

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO**

KARINA ARIELA CRESPO MARCHINI

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUA RESSONÂNCIA NA
INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

SÃO PAULO

2013

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DE SÃO PAULO**

KARINA ARIELA CRESPO MARCHINI

**A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E SUA RESSONÂNCIA NA
INSTITUIÇÃO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC S.P.

Orientador: Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins

SÃO PAULO

2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho

Aos meus filhos,

Enzo e Vitor

Meus maiores estímulos para seguir em frente, lutar pelo que eu acredito e buscar sempre ser uma pessoa melhor.

Ao meu esposo Rodrigo,

Companheiro, amigo, incentivador, que me ajudou a realizar mais um projeto na minha vida.

Aos meus pais,

Moises e Ivani e meus irmãos Luana e Moisés,

Pelo apoio e amor incondicional, mas principalmente por sempre me incentivarem a realizar os meus sonhos.

Aos meus queridos amigos,

Pelas alegrias, aventuras, as conversas fiadas, o ombro amigo...

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos Especiais

À minha orientadora,

Pelas orientações, por compartilhar comigo seus saberes, pelo incentivo e apoio ao longo deste caminho percorrido.

À professora Maria Angela Barbato,

Pela amizade, apoio e incentivo,
Por me fazer enxergar mais longe,
Por ter me ensinado tanto...

Ao meu querido Avô (in memoriam),

Que sem saber ajudou-me a construir minha autoestima, dizendo sempre que nos encontrávamos: - *Eu tenho orgulho de você!*

EPÍGRAFE

As cem linguagens (poema)

“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 as maravilhas 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 separam-lhe 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 maravilhar-se só na Páscoa e no Natal. Dizem-lhe: de descobrir o 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: que as cem não existem. A criança diz: ao contrário, as cem existem.

Loris Malaguzzi

RESUMO

MARCHINI, Karina Ariela Crespo. A concepção de infância e sua ressonância na instituição escolar. 2013. – 31 fls. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

O presente trabalho teve por objetivo investigar os aspectos teóricos e práticos que ancoram o paradigma da infância compreendendo as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, que sustenta a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. Pretende contribuir para a defesa da cidadania ativa da infância e para a construção, implementação e efetivação de práticas participativas, sobretudo, nas instituições escolares. Para tanto, a pesquisa abordou concepções de infância desde a antiguidade até os dias de hoje e as ligou com as principais contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, da Sociologia da Infância e da Educação. A metodologia de pesquisa aplicada foi pesquisa bibliográfica com base em autores como: Philippe Ariés, que traz uma multiplicidade de documentos da história social da infância e da família; Jacques-Rousseau, que instala um discurso que não situa mais o adulto, porém a criança, no centro da educação; Manuel Sarmiento, William Corsaro, Jens Qvortrup, sociólogos da infância, que desenvolvem pesquisas in loco diretamente com as crianças, onde ela é a protagonista dos espaços e sujeito social; Jerome Bruner, Jean Piaget e Vygotsky, que trazem a perspectiva psicológica, social e cultural, entre outros. As considerações finais da pesquisa trazem que praticar o ato docente na Educação Infantil atualmente implica questionar se esta reconhece na criança, as suas particularidades e especificidades, superando e desmistificando os discursos lançados sobre ela ao longo do tempo, fazendo-se necessário a discussão, a partilha do conhecimento, para que a sociedade contemporânea proporcione às crianças uma infância digna e respeitosa. E os educadores, nas escolas, experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos.

Unitermos: infância, instituição escolar, prática docente.

ABSTRACT

MARCHINI, Karina Ariela Crespo. **A concepção de infância e sua ressonância na instituição escolar**. 2013. – 31 fls. Trabalho de Conclusão de Curso da Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

The objective of this study is to investigate the theoretical and practical aspects of the childhood paradigm, understanding children as social actors and law subjects, believing in the essential children's participation as a social, political and scientific matter. This work intends to contribute for the defense of the child as an active citizen and for the participative practice construction, implementation and effectuation, above all, in educational institutions. In this regard, the research addressed the infancy conceptions from Antiquity to the present and linked them with the main contributions from the Development Psychology, the Infancy Sociology and from Education. The research method applied was the bibliographic research based on works from: Philippe Ariés, who brings the multiplicity of the social history documents of the childhood and the family; Jacques-Rousseau, who constructs a dialogue in which he does not put the adult in the center of education anymore, focusing on the child; Manuel Sarmiento, William Corsaro, Jens Qvortrup, sociologists who develop *in loco* researches directly with the children, protagonists in spaces and social subject; Jerome Bruner, Jean Piaget e Vygotsky, bring the psychological, social and cultural perspective, and other authors.

Keywords: infancy, educational institution, teaching practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS	9
2. JUSTIFICATIVA	10
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	11
4. REFERENCIAL TEÓRICO	12
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	29
6. REFERENCIAS	30

INTRODUÇÃO

Veremos que existem diferentes concepções de infância que se fazem distintas a partir de diferentes pontos de vista teóricos e que acabam por contribuir para formar múltiplos conceitos. Assim, é necessário que pensemos melhor sobre qual é e como se construíram as diferentes concepções de infância na nossa sociedade ocidental.

Iniciaremos nossos estudos revisitando a infância na História Mundial, especialmente como as sociedades ocidentais lidaram com a criança e a infância ao longo da história.

À medida que estudarmos a infância historicamente, desde a antiguidade até os dias de hoje, perceberemos que a grande maioria destes estudos são pautados sobre aquilo que os adultos falam e pensam sobre as crianças. E que o estudo da infância está intimamente relacionado a história da instituição escolar, bem como o surgimento da psicologia e sociologia da infância, e da evolução das principais teorias e práticas educacionais.

Descobriremos que, apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começou a ser lentamente alterado. A partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, começou-se a falar em construção social da infância (CORSARO, 2003).

O trabalho traz ainda, alguns dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à infância. 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 conhecimento e, por essa razão, buscam, entre outras estratégias, não somente valorizar suas falas, mas compreender sua perspectiva sobre o mundo.

Esperamos que nossa pesquisa seja capaz de fertilizar novas investigações e estudos sobre práticas educativas mais sensíveis e respeitosas às necessidades e aos direitos das crianças.

1. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

Sem compreender a noção de infância e as perspectivas das crianças sobre o mundo, os educadores serão capazes de investigar e adotar práticas educativas sensíveis e respeitosas às necessidades e aos direitos das crianças?

Objetivo Geral:

- Refletir sobre a relevância de uma concepção de infância para o exercício da docência.

Objetivos específicos:

- Conceituar concepção de infância;
- Delinear as contribuições dos principais pesquisadores sobre infância desde a antiguidade até os dias de hoje;
- Refletir sobre a estreita relação da infância com a evolução da instituição escolar, das ideias e práticas pedagógicas ao longo da história.

2. JUSTIFICATIVA

Hoje, vivemos o paradoxo de ter um conhecimento teórico avançado sobre a infância, no entanto, nos chama a atenção, o fato de que, grande parte dos educadores não pensa e reflete a concepção de infância no exercício de sua prática docente. Refletir sobre esse e outros paradoxos e pensar sobre como vemos a infância hoje, como podemos nos preparar para com elas atuar, são os objetivos deste estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho “A concepção de infância e sua ressonância na instituição escolar” foi desenvolvido tendo em vista delinear as contribuições teóricas e práticas dos principais pesquisadores sobre infância.

Para tanto, a metodologia de pesquisa aplicada foi pesquisa bibliográfica de obras, teses, dissertações, artigos e revistas educacionais.

Em um primeiro momento foi realizada uma revisão histórica da concepção de infância, desde a antiguidade à contemporaneidade. Num segundo momento, uma discussão sobre o conceito de infância. Ainda, um breve relato das novas perspectivas sobre o estudo da infância, e por fim, uma discussão e reflexão sobre a influência das concepções de infância na prática docente.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

A HISTÓRIA DA INFÂNCIA

Para discutirmos as concepções de infância é importante conhecermos a sua trajetória histórica, pois fará toda a diferença na significação, na concepção e na interpretação dos acontecimentos.

Ao analisarmos a produção existente sobre a história da infância veremos que a preocupação com a criança encontra-se presente somente a partir do século XIX, tanto no Brasil, como em outros lugares do mundo.

Até este período, poucos historiadores haviam manifestado algum interesse pelo tema da infância ou o tinham colocado como objetivo de suas pesquisas, nos mostrando que a falta de uma história da infância e registros historiográficos são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica.

Os estudos sobre a história da infância ganharam significativo impacto desde o trabalho pioneiro de Philippe Ariès. Sua obra, *História Social da Criança e da Família* (1978), se apresenta como uma importante fonte de conhecimento sobre a concepção da infância.

Em seu livro, Ariès (1978) afirma que a velha sociedade tradicional, século XVI ainda via a criança como má, que encontra seus fundamentos na doutrina do pecado original e reveste as crianças com as ideais de corrupção e 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.

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, assim que a criança apresentava algum desenvolvimento físico e independência era logo misturada aos adultos, e passava a partilhar seus jogos e trabalhos. De criança pequena, ela se

transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas fases da adolescência.

A criança se afastava logo de seus pais, portanto, a transmissão de valores, de conhecimentos, a socialização não era assegurada ou controlada pela família.

Pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela convivência da criança com o adulto. A criança aprendia vendo e ajudando o adulto, e o sentimento de infância acontecia somente nos primeiros anos de vida da criança.

A tese de Ariés revela que no século XVII, a criança, era considerada um ser incompleto, inacabado, um não-ser adulto que, pouco a pouco, acompanhada de mudanças na organização familiar e no declínio da mortalidade infantil, passou a ser reconhecida em suas especificidades, observada, paparicada e amada. É mimada, mas isso não acarreta necessariamente ações precisas, orientadas para a sua educação.

Pouco tempo depois, a infância se torna uma preocupação moral. Sua leviandade deve ser corrigida. A infância é vista como um período negativo da vida, que deve ser curado. Esse trabalho de cura da infância é assumido por agentes exteriores à família, os religiosos.

As crianças então são confinadas em instituições que substituem a família. Sente-se a necessidade de criar escolas, para responder a esse novo sentimento moral pela infância.

A educação escolar tem a preocupação de oferecer à criança o que lhe falta, de ajuda-la a chegar a seu ponto de chegada: o ser adulto. Para tanto, a criança deve ser regulada, doutrinada, adestrada, controlada.

Com tal propósito, serão delineados, pelos intelectuais da Renascença, os primeiros tratados modernos de normalização dos comportamentos. Roteiros de civildade para dirigir as ações dos familiares e dos educadores na condução dos modos de as crianças estarem no mundo e interagirem com ele.

Um dado importante é que os alunos iniciantes ingressavam na escola aos 10 anos de idade e misturavam-se aos mais velhos. Também não havia gradação nos currículos.

As crianças, portanto, até 10 anos de idade eram mantidas fora da escola. A justificativa para retardar a entrada da criança na escola era a mentalidade na época de que as crianças eram inferiores, fracas, incapazes.

O estabelecimento da disciplina completou a evolução que conduziu a escola medieval, da simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e de castigos corporais.

O papel conferido à escolarização, mediante a organização dos colégios, corresponderia à progressiva eliminação de quaisquer traços da espontaneidade infantil.

Nesta cultura escolar há um ritual de organização na disposição de classes, com alunos distribuídos por faixa etária e por graus de aprendizado, horários fixos de cada lição, de cada exercício, de cada atividade da rotina escolar, tempos de entrada e saída, intervalos, castigos e recompensas.

O método pedagógico dos jesuítas inspirado no modelo universitário francês desde o século XIII estruturou-se, sobretudo, no método da exposição, exercício, repetição e disciplina. Um método, que para ser eficaz, requeria ordem.

A criança passava a ser, agora, o aluno. O educador não falava mais a um discípulo específico, mas dirigia-se a todos os alunos em bloco, em séries, por classes.

Muitos autores acreditam que a distinção de classes indicava uma conscientização da particularidade da infância e da adolescência. Portanto, os colégios na Idade Moderna contribuíram para a construção da infância, ou ainda, para a criação da categoria criança-aluno.

Podemos constatar nos discursos educativos da Antiguidade até o século XVII, a onipresença do ponto de vista do adulto e a ausência de reflexão profunda e séria sobre a criança. A criança é definida não em sua especificidade, mas apenas como um adulto em perspectiva.

A partir do século XVIII, impulsionado pelas ideias revolucionárias de Jean-Jacques-Rousseau, instala-se um discurso que não situa mais o adulto, porém a criança, no centro da educação. Ressalta a importância da infância, a experiência, os sentimentos. Sua obra *Emilio* é apontada como o grande relato da ideia de criança da modernidade e seu modo de ver a criança, de periodizar os primeiros anos de vida, influenciaram posteriores estudos do desenvolvimento humano.

Contrariando os preceitos moralistas modernos tão valorizados pelos modelos dos colégios, Rousseau previne o educador contra as vãs pretensões da supérflua conduta polida.

Evitai principalmente dar à criança vãs fórmulas de polidez, que se necessário lhe servem de palavra mágica para submeter à sua vontade tudo o que a rodeia e para obter imediatamente o que lhe agrada(...). De minha parte, eu, que temo menos que Emilio seja grosseiro do que arrogante, prefiro que ele diga pedindo faça isso a que ele fale mandando, por favor. Não é o termo que ele emprega que me importa, mas sim a aceção que acrescenta a ele (ROUSSEAU, 1999:79-80).

As crianças agora são vistas como inocentes, essencialmente puras, angelicais, incorruptíveis, a partir de uma visão romântica e centrada na criança como investimento futuro.

Apesar do trabalho de Rousseau, de Pestalozzi, fiel continuador da obra de Rousseau, e alguns outros pensadores da época, suas ideias tiveram poucos efeitos sobre as práticas educativas dos séculos XVIII e XIX, que transmitirão o essencial dos princípios pedagógicos herdados no século XVII.

O século XIX foi marcado principalmente por uma série de medidas legislativas, como escola obrigatória, gratuita e leiga. Já o fim do século XIX e o início do XX são marcados pela passagem da pedagogia tradicional para a pedagogia nova. Os fatores a essa revolução estão ligados à ciência, que toma agora um lugar preponderante; a importância da psicologia na constituição dos novos discursos pedagógicos, no estudo das crianças e de suas necessidades e o fim da II Guerra Mundial marca a necessidade de reformar a educação para garantir a salvação da humanidade. Esse movimento foi o ponto de partida de correntes de pensamento que ainda existem hoje e influenciam o conjunto de práticas pedagógicas atuais.

Uma série de autores contribuem para a emergência desse movimento. Entre eles destacam-se John Dewey professor de psicologia e pedagogia da Universidade de Chicago, que em 1894 funda a escola primária ligada à Universidade; Maria Montessori em 1900 cria em Roma a primeira “casa das crianças”; Decroly em 1907 funda em Bruxelas, a escola de Hermitage e apresenta um novo método de leitura global; Neill em 1921 funda a escola de Summerhill, na Inglaterra; Piaget em 1923 começa a publicar uma série de obras sobre a psicologia da criança; Cousinet em 1925 publica o seu método de trabalho livre por grupo e Freinet, no mesmo período, inventa a imprensa na escola, o texto livre e a correspondência, as aulas passeio.

Dezenas de outras obras são publicadas durante esses anos de intensa atividade de pesquisa pedagógica. Surgem diversas propostas de ensino, entretanto, todas têm em comum a oposição à educação tradicional e a concentração sobre a criança.

O século XX então foi marcado por um movimento pedagógico de grande amplitude – a escola nova. A criança torna-se o centro, a primeira preocupação, e ainda foi construído um modelo pedagógico completo envolvendo gestão do tempo e do espaço, disciplina, programa, recompensas.

As décadas que se seguem são o prolongamento deste movimento, cujos efeitos ainda percebemos nos dias de hoje. Um exemplo são as escolas que adotam a abordagem montessoriana. Essencialmente, Maria Montessori mostra que o ser humano se constrói a si mesmo. O adulto, pela sua ação educativa, ajuda a criança no seu esforço de construção. Para que o adulto ajude a criança no seu

desenvolvimento deve conhecer as características, as particularidades dos períodos de desenvolvimento. Essa ideia de períodos de desenvolvimento foi retomada mais tarde por Piaget.

Além dos autores citados anteriormente merecem destaque Paulo Freire, por situar no primeiro plano a dimensão política do ensino; e a influência de Rogers e de outros psicólogos humanistas sobre a escola.

Outras abordagens como o behaviorismo e o cognitivismo, e as abordagens construtivistas também participam da escola nova.

Dentre os principais pesquisadores do behaviorismo, que representa a psicologia do comportamento, podemos citar Watson, Pavlov, Thorndike, Atkinson, Skinner. Com suas posições nos planos antropológico, metodológico e epistemológico, marcaram profundamente a concepção do ser humano e a maneira de educa-lo, especialmente no contexto escolar, bem como orientaram fortemente a pesquisa nas ciências humanas, inclusive nas ciências da educação.

Já os cognitivistas como Gagné, Anderson, entre outros, fornecem preciosas indicações de como o ser humano interpreta, codifica e armazena a informação proveniente do ambiente, e como ele se serve dela para tomar decisões.

As perspectivas construtivista e socioconstrutivista representadas por Piaget e Vygotsky apresentam algumas ideias chaves, entre elas, a que dá ao aluno um lugar central na edificação dos seus próprios saberes, e a que atribui às interações sociais um papel preponderante na aquisição de conhecimentos, especialmente em contexto escolar.

Vygotsky afirma que no contexto da educação informal, as interações do adulto com a criança vão ter um papel central, na aquisição da linguagem, que dará nascimento aos discursos interiores e à reflexão. No contexto da educação formal, a escola se mostra como um lugar por excelência da gênese das funções psíquicas superiores, assegurando a passagem dos conceitos espontâneos para as noções científicas.

Retomando a ideia central de nossa pesquisa podemos concluir até o momento, que os estudos sobre a história da infância nos mostram a íntima relação existente entre os processos de escolarização e a produção da concepção de infância nas sociedades modernas.

Foram os educadores, uma elite de pensadores e moralistas, que conseguiram por meio das instituições escolares e das práticas educativas, separar a criança do adulto e impor um novo sentimento de infância.

As crianças são constituídas pelos seus diferentes contextos sociais e, dessa forma, traz a cultura para o foco da constituição do sujeito. 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 (VYGOTSKY).

Podemos concluir que a história da infância é então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade.

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

O capítulo anterior nos mostrou que a infância é um tema particularmente revelador, pois refletem as sociedades em que estão inseridas e é definida pelos adultos e suas instituições.

Além disso, pudemos constatar que a infância não aparece como categoria estática, como algo sempre igual. Ela apresenta variações impressionantes, de uma sociedade ou de um tempo a outro, é algo que está em permanente construção. Ela é diferente na antiguidade, na idade média, na modernidade e nos dias de hoje.

Tal como mostra Gouvêa & Sarmento (2008), apesar dos estudos existentes e da vasta produção acerca das crianças, principalmente a partir do século XX, nos domínios das ciências, da psicologia, da sociologia, a infância, no que se refere a sua percepção, tendeu sempre a ser estudada na perspectiva da falta.

Assim, para os biólogos, a infância é um período de imaturidade biológica, uma fase inicial no percurso maturacional para a vida adulta. Isto poderá no limite extremo não favorecer a boa compreensão do que é este período na nossa vida, porque em algum tempo nós fomos infância e porque estamos sempre a comparar a inconsistência da infância em função do padrão do organismo adulto.

Para os sociólogos, a infância é a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito que vive essa fase da vida.

Já os sociólogos da infância, como Sarmento (2008), Prout (2010), Corsaro (2011), entre outros, definem que a infância não é uma idade em transição, mas uma condição social que corresponde a uma faixa etária com características distintas, em cada período histórico, das outras faixas etárias. Consideram as crianças atores sociais competentes, munidos de características próprias que se exprimem na alteridade geracional (diferença face à outras gerações).

Estes últimos 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.

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 biológica, cultural, social, individual, histórica, tecnológica, espacial, material, discursiva... e ainda mais (Allan Proust, 2010, pag. 729).

Tais impasses e desafios constituem o fio condutor da problematização apresentada neste trabalho: “Sem compreender a noção de infância e as perspectivas das crianças sobre o mundo, os educadores serão capazes de investigar e adotar práticas educativas sensíveis e respeitosas às necessidades e aos direitos das crianças”?

Segundo Kohan (2005), as instituições escolares vêm ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto implicada com uma noção de infância “capturável”, “numerável”, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes, como veremos a seguir.

Dahlberg, Moss & Pence, na obra “Qualidade na Educação da Primeira Infância” traz um panorama da infância vivida pelas crianças ainda nos dias de hoje, em nossa sociedade e em nossas escolas.

A primeira construção de criança é a “criança de Locke”. A criança como um reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada, como um vaso vazio ou tábula rasa. Por isso a criança precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais já determinados e socialmente sancionados. A infância é vista como o primeiro estágio no processo de produção de uma força de

trabalho qualificada para o futuro e, como tal, uma base para o sucesso a longo prazo em um mercado global cada vez mais competitivo.

Há também a “criança de Rousseau”, refletindo a sua ideia da infância como um período inocente da vida de uma pessoa. Esta imagem de criança gera nos adultos um desejo de protegê-las do mundo corrupto que as cerca, construindo um ambiente em que a criança receba proteção e segurança. No entanto, se escondermos as crianças de um mundo do qual elas fazem parte, não apenas as iludimos, como não a levamos a sério, nem as respeitamos.

Outra ideia dominante é a “criança de Piaget”, uma criança que é mais natural do que social, definido por meio de noções abstratas de maturidade ou por meio de estágios de desenvolvimento. O enfoque está na criança individual, que independente do contexto, segue uma sequência padrão de estágios biológicos que constituem um caminho para a plena realização ou para uma progressão tipo escada para a maturidade.

Essas construções têm em comum a crença de que a criança é um ser autônomo, estável, centrado, cuja natureza humana inerente e pré-ordenada é revelada por meio de processos de desenvolvimento e maturidade, a qual pode ser descrita em termos de conceitos e classificações científicas. Também produzem uma criança fraca e passiva, incapaz, dependente e isolada.

Porém novas construções produtivas de uma criança muito diferente têm emergido como resultado de vários desenvolvimentos inter-relacionados, perspectivas construcionistas e pós-modernistas na filosofia, na sociologia e na psicologia; a problematização da psicologia do desenvolvimento e os trabalhos e pesquisas dos sociólogos da infância, sobre a infância como um projeto de fenômeno social. Há um novo entendimento da infância e das crianças.

A criança emerge como co-construtor, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade. É entendida como um sujeito único, complexo e individual. Tal construção produz uma criança que, nas palavras de Malaguzzi “é rica em potencial, forte, poderosa e competente”.

A infância é entendida não como um estágio preparatório ou marginal, mas como um componente da estrutura da sociedade, uma instituição social, importante em seu

próprio direito como um estágio do curso da vida, nem mais nem menos importante do que os outros estágios.

É uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. É sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, mas muitas infâncias e crianças.

Para finalizar este capítulo vimos que as oposições e diferentes visões da infância, apesar de terem propiciado (e continuam propiciando) a produção de muitos estudos, são marcadas por muitos desencontros. De um lado há uma visão da infância restrita a um acontecimento biológico, o ser e o devir; do outro, uma infância que afirma a novidade, a criação e a própria diferença, ou seja, a infância como figura da alteridade, que interrompe um estado de coisas para propiciar o novo, um outro olhar.

NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ESTUDO DA INFÂNCIA

Os principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à infância, embora originários de diferentes áreas do saber e temas de pesquisas, partem do pressuposto de que a criança é um ator ativo, e por essa razão, buscam entre outras estratégias, não somente valorizar suas falas, mas compreender sua perspectiva sobre o mundo.

Isto é considerado revolucionário na medida em que, geralmente, os estudos sobre a infância são pautados por aquilo que os adultos falam sobre e pelas crianças.

Iniciaremos com os estudos e diversos recursos dos principais teóricos da sociologia da infância, que traz importantes contribuições ao estudo da infância.

Para os sociólogos da infância, como Jens Qvortrup, Manuel Sarmiento, Willian Corsaro, Allan Prout, entre outros, a infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade, que não é definida pelas características individuais da criança, nem por sua idade. Como forma estrutural, é conceitualmente comparável com o conceito de classe, 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.

Duas características definem a infância na sociedade moderna. A primeira seria a escolarização das crianças ou, em termos mais gerais, à institucionalização das crianças; o que pode significar uma situação de confinamento até o final da infância. A segunda, em termos legais, o lugar da criança como menor – um lugar que é dado pelo grupo dominante correspondente, os adultos. Em nenhum desses casos nós precisamos ter idades fixadas em termos biológicos, mas definições determinadas socialmente.

Outra ideia compartilhada por estes autores é de que a infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico. Embora a criança se desenvolva por meio de certo número de fases, até que atinja a maturidade, a infância continua a existir como uma classe social, como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela.

Como característica da infância, a única questão importante é como ela se modifica, quantitativa e qualitativamente. Essas modificações não podem ser explicadas em termos de disposições individuais, mas devem ser explicadas por mudanças no número de parâmetros sociais.

Acreditam que a ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural. São exatamente as mudanças de concepção de infância que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças.

Soma-se a estes estudos a ideia de infância como uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho. Esta ideia contradiz o conhecimento psicológico sobre as crianças, que se fixa sobre como elas crescem e como serão finalmente incluídas na sociedade.

Como dissemos na introdução deste capítulo é consenso entre estes pesquisadores a ideia de que as crianças são participantes ativas na sociedade não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer pessoa com quem estabeleçam contato, mas também por duas outras razões: primeiro, porque elas ocupam espaço na divisão de trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado do trabalho na sociedade em geral; na realidade, essas atividades são totalmente convergentes no mercado de trabalho.

Em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e os projetos não só dos pais, mas também do mundo social e econômico. A infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade, como a economia e o mercado de brinquedos. A personalidade infantil é também considerada como entidade para o consumo, bem como a participação dos bens culturais projetados pelos adultos para a infância como, por exemplo, a Disney, Harry Potter, entre outros.

Outro tópico a ser discutido é a ideia das crianças como coconstrutoras da infância e da sociedade. Embora, esta ideia esteja ligada à anterior é bastante importante reiterá-la, porque é muito negligenciada, apesar de sua simplicidade, em razão da

concepção amplamente divulgada, tanto na ciência quanto entre os adultos, que afirma que as crianças são inúteis e meras receptoras.

A escola já foi apontada como uma possibilidade construtiva da infância, mas ela não é a única, pois todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade. Embora, esta ideia seja tão simples e evidente, ou seja, as crianças como participantes na construção do mundo, é radical o suficiente para tornar-se uma ameaça à ordem social, a qual talvez deva esforçar-se para tratar as crianças como máquinas triviais.

A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular. Como exemplo a retração e a expansão do mercado de trabalho. A progressão tem contribuído para o crescimento da institucionalização das crianças.

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. Reforça-se a ideia, estudada anteriormente, de que há poucos documentos, pesquisas, estatísticas, material que trouxessem as crianças como unidade de observação ou que fizessem esforço para analisar a infância do ponto de vista das crianças. No entanto, estes autores, por meio de seus estudos focalizados diretamente nas crianças mostram o peso preponderante atribuído ao status das crianças quando estas são as interlocutoras.

Outra ideia discutida é a infância como uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras. Marginalizadora pela criança pertencer a um 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. E paternalizadora sendo uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização.

Não há dúvidas de que precisamos de uma abordagem interdisciplinar, além de encaminhamentos e significações para transportar o conhecimento obtido no nível macro para o micro, assim como para ampliar as macrodiscussões a partir do insight das experiências diárias das crianças – individuais. Precisamos desesperadamente saber como os problemas experienciados pelas crianças em crise podem se relacionar com a definição de infância como um problema para nossa sociedade moderna. (QVORTRUP, 2011:211)

Para que isso aconteça, uma das tendências, é que a ação educativa seja realizada *com* as crianças e não *para* as crianças. Levando os educadores a se preocuparem em capturar as vozes infantis, suas perspectivas, seus interesses e direitos como cidadãos comprovando a importância de conhecer as culturas e a natureza da infância no tempo e espaço.

Um exemplo são as atividades e rotinas cotidianas realizadas pelas crianças na escola. A ação educativa pode servir para confortar e diminuir a ansiedade ou ao contrário pode aumentar gerando stress e outras doenças. Os jogos de faz-de-conta são especialmente importantes nesses casos, pois permitem que as crianças obtenham controle sobre eventos perturbadores e sobre a ansiedade.

Outra situação que acontece especialmente na pré-escola são as atividades e brincadeiras compartilhadas. As crianças se beneficiam muito fazendo coisas juntas. No entanto, gerar significados partilhados e coordenar jogos são tarefas desafiadoras para as crianças. Por exemplo, quando as crianças iniciam um jogo, elas tendem a proteger seu espaço das invasões de outras crianças. Embora a proteção do espaço pareça não cooperativa para adultos, ela é vista como o oposto pelas crianças. Ao longo do tempo, as crianças consideradas invasoras, intrusas, ao confrontar a resistência as suas tentativas de acesso, adquirem estratégias complexas de acesso que permitem que elas se introduzam e compartilhem o jogo. Essas estratégias de acesso são precursoras claras das habilidades adultas para passar a integrar ambientes semelhantes. Esses jogos compartilhados são ótimas oportunidades para o educador desenvolver atividades coletivas, cooperativas, de valores.

Observamos também que as crianças tentam conquistar o controle sobre suas vidas de varias maneiras. Uma das mais essenciais é resistindo às regras adultas e desafiando sua autoridade e essa atividade se torna mais generalizada e sofisticada quando as crianças descobrem interesses comuns nos ambientes pré-escolares.

Os conflitos e a diferenciação sociais são elementos centrais na cultura de pares. Psicólogos do desenvolvimento há muito tem enfatizado a importância do conflito para a criação do desequilíbrio e a promoção de dicas para a elaboração de novas estruturas e habilidades cognitivas (Corsaro, 2011).

Reafirmando as novas perspectivas para o estudo da infância, de que a criança não é um vir-a-ser, que ela é um ser potente, destacamos o trecho:

(...) 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 papeis de 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. (Manuel Sarmiento, 2012)

Por fim, retomando os capítulos anteriores, em que foram abordados os diversos métodos pedagógicos ao longo da história, vimos que um método pedagógico não pode ser um espelho, uma linha mestra, incontestável. As criticas que a pedagogia nova dirigiu a pedagogia tradicional ressaltaram os limites, os excessos e os erros desta abordagem. A pedagogia nova também não está a salvo de criticas, tanto na sua versão experiencial quanto na experimental. A situação educativa é muito mais complexa, mais fluida e menos rígida.

Reconhecemos ser da natureza do exercício da atividade docente o enfrentamento de situações sempre inéditas. (...) a atualidade demanda um espirito atento e disponível para soluções que possam dar conta daquilo se mostra na presentidade do fenômeno educativo na sua provisoriade, isto é, o ato educativo será sempre uma passagem para um

novo estado, passagem essa que se dá no movimento na condição de mutabilidade do existir (MARTINS, 2006: 178).

Hoje, uma via pedagógica se desenha cada vez mais nitidamente, concebendo ao professor, o papel de tomador de decisões em interações com os alunos, recorrendo a todos os seus conhecimentos para avaliar a situação. Diante dos imprevistos deve refletir, julgar o que fazer e depois decidir, mesmo que tenha de modificar seus planos mais tarde e adaptar a sua ação as circunstâncias presentes. A ordem pedagógica não é mais dada; é preciso construí-la.

Concluindo, praticar o ato docente na Educação Infantil atualmente implica questionar se esta reconhece na criança, as suas particularidades e especificidades, superando e desmistificando os discursos lançados sobre ela ao longo do tempo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos anteriormente, apenas com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começou a ser lentamente alterado. A partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças, começou-se a falar em construção social da infância (CORSARO, 2003).

Ironicamente foi na escola que a infância e, conseqüentemente a criança passou a ser estudada, investigada, observada e melhor compreendida. No entanto, muitos anos se passaram e ainda temos educadores e instituições escolares que não respeitam e valorizam as falas, as ações e as construções das crianças. A criança não assume o papel de protagonista.

Refletir sobre qual é o papel social da infância nos dias de hoje? Como trabalhar com crianças pequenas de maneira a considerar seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? É o maior desafio do educador contemporâneo!

Para isso faz-se necessário o diálogo, a discussão, a partilha do conhecimento, para que a sociedade contemporânea proporcione às crianças uma infância digna e respeitosa. E os educadores, nas escolas, experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos.

Esperamos que nossos estudos acerca da infância, concepção, história e práticas educativas alimentem de saberes, o educador que atua com crianças. Para que diante de uma situação complexa, consiga mobilizar esses saberes para chegar a boa decisão, no bom momento.

6. REFERÊNCIAS

1. ABRAMOWICZ, Anete. **Infâncias em Educação Infantil**. Pro-Posições, Campinas, v.20, n.3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.
2. ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
3. ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da infância. In: **Anais do I Simpósio de Educação Infantil** “A Educação Infantil nos Municípios: a perspectiva educacional”. Brasília, Ministério de Educação e Desporto, 1995.
4. ARROYO, Miguel G. **A infância interroga a pedagogia**. In: SARMENTO, Manuel. GOUVEIA, Maria Cristina (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.
5. BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
6. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006, 2º vol., p.31 - 45.
7. BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. 4ª Edição. Editora Nacional, 1974.
8. _____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
9. _____. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

10. BONITO, Jorge (org). **Ensino qualidade e formação de professores.** Portugal Universidade de Évora. Editora: Universidade de Évora e FCT do Ministério da Ciência Tecnologia e Ensino Superior, 2009. Pág. 277/290
11. CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: Artmed, 2011.
12. **Cultura e sociologia da infância.** Revista Educação. Editora Segmento, 2013.
13. KRAMER, Sonia. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Apud: Revista Teias, v. 1, n. 2. Publicação eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPEd/UERJ.
14. KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica: 2005
15. LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e Ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
16. LEVIN, Esteban. **A infância em cena – Constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
17. MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e Desencontros em Educação Infantil.** IN: MOSS, Peter. **Reconceitualizando a Infância: Crianças, Instituições e Profissionais.** pág. 235-248. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
18. PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel Jacinto (orgs.). **Saberes sobre as crianças.** Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.
19. QVORTRUP, Jens. **“A Tentação da Diversidade e seus Riscos”.** Educação e Sociedade, vol.31, n.113, p. 1121-1136, 2010.
20. SARMENTO, Manuel Jacinto. **“Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância”.** Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas

com Crianças. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005

21. _____. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação, FAE, Pelotas, nº 21, jul. /dez. 2003.
22. PROUT, Alan. “**Reconsiderando a nova Sociologia da Infância**”. Cadernos de Pesquisa, v.40, n.141,p.729-750,set./dez.2010.
23. STEARNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto 2006.
24. TARDIF, Maurice & GAUTHIER, Clermont (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.