



CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA COMPREENDER E AMAR A CRIANÇA

Vera Lúcia Chacon Valença¹

Maristela Pandini Simiano²

RESUMO

O propósito deste artigo é apresentar algumas contribuições a respeito da criança e da infância a partir da compreensão de especialistas, tais como Francesco Tonucci, Gilles Brougère, William Corsaro, Janusz Korczak, Alain Renaut, Clarice Cohn, entre outros. Uma revisão teórica não exaustiva permitiu a busca de pontos de proximidades/distanciamentos entre esses autores de diversos campos disciplinares que utilizam/utilizaram, em suas investigações, observações de crianças em diferentes espaços: pátios de escola, cidades, aldeias, etc. Eles concordam com a existência de uma criança ativo-participativa, real, existente no presente. Ressaltam a influência do contexto cultural como um dos determinantes fundamentais da socialização, apresentam conceitos diferentes, inclusive sobre cultura, e também atribuem significados distintos a termos aparentemente semelhantes.

Palavras-chave: Compreensão da criança/infância; Contribuições teóricas; Socialização.

THEORETICAL CONTRIBUTIONS TO UNDERSTAND AND LOVING CHILD

ABSTRACT

The purpose of this article is to present some contributions about the child and childhood, from the understanding of experts such as Francesco Tonucci, Gilles Brougère, William Corsaro, Janusz Korczak, Alain Renaut, Clarice Cohn, among others. A theoretical review, which was not exhaustive, allowed to search closeness and distancing points among these authors from various disciplinary fields, who use/used, in their investigations, children observations in different areas: school yards, towns, villages, etc. They agree with the existence of an active-participatory and real child, in the present. They emphasize the influence of cultural context as one of the determinant keys of socialization, they have different concepts, including on culture, and also attribute different meanings to apparently similar terms.

Keywords: Child/childhood understanding; Theoretical contributions; Socialization.

¹ Vera Lúcia Chacon Valença, Doutorado na Université Paris V, René Descartes, como Bolsista Capes (1980); e estágio de Pós-Doutorado com Bolsa do Instituto Italo-Latino Americano, em Roma, no Centro Nacional de Pesquisa-Roma-CNR. Professora tempo integral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de SC (Unisul). Linha de Pesquisa relações culturais e históricas da educação. Membro dos Grupos de Pesquisa Educação, Infância e gênero e Revitalizando Culturas. Pesquisadora dos temas criança, aprendizagem e cultura, e coordenadora do Projeto do Museu das Crianças do Brasil. Professora aposentada pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <veravalenca@uol.com.br>.

² Maristela Pandini Simiano, Graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2006), Graduação em Pedagogia – Licenciatura pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1991), Especialização em Metodologia do Ensino em Séries Iniciais pela Universidade do Sul de Santa Catarina (1994). Mestrado em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (2013). Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina. Pesquisadora dos temas criança, jogo, brincadeira e lúdico, e coordenadora do Projeto Recreio Socializante do Colégio Dehon. E-mail: <maristela.simiano@unisul.br>.



CONTRIBUCIONES TEÓRICAS PARA COMPRENDER Y AMAR LOS NIÑOS

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar algunas contribuciones sobre los niños y la infancia, desde la comprensión de expertos, tales como Francesco Tonucci, Gilles Brougère, Wiliam Corsaro, Janusz Korczak, Alain Renaut, Clarice Cohn, entre otros. Una revisión teórica no exhaustiva he permitido la búsqueda de puntos de proximidades/alejamiento entre estos autores de diversos campos disciplinares que utilizan/utilizaran, en sus investigaciones, observaciones de niños en diferentes espacios: patios de escuela, ciudades, pueblos, etc. Ellos concuerdan con la existencia de un niño activo-participativo, real, existente en el presente. Despegan la influencia del contexto cultural como uno de los determinantes fundamentales da socialización, presentan conceptos diferentes, incluso sobre cultura, y también atribuyen significados distintos en términos aparentemente semejantes.

Palabras-clave: Comprensión de niños/infancia; Contribuciones teóricas; Socialización.

INTRODUÇÃO

A alteridade da criança face à dos adultos tem suscitado discussões no sentido da aceitação das diferenças entre eles como valor a ser respeitado, mas também tem evidenciado a necessidade de investigações empíricas que possam oferecer elementos confiáveis/esclarecedores para a compreensão de particularidades infantis. O fato de elas constituírem uma categoria social reconhecida juridicamente, a infância, isso não é suficiente para lhes assegurar o estabelecimento de um relacionamento entre iguais (em direitos) e diferentes. Neste sentido, maior conhecimento sobre a criança pode auxiliar no estabelecimento de relações mais agradáveis, fortalecendo o diálogo e alimentando o afeto.

Face ao novo, à presença de uma criança no mundo, o adulto sente-se desafiado. A criança impõe, ao adulto, um relacionamento duplo: ela necessita que o adulto a auxilie e, ao mesmo tempo, ele precisa agir com paciência e abdicar do autoritarismo para não sufocá-la.

O filósofo Alain Renaut propõe, então, que as relações sociais estabelecidas entre adultos e crianças, que são constituídas em vias de mão dupla, porque exigem reciprocidade, possam possibilitar diálogos e negociações. É inegável que, sendo as relações constituídas por duas pessoas, e no caso entre adultos e crianças, exista reciprocidade. Portanto, a autoridade deve ser exercida de modo horizontal. Espera-se, do adulto, muita habilidade para auxiliar o

desenvolvimento da criança, possibilitando sua liberação gradativa, estimulando sua autonomia relativa, e propondo que ela assuma o protagonismo em algumas atividades (RENAUT, 2002).

As relações sociais ocorrem em contextos culturais diversos. Tais contextos são dinâmicos e as modalidades relacionais, encontradas no cotidiano, viabilizam aprendizagens (BROUGÈRE, 2012a). Entende-se, com base no que afirma Cohn (2005), que a cultura é constituída por um sistema simbólico e que, portanto, ela persiste mesmo quando ocorrem mudanças/agregação de novos símbolos. O tempo passa e a representação da criança transforma-se: de uma criança considerada passiva a uma reconhecida como ativa.

Para compreender a criança e sua socialização utilizam-se, neste texto, as contribuições de vários autores. Alguns deles expressam-se sobre elas com todo potencial afetivo que possuem, e escrevem poemas para demonstrar sua compreensão a seu respeito (Manuel de Barros; Janusz Korczak); outros utilizam-se do desenho para, por meio das imagens visuais, defender suas aspirações, desejos, e afirmar seus pontos, protestar em seu nome. É o que faz Francesco Tonucci, através de Frato, seu pseudônimo. Outros contributos são resultados de pesquisas sobre as crianças, consideradas como sujeitos, realizadas a partir de diversas perspectivas teóricas, em vários espaços e contextos culturais (René Zazzo, Francesco Tonucci, Gilles Brougère, Wiliam Corsaro, Alain Renaut, Bárbara Rogoff, Clarice Cohn, entre outros). Nos seus escritos constata-se interesses comuns, valorização da metodologia etnográfica e, não raro, o uso de termos ou expressões similares com significados diferentes, até mesmo o contrário, termos diferentes com idênticos significados. Há, finalmente, aproximações e distanciamentos entre eles, decorrentes dos campos teóricos a que pertencem. Os vários olhares são enriquecedores e, entrelaçados, permitem uma visão mais completa sobre as crianças.

O que os autores falam, como entendem o comportamento delas, como interpretam suas próprias experiências pessoais/suas vivências subjetivas em companhia delas, testemunha o estabelecimento de relações afetivas com elas. Observando alguns escritos dos pesquisadores, encontram-se os que se *fixaram* na infância, como Manoel de Barros; outros que decidiram *incorporá-la* novamente, como Korczak, alguns que *aproveitam* a companhia das crianças para se tornar uma delas, o que é dito, por exemplo, de Corsaro,

considerado, por essa aproximação especial com elas, *um pesquisador atípico* (ADES, 2009). Todos que foram a seu encontro, que as compreenderam melhor, certamente passaram a gostar mais delas.

UMA VISÃO POÉTICA SOBRE A CRIANÇA E A INFÂNCIA

Existe uma concordância, entre autores, a respeito da complexidade da criança. Disso decorre a necessidade de estudá-la sob diversas perspectivas teóricas. Ela é o sujeito da investigação em diferentes espaços e contextos culturais. Existe um número grande de pesquisas realizadas no meio familiar, nas escolas, dentro das salas de aula ou nos pátios, por ocasião dos recreios, e elas passaram a ser estudadas em outros ambientes, ampliando-se os espaços de observação: nas ruas, nas cidades, nos museus, etc. As crianças são procuradas em “achadouros de infâncias”, pelo poeta Manoel de Barros:

Se cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2010, p. 67).

O também poeta Janusz Korczak resolveu, por sua vez, dar ênfase à existência da criança no mundo através da escrita de um livro de ficção psicológica a partir do qual ele pontua o desrespeito com que ela é, com frequência, tratada. No livro *Quando eu voltar a ser criança* (1981), o autor *incorpora*, transforma-se em criança, só que com olhos do adulto que já foi. Assim, Korczak demonstra que não é fácil ser criança. Incompreendida, injustiçada, punida pelos adultos, mas amada por muitos. O autor expressou, através do personagem, o que talvez muitas crianças queiram dizer: “para nós não existe justiça, somos uma classe oprimida” (KORCZAK, 1981, p. 10); ou “somos conscientes, enxergamos e sabemos muitas coisas, intuímos e pressentimos mais ainda. Mas temos que dissimular, porque nos lacramos a boca” (KORCZAK, 1981, p. 81).

Mais recentemente, Francesco Tonucci escreveu o livro *Com olhos de Criança* (1997), expressando, através dele e em nome da criança, as reivindicações infantis entre as quais destaca o desejo de ser reconhecida como criança. Em outro livro, entre tantos que já publicou, Tonucci mostra que ela existe e se sente só, o que enfatiza no livro *A solidão da Criança* (TONUCCI, 2008). Nele, o autor mostra a criança cercada de prédios, não se encontrando com outras crianças, nem sempre tem irmãozinho para brincar, nem mesmo amigos perto de onde mora. Às vezes o adulto a infantiliza, em outras dá-lhe um chute, desejando interferir/acelerar seu ritmo de crescimento. Lembra que a especulação imobiliária usurpou-lhe o espaço da cidade, engoliu os parques e as praças. E isso Tonucci faz utilizando o talento do Frato, seu pseudônimo, que desenha as relações imaginadas entre os adultos e elas, mostrando as dificuldades existentes no diálogo entre ambos. Frato é responsável por outros livros, entre os quais *Agora Chega: dizem as crianças* (2005); *La ciudad de los niños* (1996), e tantos outros.

Os autores mencionados neste artigo referem-se a uma criança real, inclusive aquela guardada na memória, que é observada no presente, de quem se fala através de licenças poéticas. Eles vão ao seu *encontro* de modos diversos, mas todos com o mesmo interesse: conhecê-la, compreendê-la, por amá-la, e terminam por amá-la ainda mais.

OUTROS IMPORTANTES CAÇADORES E CONHECEDORES DE CRIANÇAS

Como afirma René Zazzo (1989, p. 66), o pesquisador “é caçador antes de ser contador”. Isso porque primeiro ele vai ao *encontro*, em busca do conhecimento, no caso, sobre a criança. Ir ao *encontro* é uma metáfora utilizada pelo autor para lembrar, ao mesmo tempo, a existência de um interesse em *encontrar* o objeto que se procura conhecer.

No que diz respeito à criança: falar sobre a criança do convívio diário e familiar é diferente de mencionar aquela que constitui objeto de investigação, o que ocorre com o uso de métodos e recursos científicos. Isso, no entanto, não deve significar um *distanciamento* resultante de uma relação fria, desalmada, sem qualquer sensibilidade/emoção. Como exemplo de um relacionamento importante entre pesquisador e criança citam-se as imersões

habilidosas e sensíveis realizadas por Corsaro (2011), quando observa a criança para explicar seu comportamento, ocasiões em que ele passa a ser *uma criança entre elas*.

A esse respeito, César Ades escreveu um texto intitulado *Um adulto atípico na cultura das crianças* (2009). Conforme o autor, Corsaro narra episódios vividos com as crianças nos quais ele ressalta a relação de *brincadeira e de amizade* que o pesquisador estabelece com elas. Desenvolvendo investigações etnográficas, ele considera sua observação como uma abordagem “comprometida, sustentada, microscópica e holística, flexível e autocorretiva” (ADES, 2009, p. 128), mas, ao mesmo tempo, ele ilustra o seu comportamento como pesquisador, como

um processo através do qual se estabelece uma convergência entre as categorias de adulto e criança, interessante na medida em que inverte a concepção normalmente aceita segundo a qual a criança é quem penetra no mundo adulto para assimilar o conhecimento constituído” (ADES, 2009, p. 128).

Outro pesquisador já mencionado, Francesco Tonucci (2012, p. 150) afirma que “o menino presente, o menino a escutar, a defender, é o menino de hoje, com o que sabe e faz, com seus sentimentos. A nova cultura da infância é a cultura do presente”.

Atualmente a infância é considerada uma estrutura integrada à sociedade, como afirma Qvortrup (*apud* CORSARO, 2011), e a criança é representada como coconstrutora ativa de seus mundos sociais e da cultura.

A compreensão de como ocorre a integração das crianças no cotidiano constitui um tema de interesse de Brougère. Conforme este autor, o cotidiano pode ser “apreendido como a base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social” (BROUGÈRE, 2012a, p. 14). As práticas sociais diferem nas diversas culturas e, portanto, modelos e conceitos também podem ser diversos.

Para a antropóloga Clarice Cohn, a questão da cultura não se restringe aos artefatos (objetos, relatos, ou crença) transmitidos às crianças. Para ela, inclusive, “ser criança, ou quando acaba a infância, irá depender dos diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22). Isso, então, significa que o antropólogo precisa, também, compreender a pessoa humana e o modo como ocorre a sua construção. Ela afirma que a diferença entre

as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa – razão que leva à necessidade do diálogo entre antropólogos e psicólogos, inclusive. Utilizar os pressupostos da Psicologia deve ser levado em consideração, mas eles não constituem o interesse central dos antropólogos, que se detêm no ponto central: como a criança utiliza o sistema simbólico.

Cohn (2005) menciona a autora britânica Christine Toren, psicóloga de formação e antropóloga que estudou as crianças Fiji. Toren teria constatado que elas dão um sentido ao mundo diferente daquele dado pelos adultos. No que diz respeito ao sistema hierárquico existente entre elas na esfera social, representado pelo lugar onde se sentam as pessoas mais importantes da comunidade, para os adultos, quanto mais elevado o *status*, mais acima elas se sentam; as crianças entendem de modo diferente: por se sentarem em lugares mais elevados, adquire-se um *status* superior (COHN, 2005). Esse exemplo ilustraria a diferença da lógica existente entre adultos e crianças.

Cohn expressa, então, o seguinte: “Estudos desse tipo nos mostram, portanto, que as crianças não são apenas produzidas pelas culturas, mas também produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura” (COHN, 2005, p. 35). A autora refere-se à participação das crianças na cultura do adulto, afirmando que “elas têm uma relativa autonomia cultural” (COHN, 2005, p. 35). E que o fazem a partir de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Porém Cohn, apesar de reafirmar a especificidade da experiência infantil, faz restrição ao uso da expressão *cultura infantil* como algo independente do adulto. Isso porque criaria uma cisão entre os mundos adulto – criança, inviabilizando as comunicações entre eles. No entanto, caso fosse utilizada, deveria estar no plural, para que se entenda a importância dos contextos culturais aos quais pertencem as crianças. Portanto, a autora defende o uso da expressão no plural: *culturas das infâncias*.

Roucous (2006) dedica-se ao estudo do lazer infantil, na ludoteca, assim como o faz Brougère (2012a, 2012d), que estuda a cultura lúdica e as aprendizagens cotidianas em espaços mais amplos.

Nesse sentido, Roucous (2006) observa as crianças no tempo livre, referindo-se à *sociologia do lazer* para lembrar que, muitas vezes, o universo da criança é ignorado, porque

habitualmente os pesquisadores centram seus estudos no domínio escolar: na sociologia da educação.

Para Roucous, é nos espaços de lazer que a criança se estrutura e se autoadministra, se autogestiona, diante de uma atividade, exercendo seu papel de *ator social*. O uso dessa expressão, pela autora, refere-se às atividades livres das crianças na ludoteca. Tal espaço-tempo é, por ela, considerado muito particular, porque nele é possível observar a atividade lúdica livre, ocasião em que a criança desempenha seu *papel de ator* e exerce sua autonomia - esta também mencionada por Brougère (2012a), em vários outros espaços, onde e quando ocorrem as aprendizagens pelo cotidiano.

A antropóloga Cohn (2005) irá se referir à criança como *atuante*, assim, designando a criança que atua/age em relações sociais como, por exemplo, nas aldeias indígenas. Ela menciona a assimilação pelas crianças daquilo que seus ancestrais lhes transmitem. E ilustra, com dados da pesquisa realizada com crianças xikrin, através dos quais constatou que elas “constroem grande parte das relações sociais em que se engajam durante a vida” (COHN, 2005, p. 26). Para Cohn (2005, p. 27-28), criança atuante é “aquela que tem papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. Concluindo, a antropóloga afirma, ainda, que “onde esteja ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28).

A ludoteca, espaço mais restrito que o das aldeias, oferece à criança, de acordo com Roucous, a possibilidade de

criar e gerir a atividade do jogo que lhe é agradável, recriando ao mesmo tempo condições para que este autor e esta atividade sejam levadas em consideração pelo ambiente material e humano, a ludoteca dá uma possibilidade à criança de ocupar um lugar social nessa parte da vida que lhe concerne particularmente (ROUCOUS, 2006, p. 241).

Brougère (2006), ao pesquisar as brincadeiras e os brinquedos infantis, o faz com um objetivo bem pontual: na perspectiva de interações e ações sociais. Ele salienta que a brincadeira é um exemplo “de autonomia limitada mas real que nos aparece como uma co-

construção entre pais e filhos” (BROUGÈRE, 2006, p. 260). A relação das crianças com outras faixas de idade, assim como o processo de entrada progressiva na sociedade, é permeada pelas brincadeiras. O lugar das crianças como atores sociais não significa que elas sejam livres, pois são “submetidas às interações e influências sociais” (BROUGÈRE, 2006, p. 262); porém, nas brincadeiras, elas se comportam com menos controle dos adultos, pais ou não. As crianças são consideradas coconstrutoras, tanto nas relações com os adultos quanto naquelas com outras crianças. É importante destacar isso porque se trata de reconhecer uma relativa autonomia delas, existente já no presente.

Brougère explica em que sentido a criança é coprodutora da cultura infantil, porque “não só produz, mas interpreta o que recebe dos adultos, intervindo de modo complexo naquilo que parece lhe ser imposto do exterior” (BROUGÈRE, 2006, p. 264). Se a participação possibilita aprendizagens, aprende-se brincando, e a brincadeira é um exemplo de aprendizagem pelo cotidiano. Se os adultos

intervêm e transformam a cultura infantil, fazendo igualmente uso da reprodução interpretativa, as crianças recebem e transformam, por sua vez, as práticas e as significações, oferecendo aos fabricantes de jogos e séries televisivas outros elementos para suas futuras produções (BROUGÈRE, 2006, p. 265).

Logo, há uma reciprocidade nas relações adultos/crianças, uns interferindo sobre os outros, aprendendo e influenciando uns aos outros. As expressões *coprodutoras* e *coconstrutoras* apresentam mais ou menos os mesmos sentidos, variando o termo entre os autores. Corsaro e Brougère citam coconstrutoras e coprodutoras respectivamente, e os dois relacionam os termos às brincadeiras, a partir das quais eclodem as culturas de pares e a cultura lúdica, expressões utilizadas pelos dois autores, nessa ordem. Corsaro (2011) lembra que as crianças também reproduzem interpretativamente a cultura adulta da qual fazem parte; Brougère (2006), por sua vez, refere-se mais à relação das crianças com os adultos-pais. Cohn (2005) menciona as relações das crianças com os seus ancestrais. A autora observa os comportamentos infantis para além das situações de brincadeiras, exemplificando o papel atuante das crianças, a partir de pesquisa etnográfica realizada em uma aldeia indígena. Ela refere a atribuição dada pelas crianças às relações de parentesco. As crianças tratam os seres

masculinos da mesma maneira que tratam seus pais, mas somente se eles forem significativamente importantes para elas. Neste sentido, Cohn (2005) identifica nelas um espaço de *manobra*, uma chance de *escolha/decisão*, que interpreta como a expressão de certo grau de autonomia na participação infantil na sociedade.

A criança atuando, participando, aprende. Brougère, entrevistando a pesquisadora Bárbara Rogoff, pergunta-lhe sobre o conceito de aprendizagem. Rogoff responde:

A aprendizagem é uma maneira de fazer com aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. Assim, no processo de participação nessa conversa, devemos apreender elementos em comum para ir mais longe (ROGOFF *apud* BROUGÈRE, 2012c, p. 318).

Rogoff (BROUGÈRE, 2012c) deixa claro que, uma vez tendo participado, a criança aprende. E que essa aprendizagem pode ocorrer na escola ou fora dela. Além disso, adverte para a *segregação* de crianças no processo de participação imposta por alguns adultos, que levaria à perda de oportunidade de compartilhamento. As fontes de aprendizagem estariam, portanto, vinculadas às possibilidades das crianças não só de observar e escutar, mas de participar mais efetivamente.

Para Brougère (2012b, 2012d), há duas modalidades de aprendizagem: a aprendizagem por participação e a aprendizagem por transmissão ligada ao ensinamento. Na escola ocorre, sobretudo, a aprendizagem por transmissão, enquanto no cotidiano há maior chance de aprendizagem por participação. A antropóloga Cohn (2005, p. 19) utiliza o seguinte conceito de cultura: “aquilo que faz com que as pessoas possam viver em sociedade compartilhando sentidos, porque elas são formadas a partir de um mesmo sistema simbólico”. É isso que torna possível a comunicação entre as pessoas. Cohn (2005) enfatiza, ainda, que as concepções do ser criança, do seu desenvolvimento e de sua capacidade de aprender devem ser entendidas de maneira interligada, o que é uma condição exigida na compreensão dos processos que elas realizam.

Montandon e Longchamp (2007) referem-se à autonomia relacionada à experiência vivida pelas crianças diante dos pais e dos professores, quando se evidenciaram

possibilidades de escolhas por parte das crianças como, por exemplo, de amigos, roupas, atividades de lazer, etc.

Corsaro (2011) menciona a construção, pela criança, da cultura de pares e da interpretação por ela feita da cultura adulta, da qual também faz parte. Para o autor, ela faz parte da cultura do adulto, que reproduz interpretando; e da cultura infantil, que cria com seus pares. Há, por conseguinte, especificidades no uso de termos/expressões similares entre os pesquisadores.

Brougère considera a criança como “co-produtora da cultura infantil”, e ressalta que isso se deve só ao fato de que ela “não só produz mas interpreta o que recebe dos adultos, intervindo de modo complexo naquilo que parece lhe ser imposto do exterior” (BROUGÈRE, 2006, p. 264, *passim*). As crianças recebem e transformam, por exemplo, “as práticas e as significações, oferecendo aos fabricantes de jogos e séries televisivas outros elementos para suas futuras produções” (BROUGÈRE, 2006, p. 265).

COMO AMAR A CRIANÇA

A primeira condição necessária ao amor é admitir a existência do outro como sujeito, respeitando sua identidade própria. A criança é um sujeito, é alguém que existe e que é diferente do adulto. Ela é real, e tem seus direitos jurídicos reconhecidos formalmente, embora nem sempre eles sejam garantidos. Elas constituem a categoria social infância, que passou a representar todas as crianças.

Entre tantos os que contribuíram para o reconhecimento e respeito às crianças, um educador se destacou: trata-se do polonês Dr. Janusz Korczak. Ele lutou em defesa dos direitos humanos das crianças, redigiu uma versão, para Varsóvia, dos direitos, cuidou delas em um orfanato e foi sacrificado, pelos nazistas, com 200 crianças judias em um campo de concentração de Treblinka, morrendo com elas por não querer abandoná-las.

Referindo-se às aprendizagens, e através do *personagem* que representa a criança, ele afirma:

Vocês acham a nossa linguagem pobre e desajeitada, porque não dominamos a gramática. Por isso acreditam que nós pensamos pouco e

pouco sentimos. Nossas crenças são ingênuas, porque não possuímos o saber que está nos livros, e o mundo é muito grande. Entre nós, a tradição substitui a lei escrita. Vocês não compreendem os nossos rituais nem percebem a natureza dos nossos problemas (KORCZAK, 1981, p. 83).

Assim, poeticamente, o Dr. Korczak evidencia as diferenças entre adultos e crianças, lembra que os adultos exigem delas algo que não podem oferecer e, ainda, adverte para a existência de outro tipo de conhecimento: aquele não erudito. Mas, sobretudo, demonstrou um amor sem limites pelas crianças.

Ele chama a atenção dos adultos afirmando que “o que nos cansa não é o fato de precisarmos descer ao seu nível (das crianças) de compreensão, mas o fato de termos de elevar-nos até alcançar o nível dos sentimentos das crianças. Elevar-nos, subir, ficar na ponta dos pés, estender a mão. Para não machucá-las” (KORCZAK, 1981, p. 11).

Não há maneira única de compreendê-las, porque cada um dos pesquisadores seguem diversas perspectivas teóricas, mas todos sentem empatia pelas crianças e dão testemunho do seu afeto por elas. Entre tantas formas de trocas entre crianças e adultos, destaca-se aquela realizada pela parceria estabelecida entre Francesco Tonucci e elas, descrita a seguir.

Lá se vão mais duas décadas de experiências com crianças-agentes sociais, crianças-participantes fazendo parte do projeto *La ciudad de los niños*, de Tonucci. Quatro décadas foram comemoradas, em 2008, por sua atividade de desenhista, tendo sido publicado o livro *Frato, 40 anos com ojos de niño* (TONUCCI, 2012). O que vem sendo feito? Como Tonucci trabalha com as crianças? Como lhes possibilita uma participação efetiva na cultura-sociedade?

O autor vem demonstrando, aos adultos, seus erros ao insistirem que as crianças têm que crescer logo, que os jogos não levam a nada, que elas não têm opiniões confiáveis, etc. Ele desenvolveu um projeto no qual as crianças opinam sobre o que gostariam de transformar nas cidades, e os resultados de suas sugestões têm surpreendido toda uma equipe constituída de profissionais, inclusive arquitetos e administradores municipais.

Não se produzem mudanças significativas nas condutas de alguns adultos que permanecem refratários a qualquer revisão de seus comportamentos. Alguns insistem em

manter o *poder* e exercer a hierarquia vertical, temendo, em última análise, serem *desconstruídos* pela espontaneidade das crianças. Rigorosos e rígidos, preferem programar/projetar tudo sozinhos e *fazer cumprir* suas determinações...

Porém, Tonucci (2012, p. 51) esclarece que a tarefa central da escola é “levar os alunos através da confrontação, do debate, a passar dos conhecimentos subjetivos aos conhecimentos mais amplos e próximos aos da ciência adulta”. Sugere que se reflita sobre a pobreza de muitos comportamentos adultos, que obrigam as crianças a “crer passivamente, e a repetir cada vez que perguntadas que a criação se divide em três reinos, e que os viventes são as plantas e os animais, e os não viventes são os minerais” (TONUCCI, 2012, p. 51).

Seu projeto *La ciudad de los niños* (1996) incentiva, também, prefeitos e administradores no sentido de escutar as solicitações das crianças, transformando-as em protagonistas com relação ao que fazer nas cidades, quando o assunto lhes disser respeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão teórica realizada foi importante para evidenciar a complexidade e importância da criança na sociedade. Os autores mencionados atribuem-lhe uma participação ativa na sua socialização e na construção/produção da cultura. Sua participação é fundamental nas aprendizagens pelo cotidiano, bem como na construção da cultura, fazendo parte da cultura do adulto e da cultura infantil/cultura de pares/cultura lúdica, ou das *culturas infantis*, expressão que preservaria os diferentes contextos onde elas vivem.

A participação da criança é discutida tendo, como pressuposto, sua identificação como sujeito, a representação de uma criança-criança, e o respeito por sua alteridade. Deste ponto também decorre seu reconhecimento jurídico. A criança a que os autores se referem é a do presente; no entanto, eles não negam que ela passou por um processo de desenvolvimento, mas enfatizam e centralizam seus trabalhos na criança já criança, a que é sujeito da Psicologia da Criança.

Os pesquisadores investigam-na em vários espaços e contextos. Admitem que as relações estabelecidas entre elas e os adultos são importantes, atribuem às crianças certo

grau de autonomia que elas utilizam a seu modo para, inclusive, criar as culturas infantis, assim como interpretar as culturas dos adultos.

As investigações que vêm sendo realizadas pelos pesquisadores mencionados são, sobretudo, etnográficas. Isso se justifica porque, para compreendê-las, eles preferem ir ao seu encontro diretamente, observando-as, relacionando-se afetivamente com elas, particularmente em situações nas quais as crianças estão mais livres, comportando-se com mais espontaneidade.

Em todo estabelecimento de relações circulam emoções, inclusive naquele entre pesquisadores e crianças. E nas relações mais duráveis, as emoções aparecem mais estruturadas, o que também pode ocorrer nas pesquisas etnográficas: subjazem os processos identificatórios e os *contratos sociais*, inclusive entre o pesquisador e as crianças. Nas relações estabelecidas entre educadores e crianças, sejam eles alguns dos especificados neste texto ou outros, existe um potencial afetivo que orienta a educação. Neste sentido, as relações adultos-crianças podem ser entendidas como

a maneira como os pais/educadores modelam e modulam sua relação com a criança [...] Isso pode não somente encorajá-la ou desencorajá-la mas igualmente lhe servir de exemplo. A manipulação da relação com a criança pode também significar nessa última as manifestações emocionais que os pais apreciam, admiram, ou ao contrário, aquelas que eles detestam ou reprovam (MONTANDON, 1992, p. 114).

O fato de haver pontos em comum entre os pesquisadores na compreensão da criança não significa que todos utilizem as mesmas perspectivas teóricas, tampouco que considerem esgotada a investigação sobre elas. A compreensão da criança está relacionada não só à cognição, também à empatia dos adultos para com elas. Nesse sentido, Bruno Bettelheim (1997, p. 94) adverte:

A empatia, tão importante para que um adulto compreenda uma criança, exige que se considere o outro como igual-não em relação a conhecimento, inteligência ou experiência, e certamente não em relação à maturidade, mas em relação aos sentimentos que nos motivam a todos... Uma relação empática significa tentar colocar-se no lugar do outro, de maneira que nossos sentimentos nos revelem não só suas emoções, mas também seus motivos.

É possível afirmar, pois, que aqueles que buscam conhecer, compreender a criança, estabelecem com ela relações amplas em que também circulam emoções.

REFERÊNCIAS

- ADES, C. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 127-135.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. Iluminuras de Martha Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- BETTELHEIM, B. **Uma vida para seu filho**: pais bons o bastante. Tradução de Maura Sardinha e Maria Helena Geordane. 26. ed. Rio de Janeiro: Campos, 1997.
- BROUGÈRE, G. Le jouet, um objet pour La sociologie de l'enfance? In: SIROTA, R. **Éléments pour une sociologie de L'enfance**. Rennes: PUR, 2006. p. 257-266.
- _____. Vida cotidiana e aprendizagem. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores associados, 2012a. p. 11-24.
- _____. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. 2012b. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 307-320.
- _____. Perguntas a Bárbara Rogoff. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução de Antonio Pádua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012c. p. 307-320.
- _____. Lazer e aprendizagem. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas: Autores Associados, 2012d., p. 127-140.
- COHN, C. **A antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KORCZAK, J. **Quando eu voltar a ser criança**. Tradução de Yan Michalski; direção da coleção de Fanny Abramovich. São Paulo: Summus Editorial, 1981.
- MONTANDON, C. La socialisation des émotions: un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, n. 101, p.105-122, oct./nov./déc. 1992.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve Percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 2007, p. 105-106.

RENAUT, A. **La libération des enfants**. Contribution philosophique à une histoire de L'enfance. Calmann-Lévy: Bayard, 2002.

ROUCOUS, N. Loisirs d'enfants et representation sociale de l'enfant acteur. In: SIROTA, R. **Éléments pour une sociologie de L'enfance**. Rennes: PUR, 2006. p. 235-244.

TONUCCI, F. **A solidão da Criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tabaschia Menon; revisão técnica de Ana Lucia Goulart de Faria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Apuntes sobre educación**. Buenos Aires: Losada, 2012.

_____. **Com olhos de crianças**. Porto Alegre: FGV, 1997.

_____. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires-Argentina: Editorial Losada S.A., 1996.

_____. **Quando as crianças dizem agora chega**. Apresentação de Romano Brodi, tradução de Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ZAZZO, R. **Onde está a psicologia da criança?** Tradução de Nícia Adan Bonatti. Campinas, São Paulo: Papyrus Editora, 1989.

RECEBIDO EM 07 DE AGOSTO DE 2014.

APROVADO EM 27 DE JULHO DE 2016.