair-se no Pensamento, na Escrita e na Vida”, publicado na revista *Educação & Realidade*, de Porto Alegre, em 2004. O ensaio não é um exercício intelectual ou um jogo retórico. Supõe que, quando ensaiamos, nos modificamos.

A proposta é ensaiar no presente, em primeira pessoa, ensaiar a distância, escrevendo.

Esse movimento do ensaio é uma “operação”: termo guerreiro (uma operação de guerra), termo médico (uma operação cirúrgica), o que

“Além de me ver, devo saber me expressar, colocar para fora ‘o que sou’”

condiz com a perspectiva foucaultiana da centralidade da luta, de batalhas sendo travadas em torno dos regimes de verdade e poder. Condiz, também, com sua visão da escrita como um exercício radical.

Há, nesse exercício do ensaio, uma prática de liberdade, de expansão das possibilidades. O lugar de proveniência desse gesto é o arquivo, é a posição que o sujeito ocupa nesse arquivo. Para Larrosa, seria possível “dizer, talvez, que o ensaio é uma determinada operação no pensamento, na escrita e na vida, que se realiza de diferentes modos em diferentes épocas, em diferentes contextos e por diferentes pessoas. Poder-se-ia dizer, talvez, que o ensaio é o modo experimental do pensamento, o modo experi-

**O AUTOR PROPÕE O ENSAIO COMO UM LUGAR ONDE A SUBJETIVIDADE ENSAIA A SI MESMA, EXPERIMENTA A SI MESMA EM RELAÇÃO À PRÓPRIA EXTERIORIDADE**

mental de uma escrita que ainda pretende ser uma escrita pensante, pensativa, que ainda se produz como uma escrita que dá o que pensar; e o modo experimental, por último, da vida, de uma forma de vida que não renuncia a uma constante reflexão sobre si mesma, a uma permanente metamorfose”.

É um ensaio que supõe uma incessante problematização e reproblemática de si e do lugar que ocupamos. Veremos com mais vagar suas características.

**A primeira operação:  
ensaiair no presente**

Para Michel Montaigne, citado por Larrosa no mesmo ensaio, “Não temos como herança mais do que vento e fumaça” em relação a este tempo que nos indaga. A questão do ensaio é o que nos acontece agora, quem somos agora, o que podemos pensar e o que podemos dizer e o que podemos experimentar agora, neste exato momento da história, prossegue Larrosa.

Como, porém, criar uma distância entre nós e nós mesmos: converter o presente não em um tema, mas em um problema? Como afastar-se do ruído, sabendo dele, conforme observa o filósofo italiano Giorgio Agamben em *O Que É o Contemporâneo e Outros Ensaaios*.

Alguns gestos são propostos: da vinculação e do distanciamento; da imanência e do estranhamento. Que as coisas do presente apareçam como vistas pela primeira vez. Assim, seria possível questionar a continuidade, o “sempre foi assim” e “assim sempre será”. Estar dentro, olhar fixo para o que perturba, tentar um recuo, um deslocamento,

tentar pensar em movimento. Talvez construir ficções de futuro, para estranhar o que temos hoje. Ver as ficções do passado, seus frágeis apoios, sua aleatoriedade, como se fossem vistas pela primeira vez. Larrosa, em seu texto, conclui que pensar o presente é o mais difícil.

**A segunda operação: ensaiar em primeira pessoa**

Qual é o “eu” do ensaio? Será o “eu” que nos classifica (na fila, na série), aquele que espelha a coação da identidade no mundo moderno? Aquele que emerge como resposta das burocracias do ID quando nos inquirim “quem é você?” A

proposta é um ensaio em que o “eu” apareça não como tema, mas como perspectiva, olhar, ponto de vista. De que lugar você fala? Haverá uma “certa” relação com a primeira pessoa. Uma “certa” relação com o nós. A proposta é colocar-se em jogo a si mesmo nesse questionamento. Novamente temos, aqui, em sua proposta, ressonâncias da tentativa de Michel Foucault de emancipar, da figura do autor, o ensaio; desmistificar a relação sujeito/verdade: verdade científica, jogos de verdadeiro-falso. Propõe, nesse lugar sempre precário de uma narrativa a partir de um lugar do “eu”, buscas por des-sujeição, questionando as regras do jogo dentro do próprio jogo.

A proposta é: o ensaio como um lugar no qual a subjetividade ensaia a si mesma, experimenta a si mesma em relação à sua própria exterioridade, àquilo que lhe é estranho. Mais do que posição do sujeito ou o-posição, pensar a *exposição do sujeito*. Essa liberdade de ensaiar-se no ensaio e pensar em primeira pessoa é o mais difícil, segundo Larrosa.



**JORGE LARROSA** é professor titular de Teoria e História da Educação na Universidade de Barcelona. É doutor em Pedagogia e realizou estudos de pós-doutorado no Instituto de Educação da Universidade de Londres e no Centro Michel Foucault da Sorbonne, em Paris. Faz parte da Unidade de Estudos Biográficos da Universidade de Barcelona, que resgata e estuda escritos autobiográficos.



**A terceira operação: ensaiar a distância**

Como sustentar o olhar fixo no presente, nesse jogo complexo do distanciamento e da proximidade? Fala-se na distância crítica, na distância reflexiva, na distância mediadora. Propõe-se uma renúncia à segurança da teoria, à segurança da prática. À segurança do método. À segurança dos fatos. Propõe-se uma atitude crítica como crítica imanente, reflexiva (que se dobra sobre si), sem transcendentais. Ainda no mesmo ensaio, lemos: “Pensar a crítica, ou a meditação, ou o pensamento como exercício de liberdade, mais afirmativo do que negativo, mais criativo do que militante, mais de exposição do que oposição. Por isso para nós, velhos leitores de Foucault, a crítica já é, talvez para sempre, um problema; e se tornou, para nós, o mais difícil.”

Ensaiai a crítica: novamente, o mais difícil, segundo Larrosa.

rede heterogênea tem por objetivo gerir, controlar os gestos e pensamentos dos homens, produz, ao mesmo tempo, os sujeitos que serão governados. “O dispositivo é, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo.”

A relação entre governo e produção de sujeitos, na educação, é trabalhada por Jorge Larrosa no texto “Tecnologias do Eu e Educação” (2002). Nele, ele descreve os dispositivos pedagógicos como constitutivos da subjetividade, descreve os mecanismos através dos quais o ser humano se observa, se decifra, se interpreta, se julga, se narra, se domina.

A estrutura básica da reflexão é o ver-se: há um mandato para conhecer-se a si mesmo, observar-se, decifrar-se (e narrar essa verdade sobre si para os demais). Mais do “quem é você”, o mandato se traduz em “o que é você?”. A partir do autoconhe-

**LARROSA DESCREVE DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS COMO CONSTITUTIVOS DA SUBJETIVIDADE E EXPLICA OS MECANISMOS DO HOMEM PARA SE INTERPRETAR**

**A quarta operação: ensaiar escrevendo**

Pois a mão insiste em percorrer os caminhos aprendidos, ela vai, automaticamente. A literatura ajuda a encontrar o “entre”, aponta possibilidades. O que usamos, qual é o arquivo, como sigo escrevendo? É possível imaginar vizinhanças inéditas, encontros inesperados: esses são bons caminhos. Porém, e novamente, a pergunta central é: qual é o lugar que posso ocupar nessa ordem do discurso?

A escrita é, para Larrosa, mais uma vez, o mais difícil.

**Conhecer para mudar: os dispositivos pedagógicos**

Giorgio Agamben, no livro *O Que É o Contemporâneo e Outros Ensaios* (2009), apresenta um capítulo sobre o “dispositivo”. O que é um dispositivo? Dirá que o dispositivo é composto por três características: é uma rede composta por elementos heterogêneos, linguísticos e não linguísticos que incluem discursos, leis, edifícios, regulamentos; tem sempre uma função estratégica e se inscreve em relações de poder; resulta do cruzamento entre relações de poder e relações de saber. Se essa

cimento e da auto-observação constante, de um balanço sobre “o que somos”, é possível que se comece o trabalho pedagógico de mudança, administração de conduta, autoadministração.

A segunda grande estrutura é dada pela linguagem, pelo expressar-se: além de me ver, devo saber me expressar, colocar para fora “o que sou”. Novamente, a competência expressiva será administrada e modificada, se for o caso.

Baseado na estrutura da memória está o narrar-se. Partindo dos modos como me vejo, consigo ou não expressar-me, constituo narrativas sobre mim, enquanto identidade. Aqui se trata de construir uma unidade em torno do “eu”, numa sequência temporal linear, com um sentido. Construo minha autobiografia a partir de uma narrativa em torno da minha identidade. As práticas pedagógicas trabalharão com esses materiais na produção das “histórias de vida”, nas autoavaliações, novamente em um movimento de administração e normalização.

O quarto movimento é o da moral, que implica o julgar-se: a partir do imperativo de ver-se, expressar-se, narrar-se, há a necessidade de julgar-se e corrigir aquilo que não era “certo”. O julgamento



http://www.sxc.hu Reprodução

**Larrosa nos diz que “a criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. Irrompe no mundo e nos questiona, carrega consigo o imprevisível”**

supõe um código, uma norma já conhecida a que é preciso adequar-se. Para Larrosa, nos dispositivos pedagógicos de construção e mediação da experiência de si, essa dimensão é a dominante. É a dimensão do poder, que traz à luz, fala e obriga a falar, julga. O objetivo é dominar-se, adequar-se, adaptar-se, mudar.

Porém, é só isso o que acontece na educação? Não há nada além desses dispositivos que aparentemente nos formatam inexoravelmente? Olhar para os dispositivos, como se arranjam e rearranjam nas situações pedagógicas que nos cercam é o primeiro passo para que se possa pensar em outras possibilidades, novas formas de subjetividade. A discussão sobre o estatuto da experiência – na educação – alcança aqui sua maior dimensão. Pois se trata de ver-se de outro modo, dizer-se de outra maneira, julgar-se diferentemente, viver-se de outro modo.

O desafio que está lançado é o do trabalho da crítica, da liberdade, do pensamento, do ensaio. Ensaiai-se, na vida e no pensamento.

**Dar a palavra**

Em *Habitantes de Babel: Políticas e Poéticas da Diferença*, Larrosa e Skliar nos chamam a atenção para a atualidade do mito de Babel, com sua torre, com sua história da destruição de uma construção que ameaçava o poder de Deus, que nos jogou na confusão e que conforma o nosso presente e nossa condição. Pois se tratava, em Babel, de constituir uma unidade de todos, de uma totalidade que impedisse a confusão da língua. Todos falariam a mesma língua e, assim, se entenderiam. Essa perda deve ser lamentada?

A nostalgia da totalidade e do perfeito consenso, do entendimento permeiam, até hoje, nos-



sas buscas. Como lidar com a Unidade e a Diversidade? As questões da igualdade e da diferença, da identidade e do outro, da unidade e da pluralidade são centrais para nós.

Os autores dirão que Babel é um sintoma, um sintoma disperso e confuso de um mundo disperso e confuso e que o livro é um convite para nos pensarmos babelicamente, como habitantes de Babel. Nesse sintoma, surgem as políticas de identificação e governo das diferenças. Ressurgem, fortemente, as comunidades, os grupos homogêneos, uma determinada visão de uma sociedade tolerante, uma vez que cada diferença está devidamente classificada e ordenada. Nesse livro, nos propõem pensar babelicamente, opor-se a esse governo das identidades, pensar em linguagens e pluralidades intraduzíveis. Se isso nos coloca numa posição de exilados (de uma língua única, de uma pátria) nos permite, como nunca, uma posição de liberdade. Permite, também, escutar mais atentamente, uma enorme quantidade de falas que antes eram desconhecidas.



Ana Teixeira. Reprodução

## PARA LARROSA, A VISITA À LITERATURA DE FORMAÇÃO PERMITE PERCEBER COMO NOS TORNAMOS, O QUE SOMOS E COMO PODERÍAMOS SER DIFERENTES

Em “Dar a Palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão”, artigo desse mesmo livro, Larrosa nos conta que hesitou em colocar no título não uma “dialógica da transmissão”, mas uma “diabólica da transmissão”, marcando assim, o que há de não angelical na transmissão educativa. Usar o termo “diabólica da transmissão” lhe permitiria uma ruptura, um lapso, um aparecimento do outro e de sua diferença. Sua primeira nota, no artigo, será sobre a infância e o acontecimento, não vista como o “novo”, o futuro, com o progresso. Ele nos dirá que a criança é um presente inatural, intempestivo, uma figura do acontecimento. Irrompe no mundo e nos questiona, carrega consigo o imprevisível. Ao colocar lado a lado a figura da criança e da educação, sugere a palavra “descontinuidade”: sugere um pensamento sobre a educação como libertadora da historicidade humana, que permita pensar o acontecimento como liberdade. Nessa complexa relação, mostra as diferenças entre usar o termo “futuro” e “porvir”: opta por trabalhar o encontro

da criança e a educação com o porvir, pois esse não se pode antecipar, não se pode prescrever. A grande categoria que faz essa mediação é a do “talvez”: algo que pode ser, aberto ao acontecimento, à possibilidade. A pergunta central é “quem sabe”? Pergunta com multiplicidade de sentidos, ligada ao tempo, ao porvir e ao desejo inquieto e constante de uma busca de saber.

Descreve, em sua quinta nota, a relação entre o porvir – o talvez – e a fecundidade. Dirá que a “educação tem a ver com o talvez de uma vida que nunca poderemos possuir, com o talvez de um tempo no qual nunca poderemos permanecer, com o talvez de uma palavra que não compreenderemos, com o talvez de um pensamento que nunca poderemos pensar, como talvez de um homem que não será um de nós”.

Esse é um convite ao desprendimento e nesse gesto o “dar” da educação tem a ver com a fecundidade. Pois se dá à luz um ser com um destino diferente do nosso, uma vida diferente da nossa, um

tempo diferente. É aí que encontramos o sentido de “dar a palavra”: é dar a possibilidade de dizer outra coisa daquilo que já é dito. É assim que se possibilita que a criança tome a palavra. É o que faz a educação, introduzir os novos na linguagem, dar a palavra, fazer falar para que cada um possa tomar a palavra, pronunciar sua própria palavra.

**Experiências são possíveis a partir do encontro com textos literários**

### A literatura como lugar do pensamento

Uma possibilidade da crítica e da liberdade é a retomada da literatura como lugar do pensamento, que possa permitir esse exercício de proximidade e distanciamento, de ex-posição do sujeito, de experiência.

Larrosa marca a importância da revisitação da literatura de formação, dos romances de formação. Essa visita nos permitiria perceber como nos tornamos o que somos e como poderíamos ser de outras formas. São presentes em seus textos Peter Handke, Jean-Jacques Rousseau, Samuel Beckett, Jorge Luis Borges, Júlio Cortázar e tantos outros. Ele nos diz, em *Pedagogia Profana*, sobre a lição ou sobre o ensinar e aprender na amizade e na liberdade, que há ocasiões em que a aventura da palavra se dá em um ato de ler em público.

Nesse ler em público, sempre a partir do olhar fixo no presente, há o surpreendente, aquilo que me desloca do óbvio ou do que considero fixo e claro. O riso se faz presente, assim como se fazem presentes a simpatia, o horror, o desgosto.

Experiências são possíveis a partir do encontro com textos literários. Ver-se mulher como Emma Bovary, de Gustave Flaubert, em sua busca pelo prazer, pela beleza, pelo brilho. Descobrir, na “Loteria da Babilônia”, de Jorge Luis Borges, o melhor retrato do tempo presente, com seu cassino global, a vida determinada pelo acaso do sorteio dirigido, quem sabe, pela “Companhia”. Perceber que o autor, o escritor, nos prepara para a compreensão do hoje, com seus núcleos de poder descentrados. Ele nos ensina que, para ver, é necessária uma certa distância, estar fora do país e de seus prezados costumes, exercitar o olhar do estrangeiro. Qual é a reação das alunas, dos alunos? Um certo mal-estar, uma perplexidade frente à dança das palavras, frente às metáforas. Um estranhamento fantástico que se torna, logo, uma compreensão intensa e modificada do nosso mundo.

Posso continuar contando um trabalho que faço com os meus alunos com trechos do livro de Lewis Carroll *As Aventuras de Alice através do Espelho e o*





Reprodução

*Que Ela Encontrou lá.* Uso esse texto para discutir com eles alguns conceitos de autoridade, poder. Gosto muito do encontro da Alice com o Humpty Dumpty. Ele é o guardião das palavras. O dono do sentido das palavras. Ele nos diz que a palavra “glória” significa “argumento arrasador”, o que é questionado por Alice. Vejamos o diálogo:

*Quando uso uma palavra – disse Humpty Dumpty em tom escarminho – ela significa exatamente aquilo que eu quero que signifique... nem mais nem menos.*

*A questão – ponderou Alice – é saber se o senhor pode fazer as palavras dizerem coisas diferentes.*

*A questão – replicou Humpty Dumpty – é saber quem é que manda. É só isso.*

Este é, talvez, um problema principal que temos: quem é que manda? Como se manda? Quem nos dá o mando? Como mantenho o mando? Como conquisto o mando?

No livro *Invenção da Sala de Aula*, Inês Dussel e Marcelo Caruso nos dizem que a palavra autoridade vem do latim *auctor*, aquele que causa ou faz crescer, aquele que é fundador, aquele que in-

**Talvez o riso, com sua força, possa ser pensado e devolvido à esfera das salas de aula. Larrosa faz um elogio do riso porque na pedagogia se ri pouco**

crementa, que institui uma mudança. A autoridade é aquele que autoriza, deixa falar, autoriza aquele sentido como válido e legítimo, segundo eles.

Com os meus alunos, brinco ainda mais com a palavra: tento, como Humpty Dumpty, desvesti-la, deixá-la o mais nua possível. Ser autor: de uma ideia, de uma música, de uma história; ser autor de um determinado modo de fazer algo. Ser autor de nossa própria história; ser autor. E

ter idade. Autor + idade = autoridade. Para poder ser autor é preciso ter certa idade. Estar no tempo, além de estar em determinado lugar. Se saber vivendo. Ter idade, entre outras coisas, para saber o que outros autores criaram antes de nós. Supõe uma determinada relação com os saberes anteriores. É, mais do que qualquer outra coisa, uma possibilidade aberta.

Assim, abre-se uma porta para entrar com outros autores, com outros textos. Porém, o encontro com Lewis Carroll, Alice e Humpty Dumpty é inesquecível.

Em seu livro *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas* (2006), Larrosa nos convida a nos enfiarmos na leitura, “en-fiar-se” no texto, para, a partir daí, tecer novos fios, produzir novas tramas.

Há lições de liberdade nos textos, que implicam tomar novamente a palavra. Para tomar a palavra – de novo – há que deixar-se perder nos textos, inquietar-se, deixar-se tomar por eles. Essa palavra que se toma pode ser surpreendente, é imprevisível e imprevisível. Ler e escrever, o centro da questão. Essa é uma pedagogia “profana”.

Por que “profana”? Agamben, em seu livro *O Que É o Contemporâneo e Outros Ensaios*, nos ensina que o termo provém da esfera do direito e da religião. Assim, “consagrar” designava a saída das coisas da esfera do humano. Portanto, “profanar” significa restituir as coisas ao livre uso dos homens, deixar que as coisas retornem à esfera do humano. A operação por meio da qual se separa aquilo que era da esfera do humano e se dedica aos deuses é o sacrifício: esse é o dispositivo usado. A profanação seria o contradispositivo que restitui à esfera do humano aquilo que o sacrifício tinha separado.

Pedagogia profana! É aquela que restitui as coisas à esfera do humano, que liberta seu uso novamente entre os humanos. Supõe um gesto de liberdade, um gesto de experimentação, de abertura. Quem sabe? Claro que a literatura, o mergulho na leitura e a escrita é o caminho. Mas há outros. Talvez o riso, com sua força, possa ser pensado e devolvido à esfera das salas de aula. Larrosa faz um elogio do riso porque na pedagogia se ri pouco. Ele imagina que, possivelmente, o riso esteja proibido na pedagogia, porque nesta se moraliza incessantemente e, também, porque o discurso pedagógico é percorrido por um “incurável otimismo”. A aula? Teria um caráter “sagrado”, pois a vida é grave e séria. Comentar dos momentos em que a sala de aula se parece com o tribunal, com as igrejas, com os museus. Propõe que apenas uma escola completamente secularizada e não moralista permitirá o riso acontecer. O riso poderia ser visto como tendo duas funções: uma seria a de isolar, distanciar-se ou relativizar as máscaras retóricas que configuram o uso da linguagem. A outra função seria afrouxar os laços que amarram uma subjetividade dotada de uma identidade muito compacta: aqui o riso aparece como autoironia, mostrando uma distância entre o sujeito e si mesmo. Quem sabe profanar, devolver as coisas à esfera do humano, passe pelo riso, aquele que destrói as certezas?

Resta o convite: mergulhe na literatura, não tema o encontro com outros mundos e outras pos-

sibilidades de experiência. Leia muito, leia tudo! Leia, com atenção, Jorge Larrosa, com suas danças, piruetas e mascaradas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O Que É o Contemporâneo e Outros Ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BORGES, Jorge Luis. “A Biblioteca de Babel”. In: \_\_\_\_\_. *Ficções*. Lisboa: Edições Livros do Brasil, s/d.
- CARROLL, Lewis. *Alice através do Espelho e o Que Ela Encontrou lá*. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2012.
- DUSSEL, I.; CARUSO, M. *A Invenção da Sala de Aula. Uma Genealogia das Formas de Ensinar*. São Paulo: Moderna, 2003.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do Eu e Educação”. In: SILVA, Tomás Tadeu da. *O Sujeito da Educação. Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia Profana. Danças, Piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. “Saber y Educación”. *Educación e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 33-55, 1997.
- \_\_\_\_\_. “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 200 (Disponível em <[http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19\\_04\\_JORGE\\_LARROSA\\_BONDIA.pdf](http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf)>. Acesso em 03/10/2012).
- \_\_\_\_\_. “A Operação Ensaio: sobre o Ensaiar-se no Pensamento, na Escrita e na Vida”. *Educación & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, jan/jun. 2004.
- \_\_\_\_\_. “Dar a Palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão”. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (orgs.) *Habitantes de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. SKLIAR, C. *Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- \_\_\_\_\_. “Babilônios Somos. A Modo de Apresentação”. In: \_\_\_\_\_. (orgs.) *Habitantes de Babel. Políticas e Poéticas da diferença*. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.
- LARROSA, J. “Experiência e Alteridade em Educação”. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011 (Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em 03/10/2012).
- \_\_\_\_\_. “Algunas Notas sobre la Experiencia y sus Lenguajes”. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. (CONFERENCIA DICTADA EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE ARGENTINA, 2003 [mimeo]).
- \_\_\_\_\_. *Entre las Lenguas. Lenguaje y Educación Después de Babel*. Barcelona: Laertes, 2003.
- \_\_\_\_\_. *La Experiencia de la Lectura. Estudios sobre Literatura y Formación*. 3ª ed. ampliada. México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- \_\_\_\_\_. “Notas sobre a Narrativa e a Identidade”. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. *A Aventura (Auto) Biográfica: Teoria & Empíria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

## Entrevista

Jorge Larrosa. Buenos Aires, 2007, 28 min. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?feature=fvwr&v=0ewaQ6\\_kfds&NR=1](http://www.youtube.com/watch?feature=fvwr&v=0ewaQ6_kfds&NR=1)>. Acesso em 03/10/2012.

## Palestra

Fórum Indigestio, 2010. Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=i-\\_QwqsrQEQ](http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=i-_QwqsrQEQ)>. Acesso em 03/10/2012.

**Flávia Schilling** é doutora em Sociologia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e livre-docente pela Faculdade de Educação. É professora associada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Escreveu, entre outras obras, *Educação e Direitos Humanos: Outras Palavras, Outras Práticas* (Cortez, 2011) e “Educação em Direitos Humanos: Reflexões sobre o Poder, a Violência e a Autoridade na Escola” (*Universitas Psychologica*, 2008). E-mail: oak1@uol.com.br

**HÁ LIÇÕES DE LIBERDADE NOS TEXTOS, QUE IMPLICAM TOMAR NOVAMENTE A PALAVRA. PARA TOMAR A PALAVRA, HÁ QUE DEIXAR-SE TOMAR POR ELES**



# Uma infância melhor

**A educação infantil deve oferecer um ambiente que possibilite a vivência de experiências significativas. Para tanto é preciso saber como as crianças aprendem, para que os adultos intervenham no ambiente, facilitando sua interação e o compartilhamento de significados**

por Tatiana Noronha de Souza e Maria Clotilde Rossetti Ferreira

<http://www.svc.hu> Reprodução



**F**ilha de um dirigente de uma empresa, e de uma professora, Tullia Musatti passou sua infância em Roma. Viveu por oito anos na cidade de Milão, e retornou a Roma aos 18 anos, para estudar filosofia na Universidade La Sapienza, em 1969.

Em 1971 passou a dar aulas de filosofia, história, pedagogia e psicologia em uma escola secundária e, no mesmo ano, iniciou o trabalho como pesquisadora em tempo integral junto ao Instituto de Psicologia do Conselho Nacional de Pesquisa (CNR), em Roma. Nesse centro, passou a

se interessar por pesquisas que investigavam processos cognitivos nas crianças em idade pré-escolar. Atualmente é diretora de pesquisa, responsável pelo Departamento de Pesquisa de Ciências Cognitivas e Tecnologias.

Tullia construiu sua carreira na articulação teoria e prática (ensino, pesquisa e extensão). Além de atuar como pesquisadora no CNR, orienta teses de doutorado em Psicologia da Interação, Comunicação e Socialização, na Universidade La Sapienza em Roma, e dá aulas nos cursos de mestrado voltados para coordenadores pedagógicos de instituições de educação infantil, na Universidade de

Milão e na de Florença. Além das publicações de pesquisa, realiza consultorias em sistemas de creches e pré-escolas de várias cidades italianas.

Atua politicamente em diversos espaços, em defesa da educação infantil. Já foi presidente da associação Grupo Nacional de Creches, que, entre os seus participantes, inclui educadores e professores, coordenadores pedagógicos, pesquisadores, etc. Essa associação promove o estudo e investigação sobre a qualidade de vida das crianças nas instituições educativas.

**Tullia Musatti mostra-nos que nosso olhar deve estar voltado para o desenvolvimento da criança completa, considerando sua relação com o contexto sociocultural ao qual pertence**

Engajada no desenvolvimento de diferentes instâncias que envolvem a qualidade de vida da infância, Tullia mostra-se comprometida com o desenvolvimento de várias dimensões do atendimento infantil, interações, organização dos espaços, avaliação de instituições, sistemas educacionais e políticas para a infância. Mostra-nos que a criança deve ser vista de maneira contextualizada, e que nosso olhar deve estar voltado para o desenvolvimento da criança completa, considerando sua relação



com o contexto sociocultural ao qual pertence.

Em 1976, foi professora visitante junto ao Centro de Pesquisa de Educação Especializada e de Adaptação Escolar em Paris-Cresas, instituição profundamente comprometida politicamente com o desenvolvimento da educação infantil daquele país. Nesse local, Tullia estudou os processos lógicos na primeira infância. Ao retornar a Roma, inicia uma pesquisa na primeira creche municipal da cidade, em parceria com pesquisadoras do Cresas,

a ideia da necessidade de uma socialização primária junto à família, para depois frequentar espaços de educação coletiva. Além disso, que a qualidade dessas interações depende, especialmente, da organização do ambiente (físico e relacional) oferecido a elas. Dessa forma, ela destaca o papel do adulto na organização do ambiente físico e social.

Tullia, junto aos pesquisadores do Cresas (França) foi uma das pioneiras em estudos sobre

## A CRIANÇA ESTÁ ENGAJADA DESDE O INÍCIO NA TENTATIVA DE ORGANIZAR O MUNDO QUE A RODEIA, AO BUSCAR IDENTIFICAR SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

quando também passa a se interessar pelas condições de aprendizagem das crianças e se comprometer com mudanças políticas nesse contexto.

Ao investigar as condições de aprendizagem das crianças, passou a discutir a finalidade da Educação Infantil, como a de oferecer um ambiente que possibilite a vivência de experiências significativas. Isso leva à necessidade de compreensão sobre como as crianças aprendem, para que os adultos possam intervir no ambiente a fim de possibilitar sua interação e partilha de significados. Essa partilha alia-se à ideia de aprender a estar junto, compartilhando sua produção cultural, e seus diferentes saberes. Para isso é necessário considerar a criança na sua família, a experiência que a criança vive na creche e a administração desses dois contextos que influenciam no modo com a criança lida com os ambientes. Em síntese, Tullia nos mostra a necessária articulação entre o estudo dos processos lógicos e simbólicos com as condições de aprendizagem oferecidas às crianças.

As pesquisas realizadas por ela promoveram o incentivo para análise das trocas entre crianças, assim como as formas de promover melhores condições para o desenvolvimento do faz de conta em creches.

### A capacidade interativa dos bebês e as implicações educativas

No campo das interações, os estudos desenvolvidos por Tullia mostram a capacidade de crianças bem pequenas interagirem, negociarem e superarem conflitos, o que enfraqueceu

interações de bebês (18-19 meses e 32 meses), por meio de videogravação e análises microgenéticas. Com relação à interação dos bebês com o ambiente físico, verificou que, nos primeiros momentos, utilizam os objetos de acordo com suas propriedades funcionais, sem lançar mão de atividades de sequência lógica e exploração física. Com o tempo, Tullia observou o aumento da complexidade das ações, que também são desenvolvidas num tempo mais longo, até a simulação de tarefas da vida cotidiana, como fazer compras, preparar comida etc. Destaca que essas atividades aumentam de complexidade em uma dinâmica de troca com coetâneos, em função da tentativa de comunicar algo em uma situação de faz de conta, por exemplo.

Para ela, as crianças possuem ainda em idade precoce “consciência do caráter imaginário de suas ações significantes sobre os objetos, como demonstram suas expressões e ações específicas”. Ao observar crianças por volta dos 2 anos, demonstrou que é possível verificar, na ação significativa, substituições de um objeto por outro, por referência espacial ou expressão verbal, considerados por Piaget como símbolos do objeto ausente.

Essas pesquisas mostram que as crianças, já nos primeiros anos de vida, estão profundamente engajadas na tentativa de organizar o mundo que as rodeia, por meio da identificação e verificação de relações de semelhança e diferença entre objetos, e as consequências de suas ações no ambiente e sobre os objetos. Ela enfatiza que o desenvolvimento nesse período ainda não é estudado em

profundidade, mas os processos aí envolvidos diferem daqueles dos adultos. O conhecimento e reconhecimento desses processos poderiam ajudar a melhorar a qualidade da relação dos adultos com as crianças, assim como a promoção de seu desenvolvimento.

Tullia também verificou que o que muda constantemente no desenvolvimento das crianças pequenas é a relação entre a maneira como uma ação é realizada e os resultados a que pretende chegar; assim, a consolidação das descobertas das crianças é realizada passo a passo e ocorre pela aquisição das capacidades de representação pelas crianças, pela relação dos novos elementos, aos elementos já compreendidos.

Para ela, esses resultados requerem novas metodologias de análise de interação de crianças pequenas, que devem ser cuidadosamente estudadas, por apresentarem importantes implicações para a educação. Nesse sentido, é fundamental organizar um cenário para a realização das observações que convidem as crianças a identificar desafios e colocar em ação estratégias para resolvê-los.

As pesquisas de Tullia apresentam duas importantes características dos objetos, especialmente relevantes para orientar as atividades das crianças pequenas: tipo e número de objetos e parceiros disponíveis. Esses elementos e as relações que despertam vão orientar o que ela chama de construção cognitiva das crianças. Ela alega que os objetos parecem ser mediadores do conhecimento, pois podem permitir o aparecimento de diferentes “*mecanismos de pensamento*” sobre diversos temas e diferentes níveis de complexidade. Além disso, junto à importância da seleção dos objetos, destaca a presença de um adulto familiarizado com o grupo de crianças, pois ele pode ajudar a manter o clima positivo, podendo realizar intervenções de melhor quali-

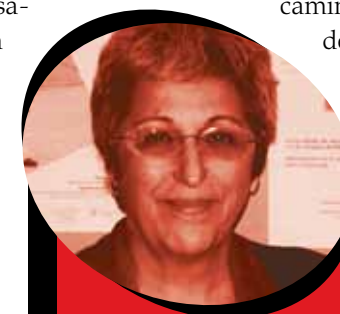
dade, por conhecer as características das crianças e seus interesses.

Os resultados das investigações também mostram que as crianças pequenas são capazes de se concentrar nas atividades por longos períodos, ao contrário do que alegam muitos adultos. Em suas observações demonstrou que as crianças exploram de diferentes modos os materiais e perseguem a resolução de desafios específicos, realizando atividades complexas, além de resolver diferentes problemas, utilizando os mesmos objetos.

Desse modo, para Tullia, o adulto deve examinar cuidadosamente o que sugere para a criança e pensar quais atividades a proposta pedagógica em curso vai permitir desenvolver. Neste caso, é fundamental que não se proponha a apreensão de uma única noção por parte da criança, mas vários caminhos e possibilidades para apreensão de diferentes experiências e exploração, por meio da seleção de elementos físicos e sociais.

Com relação à interação com parceiros de mesma idade, Tullia apresenta outras contribuições importantes com crianças abaixo de 26 meses. Nesse sentido, as instituições de Educação Infantil tornam-se locais privilegiados para as vivências de experiências diferentes daquelas que as crianças vivem em casa. Esse encontro com outras crianças de mesma idade tem particular relevância para a reflexão sobre a finalidade do atendimento educativo nos primeiros anos de vida, e para a pesquisa científica nessa faixa etária. Assim, a análise das trocas sociais é fundamental para subsidiar a organização de condições mais favoráveis para o desenvolvimento das brincadeiras.

As pesquisas realizadas com bebês reforçam que as trocas sociais acontecem precocemente, integram os processos de estruturação e aquisição do conhecimento, e que fazem parte da dinâmica do desenvolvimento da identidade e afetividade. Contudo, essas trocas



### TULLIA MUSATTI

estudou filosofia na Universidade La Sapienza, em Roma, onde atualmente orienta teses de doutorado em Psicologia da Interação, Comunicação e Socialização. Dá aulas em programas de mestrado para coordenadores pedagógicos de escolas de educação infantil nas Universidades de Milão e Florença. Começou a estudar a cognição em crianças pequenas na década de 1970.





http://www.sxc.hu Reprodução

são observadas quando os adultos organizam o espaço, os materiais e as relações que ali se estabelecem, de forma a promover essas trocas. Neste caso, a autora novamente apresenta um olhar que integra os comportamentos interativos e o contexto, no desenvolvimento da criança.

Em *Os Bebês entre Eles*, Tullia apresenta uma pesquisa na qual demonstra que crianças bem pequenas reproduzem com frequência episódios da vida diária, por meio das brincadeiras de faz de conta com a criação de outras situações imaginárias. Sua pesquisa apresenta, por exemplo, como uma criança procura compartilhar uma atividade

**Para Musatti as crianças possuem ainda em idade precoce “consciência do caráter imaginário de suas ações significantes sobre os objetos, como demonstram suas expressões e ações específicas”**

de faz de conta a partir de um conflito (por exemplo, a disputa por um objeto). Esse conflito acaba sendo esquecido, em função do forte conteúdo lúdico, intrínseco à atividade imaginativa. Verificam-se, também, as tentativas das crianças de ajustarem suas ações uma em relação à outra, de assumirem papéis alternados (troca de papéis). Elas apresentam formas particulares de comunicação que exigem o olhar atento do adulto (gestos, sorrisos, mímicas etc.) e mantêm longa troca com o adulto, mostrando prazer em repetir as atividades. Neste último caso, destaca-se que a participação do adulto pode permitir o prolongamento das atividades,

por oferecer diferentes possibilidades de compartilhamento de ações, apesar das dificuldades de compreensão.

Essas pesquisas também demonstram que as crianças podem brincar juntas, perseguindo diferentes projetos de ação, que desenvolvem diferentes domínios (lógico e simbólico, por exemplo); que possuem consciência das ações que desejam executar e que gostariam que o parceiro fizesse, para o bom desenvolvimento da brincadeira. Para tanto utilizam artifícios expressivos – gestos, mímicas, onomatopeias, expressões verbais – que permitem enriquecer a sua conduta, com o intuito de contar com a participação dos colegas; que a criança também é capaz de captar a mensagem do colega, imitando-o, demonstrando que apreendeu algo da brincadeira e se coloca como companheira para o

estratégias que utilizam para resolver problemas.

Tullia destaca também que, para compreender os processos sociais que envolvem as trocas sociais entre crianças, é fundamental examinar as dinâmicas socioafetivas. Isso levaria, inclusive, à superação da visão tradicional da natureza instintiva da agressividade infantil, especialmente voltada aos parceiros de mesma idade. Estudos evidenciam a natureza intrinsecamente social dos conflitos, e que por essa razão são gerados por diversos motivos, em função dos diferentes níveis de compreensão das normas de comportamento pelas crianças. Neste caso, cabe ao adulto o importante papel de propiciar momentos de negociação e apreensão de regras sociais.

Assim, é necessário promover diferentes formas de encontro das crianças, considerando os

## AS PESQUISAS SOBRE INTERAÇÕES ENTRE CRIANÇAS PEQUENAS MOSTRAM A NECESSIDADE DE CONHECER E OBSERVAR OS ESPAÇOS DE CONVÍVIO COLETIVO

desenvolver da história.

Mesmo com tantos desafios comunicativos, Tullia mostra em suas pesquisas que crianças não renunciam ao prazer de brincar juntas e que o compartilhamento da mesma brincadeira de faz de conta, por várias crianças, aumenta o prazer de brincar e favorece a apreensão das crianças dos significados e ações realizados.

Essas observações foram realizadas em situações nas quais as crianças dispunham de objetos com um significado determinado, conhecidos e utilizados com frequência. Esse interesse por objetos, nessa faixa etária, não impede as trocas sociais, aliás, verifica-se que grande parte das trocas sociais são iniciadas por meio da manipulação simples de objetos, que podem se tornar objetos de faz de conta. Tullia aponta que o vínculo funcional entre os objetos e as diferentes ações que podemos realizar com eles dará forma ao conteúdo da brincadeira e à dinâmica das trocas entre as crianças.

O olhar atento nos permite verificar as principais dificuldades encontradas pelas crianças nas situações de faz de conta que são constantemente superadas. As observações realizadas nesse período permitem a identificação das crescentes capacidades relacionais das crianças e a diversidade de

diferentes momentos do desenvolvimento. Colocam-se, então, diferentes desafios para o educador, como organizar os espaços para as crianças que não caminham, e para aquelas que iniciaram a caminhar e começaram a desenvolver a linguagem. Essas mudanças exigem uma reestruturação de sua proposta educacional.

Suas pesquisas sobre interações mostram a necessidade de conhecer e observar os espaços de convívio coletivo. Contudo, a autora alega que ainda é um campo de pesquisa ainda muito pouco explorado, o que leva a uma pouca estruturação ambiental e social, dos processos interativos de crianças pequenas, em espaços educativos.

Nesse sentido a organização espaçotemporal do contexto influencia de forma determinante o processo de socialização das crianças. Assim, esse tema ganha especial destaque, quando tratamos da qualidade das mediações – físicas e sociais – realizadas pelas educadoras, no que tange à promoção de interações infantis carregadas de sentidos culturais, construídos e compartilhados pelas crianças.

Para tanto, nos últimos anos Tullia vem trabalhando com questões ligadas à formação de coordenadores pedagógicos e educadores, além da



avaliação qualitativa do atendimento oferecido pelas instituições de educação infantil, como espaço de produção das culturas infantis. A seguir, destacaremos uma experiência desenvolvida por ela, na direção da melhoria da qualidade das experiências infantis, dentro das instituições educativas.

### A melhoria da qualidade das experiências das crianças em instituições de educação infantil

Sendo Tullia uma defensora da articulação teoria e prática, seus trabalhos voltados à formação de educadores visam compreender a prática educativa para intervir. Neste caso, é necessário que o professor passe a compreender e analisar o que se passa com as crianças, para que possa intervir de forma a permitir o desenvolvimento de suas potencialidades. Veja que esse trabalho cumpre uma dupla função, pois a busca de compreensão da prática educativa, junto à observação da criança, favorece tanto a formação do educador quanto a melhoria das experiências vividas pelas crianças.

Ao considerar a creche como local de organização de experiências das crianças, a dimensão da organização do espaço torna-se fundamental, pois será a maneira como está arranjado que terá um significado cultural do grupo. Assim, para oferecer um espaço rico em significados culturais para as crianças, Tullia propõe um trabalho de análise das experiências oferecidas às crianças, no dia a dia.

A qualidade dessas experiências não é medida pelo número e diversidade de atividades realizadas, ou pelas trocas sociais ocorridas, mas pelo *significado* desses eventos para o grupo de crianças, dentro da creche ou pré-escola. A análise dessas experiências oferece pistas importantes às educadoras sobre suas práticas, além das possibilidades de realização de inovações.

Para analisar as experiências ofertadas às crianças, ela propõe um processo de documentação e reflexão que permita o acompanhamento de todo o percurso das atividades, que se torne um componente sempre presente no trabalho educativo. Será essa documentação rica e rigorosa que vai constituir a base essencial para discussão e coconstrução de significados compartilhados em torno dos objetivos educativos.

**As pesquisas realizadas com bebês reforçam que as trocas sociais acontecem precocemente**

A seguir, destacaremos, brevemente, dois tipos de documentação propostos por Tullia: os registros realizados pelas educadoras, como forma de organizar e promover as experiências infantis de qualidade, e uma proposta de autoavaliação da instituição de educação infantil, por todos aqueles que estão envolvidos em seu funcionamento.

#### Documentar e analisar as experiências das crianças

Em 2003, ano em que visitou o Brasil, Tullia deu uma entrevista a Lívia Fraga Vieira, em que tratou dessa questão. Ela contou que, quando iniciou seu trabalho de formação de educadores, encontrou profissionais que diziam que as crianças falavam pouco na creche. Preocupada com esses depoi-



<http://www.sxc.hu> Reprodução

## A QUALIDADE DAS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS NA CRECHE ESTÁ RELACIONADA AO SIGNIFICADO QUE ATIVIDADES E TROCAS SOCIAIS PASSAM A TER PARA ELAS

mentos, apresentou uma proposta de pesquisa para ajudá-las a compreender a comunicação entre as crianças pequenas. Nessa proposta, as educadoras tinham de observar e fazer registros em fichas, que depois eram discutidas coletivamente. Depois de discutidas as observações, verificaram que, nos grandes grupos, a atenção estava voltada para o adulto. A partir dessa constatação, as crianças foram divididas em pequenos grupos para serem observadas. Isso foi necessário porque a linguagem verbal nessa fase é mais difícil de ser observada, o que leva à necessidade de observar outros tipos de linguagem. Essa estratégia de trabalho levou os

educadores a refletirem sobre o desenvolvimento das crianças e pensar em diferentes estratégias de favorecer essa comunicação.

Na mesma direção de *compreender* para *intervir*, Tullia tem feito um trabalho de analisar as experiências que as crianças têm em sua vida cotidiana, dentro da instituição de educação infantil. Para ela, a qualidade dessas experiências vividas pelas crianças não está relacionada à quantidade de atividades realizadas durante o dia, ou às trocas sociais que realizam com adultos e outras crianças, mas ao significado que esses eventos – atividades e trocas sociais – passam a ter para a vida da criança.





**É necessário promover diferentes formas de encontro das crianças, considerando os diferentes momentos do desenvolvimento**

coloca em ação três tipos de documento: 1. o diário das educadoras – documento em que se registram o desenvolvimento da jornada cotidiana, os eventos, as atividades que se realizam durante a semana; 2. o relatório de observação – realizado pela coordenadora pedagógica,

que observa as salas das educadoras e escreve um relatório; e 3. o relatório de processo – comparação e avaliação do conteúdo do diário das educadoras e do relatório de observação, produzido pela coordenadora. A produção e discussão desses documentos são realizadas pelos profissionais envolvidos no trabalho educativo.

Cada documento é redigido em diferentes momentos de observação. Além disso, é proposto um roteiro de observação baseado em dimensões da vida cotidiana da instituição: a. transição entre a família e a instituição; b. dinâmicas sociais; c. atividades das crianças; d. os momentos de cuidado; e. o uso do espaço; f. o uso do tempo.

### **Avaliação do atendimento infantil**

Tullia desenvolveu um trabalho de Monitoramento da Qualidade dos Serviços, voltado às crianças pequenas, junto à Prefeitura de Roma. Esse trabalho surgiu da necessidade de instituir um programa permanente de monitoramento da qualidade das instituições privadas conveniadas. Esse monitoramento constou do acompanhamento sistemático da evolução do atendimento dessas instituições, para que, anualmente, o convênio possa ser renovado.

O sistema de monitoramento da qualidade proposto pela pesquisadora configura-se como um sistema de avaliação participativa, pois previa a participação de todos os atores que, através de diversos papéis, estão envolvidos no funcionamento da instituição. São eles 1. coordenadores pedagógicos internos das instituições privadas conveniadas; 2. coordenadores territoriais são coordenadores de creches públicas que também realizam a função de coordenar as creches particulares de uma determinada região da cidade, ao redor da creche que coordena; 3. coordenadores centrais da prefeitura, equivalentes às nossas equipes de supervi-

## **EM ALGUMAS CIDADES ITALIANAS A FORMAÇÃO CONTINUADA CONTA COM UMA ESTREITA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADES E SISTEMAS DE ENSINO, ALGO RARO**

Vale destacar que, em algumas cidades italianas, especialmente do norte do país, a formação continuada é muito difundida e realizada em colaboração com pesquisadores especialistas, professores universitários, articulados à coordenação pedagógica. Neste caso, observa-se uma estreita relação de colaboração entre as universidades e os sistemas de ensino, raros na maioria dos países.

Esse trabalho envolve análise de tema, busca de novas informações e métodos de pesquisa científica, visando a melhoria da formação profissional e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade do

atendimento. Isso porque a formação continuada envolve uma reflexão constante sobre o trabalho voltado às crianças, especialmente quando conta com o confronto entre colegas e especialistas. Contudo, destacamos que algumas conquistas políticas relativas à formação continuada já foram garantidas, tal como a jornada de trabalho de 36 horas semanais, com cerca de seis horas destinadas ao planejamento e registros das atividades, realizadas fora do horário de atendimento das crianças. Essas horas de trabalho formativo, sem atendimento à criança, equivalem ao que no Brasil chamamos de

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

Tullia destaca que o modelo formativo que retira o professor da instituição é algo superado, e defende aquele realizado dentro da instituição, junto ao grupo que trabalha com as crianças, com objetivo de compreender o que o professor faz e o que deverá ser levado às crianças. Ressalta-se neste caso que essa formação envolve planejamento e análise contínua, por meio da troca entre as experiências dos diferentes professores.

Ao planejar uma formação de educadores, o olhar deveria estar voltado não ao que o adulto ensina à criança, mas como a criança aprende a agir, interagir e se comunicar. É procurar compreender a realidade com olhos de criança e entender como elas realizam suas experiências. Para isso, Tullia propõe um percurso de documentação e



são das Secretarias Municipais de Educação; 4. educadoras; 5. famílias usuárias. Este monitoramento valoriza o papel fundamental do coordenador pedagógico, que garante e promove a qualidade da instituição da qual é responsável.

Esse trabalho tinha como principal instrumento a construção de um documento, denominado Dossiê do Serviço, articulado em duas partes: uma seção que apresentava um quadro sintético sobre a natureza, história e funcionamento da instituição e uma apresentação da finalidade e dos objetivos que esta se propõe a atingir; e quatro seções – em cada uma é analisada uma dimensão particular que compõe a qualidade do atendimento, como a organização dos espaços e atividades. Para a finalização do documento, foi utilizada uma Grade de Avaliação Conjunta, com o objetivo de apresentar uma síntese e uma verificação da avaliação realizada a respeito das diversas dimensões, visando uma reformulação do projeto do serviço, para o ano seguinte. Destacamos que essa proposta não só funcionaria para renovação de convênio, mas para o monitoramento da rede direta, contribuindo, inclusive, para a formação profissional dos profissionais da rede.

Uma particularidade dessa proposta é a avaliação do atendimento infantil ser realizada com base nos objetivos institucionais estabelecidos e na legislação vigente, e não em um modelo externo de bom funcionamento.

Para o início do trabalho promoveu-se um estudo sobre os procedimentos para a construção do Dossiê, para então iniciar as atividades ligadas à descrição e avaliação de quatro dimensões fundamentais da qualidade do serviço:

1. a estrutura na qual se desenvolve o atendimento – localização, organização dos ambientes, e a disposição dos móveis e materiais;
2. a organização do atendimento – a organização das seções e dos grupos de crianças;
3. o trabalho da equipe – o colegiado e o suporte profissional aos trabalhadores;
4. a relação entre a instituição, os usuários e a comunidade – apresentação do serviço à comunidade e a relação com os pais. Nesta descrição e avaliação, são verificados os resultados das ações das instituições, e se estes resultados atingem a

**O ideal é procurar compreender a realidade com olhos de criança e entender como elas realizam suas experiências**



Reprodução

finalidade do atendimento. Desse modo, o sistema prevê manter distintos, de modo explícito, o momento da descrição dos fenômenos observados no momento da avaliação. Esta última é realizada com base na construção de juízos argumentados, elaborados pela coordenadora pedagógica, e sua correspondência com os aspectos descritos como finalidade do atendimento.

Concomitantemente, as educadoras foram orientadas a redigirem o Diário das Educadoras, apresentado no tópico anterior. A análise desses diários era realizada de forma integrada ao Relatório de Observação construído pela coordenadora pedagógica. Para essa análise, os coordenadores utilizaram um instrumento denominado de Pontos para a Análise Integrada dos Relatórios Observativos e dos Diários.

## TULLIA PROPÕE UMA AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA DO ATENDIMENTO INFANTIL, QUE ENVOLVE DIFERENTES INSTÂNCIAS DE PARTICIPAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

O fechamento do Dossiê constou de um encontro para a realização da avaliação, utilizando outro instrumento, chamado de Pontos para a Avaliação Participativa dos Coordenadores e Educadoras Sobre a Experiência das Crianças. Nesse encontro, as coordenadoras relatam às educadoras os resultados da análise integrada dos diários e dos relatórios de observação. Ao mesmo tempo, realiza-se uma avaliação da qualidade da experiência dos usuários (pais), através da aplicação de um questionário, relativo aos diversos aspectos do atendimento. Os

“Pontos para uma Avaliação Participativa dos Coordenadores e Educadoras” são um instrumento para guiar a discussão com as educadoras, levando em conta os diversos pontos de vista, e também para redigir um resumo da reunião.

As instituições participantes apontaram como de fundamental importância o uso do Diário das Educadoras e do Relatório de Observação dos Coordenadores como instrumentos que fornecem dados relevantes para a discussão de metas de formação profissional. Verificou-se também





**Será somente a atuação em todas as dimensões e o olhar para a criança em sua completude que poderão levar à melhoria da qualidade de vida da infância**

a melhoria da formação dos coordenadores e educadores, quanto à capacidade de formular juízos de valor, argumentados de forma contundente, articulados à documentação coletada, além da consciência de que apenas um percurso compartilhado de monitoramento da qualidade pode ajudar a, efetivamente, refletir sobre o andamento do atendimento infantil e planejar intervenções para a promoção da qualidade.

Verifica-se, então, uma proposta de avaliação democrática, que envolve diferentes instâncias de participação do processo educativo. Tullia distancia-se de propostas que adotam modelos e critérios de qualidade externos, que pouco contribuem para a reflexão sobre o sentido das

práticas já desenvolvidas e a reconstrução dos sentidos para incorporação de novas práticas educativas e de organização dos sistemas. Verifica-se, então, uma postura democrática que se revela na construção do conhecimento sobre o atendimento à infância.

### Em busca de novos desafios

Além das pesquisas sobre interação, formação de professores e avaliação institucional, Tullia atua em campos desafiadores, tais como os diferentes espaços públicos voltados para famílias e para o trabalho com crianças estrangeiras nas instituições.

Com relação aos espaços para as famílias, ela discute a necessidade de inovações nos serviços voltados às crianças e suas famílias, em função das

transformações sociais. Dessa forma, estudou os Centros para Pais e Crianças menores de 3 anos, na cidade de Roma, que acolhem crianças e pais para momentos de socialização. Constituem-se em espaços de encontro de pais, que compartilham suas diferentes experiências, além de promover um momento de encontro e brincadeira com a criança, diferente daquele que realiza em casa.

Com relação às crianças estrangeiras, Tullia propõe uma discussão sobre as escolhas educativas articuladas à integração cultural, as dificuldades enfrentadas pelas crianças e famílias nas instituições, e o estudo das experiências das mães imigrantes. Trata-se de um tema extremamente delicado para a sociedade italiana, dividida quanto às formas de tratamento aos imigrantes. Nesse sentido, mais uma vez a pesquisadora busca o enfrentamento de questões sociais e políticas fundamentais para a infância em seu país.

Diante desse relato, verificamos que, embora intensamente envolvida com a pesquisa sobre avaliação do sistema de educação infantil, Tullia tem um olhar para a criança inteira, ou seja, não se limita aos espaços educacionais formais. Nesse sentido, tem um olhar ampliado que a leva a considerar os espaços destinados à criança e suas famílias, como forma de apoio ao seu desenvolvimento.

Podemos, então, observar que Tullia iniciou seu trabalho de pesquisadora com questões pontuais da educação infantil, tais como desenvolvimento e interação de crianças e formação de professores, e encaminhou suas pesquisas para questões globais do atendimento infantil, tais como as políticas e avaliação de sistemas de educação infantil. Verificamos em suas pesquisas que trata da criança em sua cultura, e não uma criança “pinçada” descontextualizada do seu meio. Trata-se de uma criança em relação ao ambiente em que se encontra, que nele se desenvolve, e que a preocupação com a qualidade das experiências que lhe são propostas passa a ser de fundamental importância.

Sua trajetória nos mostra um grande engajamento na melhoria da qualidade de vida das crianças, e indica que devemos olhar para questões mais amplas, além daquelas que ocorrem dentro das instituições. Será somente a atuação em todas as dimensões e o olhar para a criança em sua completude que poderão levar à melhoria da qualidade de vida da infância.

## OBRAS DE TULLIA MUSATTI

### Obras traduzidas para a língua portuguesa

MUSATTI, Tullia et al. *Os Bebês entre Eles: Descobrir, Brincar, Inventar Juntos*. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção Formação de Professores).

\_\_\_\_\_. “Modalidades e Problemas do Processo de Socialização entre Crianças na Creche”. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna *Manual de Educação Infantil de 0-3 anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. “Conhecendo e Aprendendo em um Contexto Educacional: Um Estudo Realizado nas Creches de Pistoia”. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. *Bambini: a Abordagem Italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. “Entre as Crianças Pequenas o Significado da Outra da Mesma Idade”. In: FARIA Ana Lúcia Goulart de. *O Coletivo Infantil em Creches e Pré-Escolas: Falares e Saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. “Programas Educacionais para a Pequena Infância na Itália”. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 24, p. 66-77, 2003. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a06.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a06.pdf)>. Acesso em 07/09/2012.

\_\_\_\_\_. “Vida na Creche: Espaço de Produção Cultural”. Entrevista concedida a Livia Maria Fraga Vieira. *Presença Pedagógica*, vol. 9, n. 50, 2003.

### Seleção de produções em língua italiana

MUSATTI, Tullia. “Il Significato del Servizio Nido nella Società che Cambia”. In: TERZI, Nice (org.). *Prospettive di Qualità al Nido: il Ruolo del Coordinatore Educativo*. Roma: Edizioni Junior, 2006.

\_\_\_\_\_. “La Cultura nella Prospettiva dei più Piccoli”. In: *Le Culture Dell’Infanzia: Trasformazioni, Confronti, Prospettive*. Atti del XV Convegno Nazionale Servizi Educativi per l’Infanzia. Roma: Edizioni Junior, 2006.

\_\_\_\_\_. PICCHIO, Mariacristina. *Un Luogo per Bambini e Genitori nella Città: Trasformazioni Sociali e Innovazione nei Servizi per l’Infanzia e le Famiglie*. Bologna: Il Mulino, 2005.

\_\_\_\_\_. “Scelte Metodologiche: il Percorso di Monitoraggio della Qualità e lo Strumento del Dossie del Servizio”. In: BENVENUTI, Pierangela et al. *Il Monitoraggio della Qualità dei Servizi per l’Infanzia e l’Adolescenza. Indicatori e Strumenti*. Roma: Edizioni Junior, 2001.

\_\_\_\_\_. FAVARO, Graziella; MANTOVANI Susanna. *Nello Stesso Nido: Famiglie e Bambini Stranieri nei Servizi Educativi*. Milão: Franco Angeli, 2000.

\_\_\_\_\_. DI GIANDOMENICO, Isabella; PICCHIO, Mariacristina. “Analizzare la Qualità dell’esperienza Quotidiana dei Bambini nei Servizi Educativi per l’Infanzia: la Documentazione Scritta”. In: *Guida Metodologica ERATO: Accogliere la Diversità nei Servizi Educativi per l’Infanzia (0-6 Anni)*. Bernard van Leer Foundation. Disponível em: <[www.istc.cnr.it/sites/default/files/u101/guida\\_erato\\_0.pdf](http://www.istc.cnr.it/sites/default/files/u101/guida_erato_0.pdf)>. Acesso em 08/09/2012.

### Seleção de publicações em língua estrangeira

MUSATTI, Tullia; PICCHIO, Mariacristina *Early Education in Italy: Research and Practice*. Nova York: Springer, 2010. Disponível em <[http://www.eyekids.com/docs/files/ecec\\_in\\_italy.pdf](http://www.eyekids.com/docs/files/ecec_in_italy.pdf)>. Acesso em 08/09/2012.

\_\_\_\_\_. “Early Peer Relations: the Perspectives of Piaget and Vygotsky”. In: MUELLER, E.; COOPER C. (Eds.) *Process and Outcome in Peer Relationships*. New York: Academic Press, 1986.

\_\_\_\_\_. “Early Education Settings in Italy: The Social Context and Educational Prospects”. *Prospects*, vol. xxxiv, n. 4, 2004.

\_\_\_\_\_. “Meaning between Peers: The Meaning of the Peer”. *Cognition and Instruction*, II, p. 241-250.

\_\_\_\_\_. BAUDELOT, O. “Politiques Municipales d’Aujourd’hui: les Coordonnateurs de la Petite Enfance, une Comparaison France-Italie”. *Politiques d’Éducation et de Formation*, n. 6, p. 71-84, 2002.

**Tatiana Noronha de Souza** é professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Jaboticabal) e membro do Cindedi (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.

**Maria Clotilde Rossetti Ferreira** é professora Emérita do Departamento de Psicologia da Universidade de São Paulo (Ribeirão Preto) e membro do Cindedi (Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.



# A filosofia na formação das crianças

**Para Lipman, nenhuma disciplina pode fazer o que a filosofia faz: ajudar as crianças a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa sobre si mesmas e o mundo que as rodeia**

por Walter Omar Kohan

**R**ecentemente, em dezembro de 2010, morreu Matthew Lipman, o idealizador do ensino de filosofia para crianças. Tinha 87 anos. Lipman era uma pessoa tranquila, generosa e introvertida. Com a sua saúde já bastante debilitada nos últimos anos, trabalhava muito menos do que desejava, mas o suficiente para publicar sua autobiografia, *A Life Teaching Thinking* (Uma vida ensinando a pensar, 2008), e para conceder uma entrevista a David Kennedy a propósito da morte de sua colaboradora Ann Sharp. Lipman dedicou sua vida a reunir o que para muitos seria um contrassenso: a filosofia e as crianças. Mais ainda, considerava que sem aquela a educação da infância careceria da espinha dorsal que lhe outorgaria as ferramen-

tas imprescindíveis para habitar de forma íntegra uma democracia.

Lipman era uma pessoa muito sensível à prática e desenvolveu durante mais de quarenta anos um programa para que sua ideia fosse algo mais do que apenas uma ideia. Escreveu romances filosóficos para crianças e materiais de apoio para os professores que constituem um dispositivo didático completo, desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio, para que as crianças pudessem entrar no mundo da filosofia como seus ativos praticantes. Ou seja, ele não procurou ensinar filosofia às crianças, mas reconstruir a sua história para que as crianças pudessem estabelecer um diálogo com os problemas, temas e conceitos dessa disciplina. Em outras palavras, sua tentativa era que as crianças fizessem o que os filósofos fazem e não que aprendessem a repetir o que eles pensam.

Reprodução

John Dewey,  
grande  
influência no  
pensamento  
de Matthew  
Lipman



A seguir apresentaremos alguns aspectos biográficos e doutrinários desse notável filósofo e educador de nosso tempo. Antes de mostrar mais detalhadamente o programa de Lipman, destacarei algumas passagens significativas de sua vida, tomadas de sua autobiografia. Num segundo momento, tratarei dos elementos principais de sua tentativa e finalmente tirei algumas conclusões sobre o valor e sentido de sua obra para o Brasil e, de uma forma mais geral para os países de América Latina.

### Uma vida dedicada à filosofia e à educação das crianças

Filho de imigrantes do leste europeu, Matthew Lipman nasceu em Vineland, Nova Jersey, em agosto de 1922, passou os dois primeiros anos na Filadélfia e em seguida viveu sua infância em Woodbirne, uma pequena cidade de 2 mil habitantes composta em sua maioria por agricultores russos imigrantes na passagem do século XIX ao XX. A avó paterna russa de Lipman, Baba, levou a família para os Estados Unidos, depois de haver passado pela Sibéria e pela Alemanha. Na Alemanha nasceu o pai de Lipman, Wolf, que, à diferença da maioria de seus irmãos agricultores, era maquinista e também inventor, e patenteou diversos inventos, em geral, para a indústria. Nas frequentes visitas à oficina do pai, Lipman alimentou o gosto pelos assuntos práticos

nharia, mas não pôde pagar os custos da faculdade.

Eram tempos da Segunda Guerra: aos 20 anos, após apresentar-se à Força Aérea como voluntário, e ser barrado por causa de problemas de visão, entrou no exército. Então, como militar, conseguiu o que sua condição econômica não lhe havia permitido: estudou dois semestres na Universidade Stanford, na Califórnia e, uma vez terminada a guerra, mais dois semestres em uma das duas universidades norte-americanas criadas na Europa, a de Shrivensham, próxima de Londres. Por esta ocasião, já havia lido uma antologia com textos de Dewey e a *Ética*, de Spinoza. O primeiro curso de filosofia, aos 22 anos, o levou a visitar a casa de Hume na Escócia e a sentir mais nitidamente que esse também era seu lugar. O fim da guerra lhe deu algumas medalhas e a possibilidade de estudar durante quatro anos, nos quais Lipman se doutoraria no lugar em que tanto havia desejado estar: a Universidade de Columbia em Nova York. Durante esses anos, conheceu pessoalmente o principal inspirador, John Dewey, quando este já se havia aposentado da vida acadêmica. O orientador de sua tese foi Meyer Schapiro e uma bolsa Fullbright lhe permitiu permanecer dois anos em Paris e reescrever a tese, após uma frustrante defesa que o fez sentir na pele pela primeira vez as misérias da vida acadêmica. Nessa viagem conheceu Wenona Moore, com quem passou a compartilhar inquie-

lhava. Vê então o surgimento do interesse mais profundo pela educação e pela infância, que ele próprio não associa ao nascimento de seus filhos, mas à leitura de um artigo de Hannah Arendt “Reflexões sobre Little Rock”, de 1959. Lipman considera esse texto tremendamente conservador, uma vez que defende o controle familiar e não social da educação e desconsidera os direitos sociais dos negros em favor de interesses nacionais. Começa a pensar em sua própria educação e na necessidade de uma mudança profunda de vida. Organiza uma exitosa exposição de Arte em Nova York. Os diferentes desafios que deve superar, o mundo diferente no qual deve submergir e a maneira íntegra como sai dele o fazem sentir-se mais confiante em si mesmo.

A educação se torna, definitivamente, “a” questão de sua vida. A leitura da experiência escolar de *Summerhill* não o impressiona profundamente, mas é afetado por uma visita a uma exposição de produções artísticas de crianças dessa escola. Começa a especular sobre a capacidade das crianças não apenas para sentir, mas também para pensar. As revoltas nas universidades em 1968, que Lipman vê negativamente, como um sintoma de irracionalidade, o fazem pensar em uma necessária e urgente reforma, teórica e prática, do sistema educacional em todos os níveis. Embora estivesse de acordo com algumas reivindicações desse movimento, como uma maior participação estudantil na gestão das universidades, Lipman considerava que significava não uma transformação das instituições, mas sua destruição. De todo modo, sente que é necessário um remédio educacional de base, se vê a si mesmo em uma posição como a de Platão nos primeiros livros de *A República*, como um legislador, que considera a educação o meio mais importante para transformar uma sociedade.

Pela sua sensibilidade prática, quer fazer algo menor, concreto, que tenha uma incidência palpável. Ganha forma a necessidade de escrever uma história, que tanto crianças como adultos pudessem ler. Era preciso inventar um gênero literário, uma escrita filosófica dialógica, em parte inspirada nos diálogos platônicos mas que recriasse um contexto mais próximo ao modelo de sociedade democrática para cuja geração Lipman desejava contribuir. Assim, em 1967, escreve *A Descoberta de Ari dos Telles (Ari)*, onde crianças debatem questões de lógica, educação, estética no contexto de uma instituição escolar. Lipman se sente um criador, um inovador, inclusive em relação a Dewey. Para Lipman, Dewey poderia ter criado um currículo que pusesse em prática sua concepção de educação como investigação, tomando como modelo a investigação científica. Mas não foi tão ousado. Assim,

Lipman reconhece sua influência mas também marca uma distância. Por um lado, Dewey confiava mais na ciência do que na filosofia para o papel democratizante que ambos outorgavam à educação. Por outro lado, Dewey ficou apenas no âmbito da defesa teórica de suas ideias e embora tenha desenvolvido experiências práticas no seu Laboratório de Chicago não chegou a realizar um dispositivo didático que permitisse pôr em prática essas ideias.

A sua primeira novela, *A Descoberta de Ari dos Telles (Ari)*, era para Lipman uma verdadeira introdução à filosofia, tanto para crianças como para professores. Cada capítulo era dedicado a uma matéria: educação, religião, ou arte, cada um deles contendo uma diferente discussão filosófica num campo da “filosofia de...”. Não era um livro sobre filosofia, mas filosofia aplicada, um exercício filosófico tal e como Lipman queria ver recriado na vida educacional de seus jovens leitores. Em 1969 imprime uma primeira



**MATTHEW LIPMAN** (1922-2010) dedicou a vida ao ensino de filosofia para crianças e à produção literária infantil e adulta. Filho de imigrantes do leste europeu, foi criado em uma pequena cidade dos EUA. Em tempos de Segunda Guerra, entrou no exército, o que lhe permitiu estudar filosofia. Doutor pela Universidade de Columbia (NY), colocou em prática diversas experiências em escolas, inclusive na formação de professores.

## DURANTE O DOUTORADO NA UNIVERSIDADE DE COLUMBIA, LIPMAN PODE CONHECER PESSOALMENTE JOHN DEWEY, SEU PRINCIPAL INSPIRADOR

que afirma ter conservado para o resto da vida. Sua mãe, Sophie Kenin, de família lituana, nasceu na Filadélfia e deixou o trabalho de costureira em uma fábrica de roupas quando nasceram os filhos, com os quais falava em inglês e não em ídiche, a língua em que se comunicava com os pais.

Dos primeiros anos de vida, Lipman recorda os frequentes sonhos de voar quando ainda não havia completado 2 anos, o tédio na escola, à exceção de algumas aulas de literatura, e a falta de sentido das aulas de hebraico na escola judia, que de toda maneira lhe permitiram passar o rito do *bar mitzvah*. Viu pela primeira vez a palavra “filosofia” aos 19 anos. Um teste sugeriu que deveria estudar enge-

tações filosóficas e políticas e com a qual se casaria em 1952, em Paris. O casamento durou 22 anos. Wenona, negra, se tornaria militante do Partido Democrata, pelo qual foi senadora pelo estado de Nova Jersey durante trinta anos, a partir de 1970.

De volta aos Estados Unidos, Lipman foi professor da Faculdade de Farmácia na Universidade de Columbia. Nesses anos 1950 conheceu Justus Buchler, a sua maior influência filosófica ao lado de Dewey. Também nessa década nasceram seus dois filhos: Karen em 1959 e Will em 1960. Nessa mesma época, Lipman se muda para a pequena cidade de Montclair, no estado de Nova Jersey, muito próxima a Nova York, onde ainda traba-



versão de *Ari* e em 1970 coordena, com dois assistentes, uma primeira experiência em uma escola pública de Montclair. A experiência, duas sessões por semana de quarenta minutos, durante nove semanas – dezoito sessões no total –, tem resultados alentadores em termos do desenvolvimento lógico dos alunos, que Lipman avalia mediante um teste e a assessoria de um especialista. Eis o mote primeiro e principal que sempre acompanhou a tentativa de Lipman: melhorar a capacidade lógica das crianças. “Lógica” deve ser entendida aqui no sentido bem amplo de forma de pensar, estrutura de raciocínio e argumentação, algo que inclui o pensar, o julgar, o dizer e o próprio agir.

*Philosophy for Children* e começa a “disseminação” em outros países, em boa parte, graças ao trabalho de Ann Sharp. Com o correr do tempo o programa passa a ser traduzido e aplicado em mais de trinta países dos cinco continentes. Centros de Filosofia para Crianças são criados no mundo inteiro, inclusive no Brasil, no final de 1984, quando Catherine Young Silva, nascida nos Estados Unidos e residente no Brasil, se propõe a divulgar a proposta no país. Nesses anos se realizam várias viagens de Lipman e Ann Sharp, que oferecem conferências e cursos em diversas universidades brasileiras.

Lipman destaca aventuras impensadas, como na Nigéria e no México; o encontro com perso-

## PESSOAS DAS MAIS DIVERSAS ÁREAS SE INTERESSAM PELA FILOSOFIA PARA CRIANÇAS; O PROGRAMA FOI APLICADO EM MAIS DE 30 PAÍSES, COMO O BRASIL

Nesse início dos anos 1970, Lipman se transfere da Universidade de Columbia para a de Montclair State, onde encontra melhores condições institucionais para lançar seu projeto. Conhece Ann Sharp, com quem passa a trabalhar em equipe, buscando o reconhecimento da academia filosófica e os recursos para desenvolver sua ideia e levá-la às escolas. Em 1975, ciente da necessidade de formar outras pessoas para expandir o projeto, realiza o primeiro trabalho de formação de professores. Os resultados exigem uma reformulação e mostram a necessidade de colocar muita energia nesta direção. Ao mesmo tempo, Lipman e sua equipe desenharam um manual para *Ari*, que possa ser utilizado por professoras de educação básica sem formação filosófica e começa a escrever outras histórias que irão complementando o programa. O programa se desenvolve primeiro com algumas novelas que antecedem e preparam para *Ari* e depois com outras que aplicam seus ensinamentos a outros campos. Começam os seminários intensivos de formação, primeiro em Rutgers, e depois em Mendham. Algumas intervenções na mídia e um filme produzido pela BBC dão grande divulgação ao programa, primeiro nos Estados Unidos e depois no exterior. Seminários regulares intensivos de imersão na prática e na teoria da proposta são organizados quatro vezes por ano com participantes do mundo inteiro. Pessoas das mais diversas áreas se interessam pela

nalidades contrastantes, como Paulo Freire e Tariq Aziz, depois ministro de Saddam Hussein; conquistas imprevistas, como a nomeação de Professor Honorário na Universidade, o pedido para guardar seus arquivos na Biblioteca de Filósofos Vivos da Universidade de Southern Illinois, Campus de Carbondale, junto aos de Dewey e de outros pragmatistas; os desencontros e encontros com organizações como a American Philosophical Association (APA) e a Unesco. Narra também alguns golpes pessoais duros: a morte de seu filho Will, por um linfoma aos 24 anos, a própria doença e o avanço progressivo do Parkinson, a surpreendente morte da segunda esposa, Teri, trinta anos mais jovem, mística cristã, por um inexplicável erro na administração de medicamentos.

Mais recentemente, já em 2010, morre Ann Margaret Sharp, a grande parceira de trabalho e ideias. Antes de terminar esse mesmo ano, em que se foi sua companheira filosófica, Matthew Lipman morre na residência comunitária Green Hill em West Orange, Nova Jersey, talvez um pouco mais sozinho do que a sua entrega aos outros parecia merecer.

### Filosofia para crianças?

Durante trinta anos Lipman e sua equipe desenvolveram um completo programa para levar a filosofia à educação básica. Ele é formado de di-

Reprodução



ferentes subprogramas, cada um para uma faixa etária específica e composto por uma novela para o estudante e um manual de instruções para o professor. As novelas são escritas de forma dialógica e suas personagens são crianças com a idade de seus leitores. Elas são intelectualmente inquietas, pensativas, interessadas em se engajar em uma investigação coletiva cooperativa sobre as questões que as preocupam. O cenário predominante é uma escola e as discussões atingem âmbitos e problemas tão diversos quanto estéticos, metafísicos, epistemológicos, éticos, políticos e religiosos.

Cada novela contém um número importante de ideias principais que, no manual de instruções para o professor, são acompanhadas de atividades, exercícios e planos de discussão para que seu tratamento possa ser mais bem elaborado. Espera-se que as crianças levantem questões a partir da lei-

**A função do professor, para Lipman, é ser filosoficamente reatraído e pedagogicamente forte para propiciar o encontro entre as crianças e o pensar filosófico**

tura das histórias e que essa agenda de questões, produto de seu interesse, norteie a reflexão conjunta. As atividades dos manuais não oferecem respostas às questões colocadas pelas crianças e são fornecidas como uma ajuda para facilitar a discussão filosófica que surja a partir delas na sala de aula. A grande maioria das perguntas dos manuais não solicita informações ou uma resposta que as esgote, uma vez que são respostas incertas e controversas e procuram auxiliar as crianças a esclarecer conceitos, discutir as razões, explorar pontos de vista alternativos, identificar os pressupostos, consequências, ou inferências que se seguem do que elas pensam. A partir dessas atividades, as crianças irão praticando e desenvolvendo as diversas habilidades de pensamento crítico, criativo e ético que o programa pretende ajudá-las a incorporar. A função do professor, para Lipman, é ser filosoficamente reatraído e pedagogicamente forte para





Reprodução

propiciar o encontro entre as crianças e o pensar filosófico, ou seja, ele deve ser firme para que o diálogo flua entre as crianças, sem tomar partido por uma ou outra posição, apenas cuidando que a investigação siga seu próprio caminho.

### Investigação filosófica

Cada um dos conjuntos de novela e manual tem uma espinha dorsal composta de uma reunião de habilidades cognitivas que se aplicam a uma

série de problemas filosóficos. Lipman considera que esses problemas – como verdade, bondade, amizade, beleza, justiça, liberdade, e outros – são os problemas eternos de filosofia, e eles voltam uma e outra vez, sob uma roupagem diferente, nas novelas filosóficas e manuais. A ideia central é que eles ajudem uma turma a constituir o que para Lipman é o paradigma central de sua proposta: a comunidade de investigação filosófica.

O que é uma comunidade de investigação filosó-

**Para Lipman, a filosofia ensina as crianças a pensar, o que, segundo ele, significa ajudá-las a passar de um pensar simples a um pensar complexo**

às crianças as ferramentas cognitivas e sociais que uma sociedade exige. De modo que, embora o meio seja a filosofia, a pretensão última de Lipman é a formação política dos cidadãos. Para isso, a filosofia aparece como a melhor alternativa por que ela desenvolveria de forma mais completa e consistente o pensar das crianças. Num contexto adequado, a filosofia ajudaria a formar os cidadãos democráticos necessários para formar uma sociedade efetivamente democrática.

Contudo, por que a filosofia? Segundo Lipman, porque, se as disciplinas escolares ajudam os estudantes a reconstruir sua experiência de forma parcial, a filosofia o faz de forma conjunta e sistemática. Ela seria a única disciplina a ajudar a pensar *em e através* das outras disciplinas, colocando em questão seus pressupostos e implicações, suas concepções de verdade e realidade, sua forma de produzir e justificar conhecimento. Ao mesmo tempo, a filosofia ofereceria as disciplinas cognitivas (de raciocínio, formação de conceitos, investigação e tradução) que as outras disciplinas precisam colocar em prática.

Em função disso, seu programa oferece uma reconstrução da história da filosofia ocidental para que as crianças possam considerar seus problemas e conceitos de forma clara e limpa. Ele recria o diálogo que os filósofos têm sobre as questões que eles consideram significativas sem a erudição com que eles costumam fazê-lo. Por exemplo, se o problema é a liberdade, uma das personagens defende uma postura existencialista; outra, uma postura materialista; uma terceira, uma postura kantiana; e assim por diante. A pretensão de Lipman é de que

## EMBORA O MEIO SEJA A FILOSOFIA, A PRETENSÃO ÚLTIMA DE LIPMAN É A FORMAÇÃO POLÍTICA DOS CIDADÃOS, PARA UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA

fica? A ideia está inspirada em Charles S. Peirce, outro filósofo pragmatista que influenciou fortemente Lipman. Peirce postulava uma comunidade de investigação para os cientistas que inspirou Lipman na sua busca de um espaço educacional que fornecesse

essas sejam colocadas e discutidas, conectadas à experiência de vida dessas crianças, sem que nenhuma delas seja apresentada como a mais importante ou melhor. Os problemas da filosofia aparecem assim reconstruídos na sua essência, sem aquele linguajar



técnico que os afastaria irremediavelmente do universo das crianças.

Assim, para Lipman a filosofia, como experiência de pensamento dialógico numa comunidade de investigação, ensina as crianças a pensar, o que, segundo ele, significa ajudá-las a passar de um pensar simples a um pensar complexo. Isso acontece quando elas pensam, a uma só vez, de forma crítica, criativa e ética. A dimensão crítica do pensar revela seu caráter inquisitivo e deliberativo, é o pensar que busca problematizar o que se pensa; encontrar os fundamentos do pensar e sua consistência e siste-

matividade. A dimensão criativa expressa o modo expressivo e inovador do pensar. É aquela que abre o pensar a outras formas de pensar, a outras alternativas, a novos mundos. Por último, a dimensão ética leva em consideração o outro no pensar. Explora a dimensão valorativa e afetiva do pensamento. Se a dimensão crítica busca formar crianças que pensem por si mesmas e a dimensão criativa pretende formar crianças que pensem com outras.

matividade. A dimensão criativa expressa o modo expressivo e inovador do pensar. É aquela que abre o pensar a outras formas de pensar, a outras alternativas, a novos mundos. Por último, a dimensão ética leva em consideração o outro no pensar. Explora a dimensão valorativa e afetiva do pensamento. Se a dimensão crítica busca formar crianças que pensem por si mesmas e a dimensão criativa pretende formar crianças que pensem com outras.

Dessa forma, desenvolvendo um pensar que Lipman chama de alta ordem ou complexo, a filosofia contribui de maneira decisiva na educação das crianças e cumpre sua missão de dar sentido e significação a sua experiência educativa. Só pessoas que pensam bem podem julgar de forma adequada e tomar as decisões que a realidade exige delas. Assim, a prática da investigação coletiva gera os hábitos sociais necessários para que esse pensamento se projete da vida individual à vida social e comum.

### O valor e o legado de uma criação

As crianças podem fazer filosofia? Para Lipman, a resposta a esta pergunta é afirmativa e ele encontra numerosas razões práticas e teóricas para ela. Porém, muitos filósofos e educadores contestam essa capacidade. Respondendo a eles, Lipman tem proposto uma analogia entre a filosofia e um esporte (beisebol). Como saber se alguém está ou não jogando beisebol? Lipman responde: em função de respeito mostrado pelas regras do jogo. Ou

seja, se alguém joga um jogo seguindo as regras do beisebol, então está jogando beisebol. Pode jogar bem ou mal, pode perder todas as partidas, mas está jogando beisebol. Para Lipman, seria o mesmo caso com a filosofia. Alguém faz filosofia se pratica suas regras. Alguns podem praticá-la mais brilhantemente do que outros; os filósofos profissionais “treinam” muito e podem ser mais hábeis nesse jogo do que as crianças – e do que muitos adultos estrangeiros a esse mundo –, assim como os jogadores profissionais de um esporte jogam muito melhor esse esporte do que os amadores. Mas isto

não é suficiente para dizer que os jogadores menos destros não estariam jogando o mesmo esporte. As crianças, então, praticam filosofia, embora sejam menos profissionais no modo de fazê-lo do que os acadêmicos. Para Lipman, essas regras estão definidas pelos parâmetros lógicos e metacognitivos que orientam o diálogo; joga filosofia quem pensa de maneira complexa, de forma crítica, criativa e ética.

A analogia pode ser questionada, e o ponto central parece ser que, se de qualquer esporte é possível achar as regras oficiais e claras, não é tão fácil determinar quais são as regras da filosofia. A própria concepção de filosofia de Lipman está longe de ser a única possível. Em qualquer caso, será sempre preciso determinar certo conceito de filosofia para depois defender, questionar ou problematizar se as crianças estão dentro dele ou não. De modo interessante, isso pode também ser feito com as crianças e, nesse caso, o resultado poderia ser já um testemunho da capacidade das crianças para se moverem muito bem no pensamento filosófico e, às vezes, até mais confortavelmente do que muitos adultos.

Reprodução



fância, mas também para infantilizar a filosofia. O movimento foi crescendo e incorporando pessoas e grupos que, em alguns casos, tentavam reproduzir fielmente a proposta de Lipman; em outros, a adequavam a sua realidade; ou, ainda, a mudavam significativamente, aceitando apenas a ideia inicial de Lipman, mas a reformulando completamente. Enfim, acontece com *filosofia para crianças* o que acontece com qualquer movimento nascente: linhas, estratégias, interpretações diferentes. Por se tratar de uma proposta de implantação prática e por Lipman não ter exigido qualquer tipo de registro filosófico ou ideológico para participar da tentativa, ela é atualmente praticada de maneiras muito diversas, tanto que não é fácil encontrar sua unidade. Em

**As crianças, para Lipman, praticam filosofia, embora sejam menos profissionais no modo de fazê-lo do que os acadêmicos**

alguns países, ela é mais exercitada por setores ligados a instituições religiosas e dogmáticas; em outros, é política oficial de Estado; em outros contextos, é objeto de pesquisa em instituições acadêmicas; em outros sistemas, ganha força na rede privada de ensino; por último, ela também tem praticantes em alguns movimentos de educação popular e informal.

Num país tão complexo e diverso como o Brasil, acontece um pouco disso tudo.

Nas últimas páginas da sua autobiografia, Matthew Lipman pergunta se sua empreitada teve êxito. Ele não tem dúvida em responder afirmativamente. Sustenta que, uma vez instalada nos currículos do Ensino Fundamental, a filosofia ali permanecerá por muito tempo; porque, embora



possam surgir outros programas de filosofia diferentes do seu, outras perspectivas filosóficas além da sua, ele considera que nenhuma disciplina pode fazer o que a filosofia faz: ajudar as crianças a pensar de forma crítica, criativa e cuidadosa sobre si mesmas e o mundo que as rodeia. Este é o legado de Matthew Lipman e da sua fundação, sólida e aberta ao mesmo tempo, e que excede amplamente a forma específica que ele desenhou e pela qual lutou incansavelmente para ver a filosofia praticada nas escolas.

Como uma criança, Matthew Lipman perturbou o mundo da filosofia e da educação. Fez o que não se esperava dele. Foi um infante no mundo tão adulto da academia filosófica. Por sobre todas as coisas, foi um educador sério e comprometido que, para além de seu programa, educou na filosofia e na infância, abriu um mundo nelas para os que tivemos a alegria de conhecê-lo. Seguramente, depois que ele se meteu em nossas vidas, já nada foi da mesma maneira. O mundo se tornou, em certo sentido, mais infantil e, em outro sentido, mais filosófico. E tudo por tentar levar adiante um contrasenso. Como uma criança irreverente...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- KENNEDY, David. "Ann Sharp's Contribution: A Conversation with Matthew Lipman". *Childhood & Philosophy*, vol. 6, n. 11, 2010. Disponível em <www.periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=childhood>. Acesso em 02/09/2012.
- KOHAN, Walter Omar. *Filosofia para Crianças*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- \_\_\_\_\_; OLARIETA, Fabiana Beatriz (orgs.) *A Escola Pública Aposta no Pensamento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- LIPMAN, Matthew. *A Life Teaching Thinking*, Montclair: IAPC, 2008.
- \_\_\_\_\_. "Alguns Pressupostos Educacionais de Filosofia Para Crianças". In: KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina (orgs.). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 19-20.
- \_\_\_\_\_. "Alguns Pressupostos Filosóficos de Filosofia para Crianças". In: KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina (orgs.). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 73-76.
- \_\_\_\_\_. "Philosophical Discussions Plans and Exercises". *Analytic Teaching*, La Crosse, v. 16, n.2, p. 3-14, 1996. [Tradução no Brasil: "Planos de discussão e exercícios filosóficos". In: KOHAN, Walter Omar, WAKSMAN, Vera (orgs.) *Filosofia para Crianças na Prática Escolar*. Petrópolis: Vozes, 1999c, p. 113-141.
- \_\_\_\_\_. The Contributions of Philosophy to Deliberative Democracy. In: EVANS, David, KUÇURADI. *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-First Century*. Ancara, Turquia: International Federation of Philosophical Societies, 1998, p. 6-29.
- \_\_\_\_\_. *Natasha. Vygotskiyan Dialogues*. Nova York: Teachers Colleague Press, 1996 [Tradução no Brasil: *Natasha. Diálogos Vygotskiyanos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997].
- \_\_\_\_\_. *Thinking in Education*. Cambridge: University Press, 1991 [Tradução no Brasil: *Pensar na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995].
- \_\_\_\_\_. "Response to Professor Kitchener". *Metaphilosophy*, v. 24, n. 4, p. 432-433, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Philosophy Goes to School*. Filadélfia: Temple University Press, 1988 [Tradução no Brasil: *A Filosofia Vai à Escola*. São Paulo: Summus, 1990].
- \_\_\_\_\_; SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Fred. S. *Philosophy in the Classroom*. 2ª ed. Philadelphia: Temple University Press, 1980 [Tradução no Brasil: *A Filosofia na Sala de Aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1994].

LORIERI, Marcos. "Investigação Filosófica com Crianças e Jovens. Perspectivas a partir da Experiência Brasileira com a Proposta de Matthew Lipman". In: KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina (orgs.). *Filosofia para Crianças em Debate*. Petrópolis: Vozes, 1999, pp. 230-243.

## O programa filosofia para crianças de Matthew Lipman e colaboradores

LIPMAN, Matthew. *Kio and Guss*. 2ª ed. Montclair: IAPC, 1986. Tradução de Sylvania Judith Hamburger Mandel: *Issao e Guga*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1987. 2 v. Novela filosófica para crianças de 7 e 8 anos. Edição revisada e editada em um volume em 1995.

\_\_\_\_\_. *Pixie*. Montclair: IAPC, 1981. Tradução de Sylvania Judith Hamburger Mandel: *Pimpa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1985. 2 v. Novela filosófica para crianças de 9 e 10 anos. Edição revisada e editada em um volume em 1996.

\_\_\_\_\_. *Harry Stottlemeier's Discovery*. 2ª Ed. Montclair: IAPC, 1982. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone e Maria Elice de B. Prestes: *A Descoberta de Ari dos Telles*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1987. 2 v. Novela filosófica para alunos de 11 e 12 anos. Edição revisada e editada em um volume em 1997.

\_\_\_\_\_. *Lisa*. 2ª ed.. Montclair: IAPC, 1983. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone. *Lúisa*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995. Novela filosófica para alunos de 13 e 14 anos.

\_\_\_\_\_. *Suki*. Montclair: IAPC, 1978. Novela filosófica para alunos de 15 a 17 anos.

\_\_\_\_\_. *Mark*. Montclair: IAPC, 1980. Novela filosófica para alunos de 15 a 17 anos.

\_\_\_\_\_. *Elfie*. Montclair: IAPC, 1988. Novela filosófica para alunos de 6 e 7 anos.

\_\_\_\_\_. *Nous*. Montclair: IAPC, 1996. Novela filosófica para alunos de 9 e 10 anos.

\_\_\_\_\_. *Deciding What to Do*. Montclair: IAPC, 1996. Manual do Professor que acompanha a novela filosófica *Nous*.

\_\_\_\_\_; SHARP, Ann Margaret. *Wondering at the World*. Montclair: IAPC, 1986. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone e Sylvania Judith Hamburger Mandel: *Maravilhando-se com o mundo*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1987. 2 v. Manual do professor que orienta o trabalho com *Issao e Guga*. Edição revisada e editada em um volume em 1995.

\_\_\_\_\_; SHARP, Ann Margaret. *Looking for Meaning*. 2ª ed. Montclair: IAPC, 1984. Tradução: Ana Luiza Fernandes Falcone e Sylvania Judith Hamburger Mandel: *Em busca do significado*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1985. 2 v. Manual do professor que orienta o trabalho com *Pimpa*. Edição revista e editada em um volume em 1996.

\_\_\_\_\_. *Ethical Inquiry*. 2ª ed. Montclair: IAPC, 1983. Tradução: *Investigação Ética*. São Paulo, Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1995. Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *Lúisa*.

\_\_\_\_\_. *Getting our Thoughts Together*. Montclair: IAPC, 1988. Instructional Manual that accompanies *Elfie*.

\_\_\_\_\_. *Writing: how and why*. Montclair: IAPC, 1980. Instructional Manual that accompanies *Suki*.

\_\_\_\_\_. *Social Inquiry*. 2ª ed. Montclair: IAPC, 1986, Instructional Manual that accompanies *Mark*.

\_\_\_\_\_; SHARP, Ann Margaret, OSCANYAN, Fred. *Philosophical Inquiry*. 2ª ed. Montclair: IAPC, 1984. Tradução de Ana Cecília da Silva Telles Americano e Ana Luiza Fernandes Falcone: *A investigação Filosófica*. 2ª Ed. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1988. 2 v. Manual do professor que orienta o trabalho com a novela *A descoberta de Ari dos Telles*. Edição revisada e editada em um volume em 1998.

LORIERI, Marcos Antônio e BARREIRA, Neyde. *Pensando em Voz Alta*. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1990. Programa de Português e Ética Ambiental para Quarta e Quinta Séries do Ensino Fundamental. Caderno de texto e exercícios adaptado do material de *Pimpa* (M. Lipman) e manual de orientação para o professor enfocando o desenvolvimento de habilidades de raciocínio em português e ciências

REED, Ronald. *Rebecca*. Forth Worth: Analytic Teaching Press, 1989. Tradução de Ana Luiza Fernandes Falcone, Sylvania Judith Hamburger Mandel e Melanie Wyffels. São Paulo: Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças, 1996. História filosófica para crianças de 5 e 6 anos. Manual do professor de Isabel Cristina Santana.

SHARP, Ann Margaret. *The Doll Hospital*. Upper Montclair: IAPC, 1997.

Walter Omar Kohan é professor titular de filosofia da educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e investigador do CNPq e da Faperj. Escreveu *Sócrates e a Educação* (Autêntica, 2011) e *Filosofia y Educación. La Infancia y la Política como Pretextos* (Fundarte, 2011), entre outros livros.



