



A CRIANÇA E O ADULTO FACE A FACE: ALGUMAS REFLEXÕES

VERA LÚCIA CHACON VALENÇA¹

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de uma revisão bibliográfica sobre a compreensão do desenvolvimento humano e as representações que alguns pesquisadores atuais das áreas de psicologia, sociologia, pedagogia e filosofia possuem sobre a criança. Ficou evidenciado que o modelo de rede e a ênfase nas interações e/ou na intersubjetividade são predominantes na compreensão desse desenvolvimento. No que diz respeito às representações sobre as crianças, encontrou-se a “criança sujeito, pessoa por inteiro, agente, ator social, parâmetro das mudanças a serem realizadas nas cidades”. Tais representações trazem, como consequência, um impacto sobre as relações entre adulto e criança, expresso inclusive no projeto pedagógico do Museu das Crianças do Brasil, do qual elas são co-construtoras.

Palavras-chave: Criança co-construtora; Relação adulto-criança; Museu das Crianças do Brasil.

THE CHILD AND THE ADULT FACE-TO-FACE: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

This article reviews a collection of findings drawn from the works of some present researchers in the fields of psychology, sociology, teaching and philosophy on understanding human development and the mental representation about children. It has been clear that the web model and the emphasis on interactions and/or inter-subjectivity are predominant in the comprehension of the above mentioned development. Regarding the mental representation about children, the child is treated as “an individual subject, a whole person, a social primary actor, a parameter of the changes to be performed in the cities. In consequent, these mental representations impact on the child-adult relationship, that is, by the way, expressed on the pedagogical project in the Brazil’s Children Museum, in which the children are co-builders.

Keywords: Co-builder child; adult-child relationship; Brazil’s Children Museum.

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. Grupo de Pesquisa CNPq: Educação, Cultura e História. Endereço: Rua Ferreira Lima, 247/1001. 88015-420. Centro. Florianópolis, SC. E-mail: veravalenca@uol.com.br.



INTRODUÇÃO

Depois de longo período, e tendo sido particularmente estudada pela área da saúde, a saber, pela pediatria, psiquiatria, neurologia e psicologia, a criança passou a ser, finalmente, objeto de estudo de outras áreas e outros campos de conhecimento. Animadas pelos embates entre psicólogos do desenvolvimento por um lado e sociólogos da infância por outro, surgiram muitas discussões a partir dos anos 1990. Calorosas, e às vezes polêmicas, tais discussões contribuíram para a compreensão do que é uma criança no momento atual. Partindo de estudos sobre ela, compreendeu-se a necessidade de considerá-la tão importante que, além de serem realizadas pesquisas sobre a criança, alguns iniciaram a desenvolvê-las com ela. Vê-se, assim, que os próprios pesquisadores precisaram mudar seu comportamento diante da criança. Mas eles não foram os únicos: pais e professores, face a face com elas, precisaram e necessitam ainda aceitá-las como co-construtoras da relação recíproca adulto-criança. Este artigo possibilita algumas reflexões sobre essa temática.

Durante as décadas de 1940, de 1950 e, sobretudo, de 1970, pesquisas desenvolvidas por Chombart de Lauwe, (1971; 1976), Roger Perron (1971), René Zazzo (1974), entre outros, já enfatizaram a existência de uma criança ativa, assim como lembraram que ela, além de estar em desenvolvimento, era também um sujeito do presente; que tinha capacidade de se organizar com seus pares, de inovar as brincadeiras e de realizar uma elaboração pessoal do que os adultos lhe transmitiam. Esses autores apontaram, desde então, a complexidade de uma criança, a ambiguidade da expressão “infância” e a necessidade de abordagens interdisciplinares nos estudos onde as crianças fossem o “outro”. Trabalhos em língua inglesa, francesa, italiana e também portuguesa, nesta mais recentes, aprofundaram o conhecimento sobre a criança e pontuaram tópicos sobre os quais, por muito tempo, muitos terão que se debruçar. Na atualidade, entre tantos, estão destacados, neste texto, os seguintes pesquisadores: William Corsaro (2004; 2009; 2011), Alan Prout (2002), Alain Renaut (2002), Cléopâtre Montandon (1997; 2006), Régine Sirota, Gérard Neyrand, Laurence Gavarini, Dominique Ottavi (2006), Francesco Tonucci (1998; 2005), Susanna Mantovani (1998), Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Ana Maria Almeida Carvalho (2004).

A CRIANÇA: COMO ELA É COMPREENDIDA E REPRESENTADA POR PESQUISADORES

A criança real, percebida no cotidiano, oferece suporte para as representações veiculadas largamente na sociedade. Confrontados diariamente com a criança, cuja presença influencia a vida de uma pessoa, os pesquisadores a consideram o “outro” da relação, que apresenta semelhanças, mas também funciona como um “anti-Ego”. Esse sujeito real, do presente, é membro de um grupo social e pertence a uma categoria de idade: a infância. Também é objeto de pesquisas de psicólogos, que a estudaram a partir de diferentes pilares teóricos, enfatizando ora a cognição, como Piaget, ora a afetividade, como Freud, ou ainda os aspectos sócio-históricos, conforme o fizeram Wallon e Vygotsky. E a representação da criança vinha tendo como suporte a descrição do desenvolvimento com base em estágios, fases, etapas ou períodos. Tendo por suporte as contribuições de Wallon, Vygotsky, Valsiner e Bakhtin, apresentou-se outro modelo para a compreensão do desenvolvimento humano: trata-se da Rede de Significação, a RedSig, que sugere:

[...] que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Esses elementos são concebidos como se inter-relacionando dialeticamente. Por meio dessa articulação, aspectos das pessoas em interação e dos contextos específicos constituem-se (as crianças) como partes inseparáveis de um processo em mútua constituição. (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 23).

A partir dessa compreensão sobre o desenvolvimento humano, não faria sentido estudar a criança isoladamente, mas com base em uma interação entre adultos e crianças. E em diferentes contextos, visto que os “campos interativos” são considerados “centrais e fundantes no processo de desenvolvimento humano” (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA, 2004, p. 24). Nessa perspectiva, o desenvolvimento é entendido “como processo de construção social que se dá nas e por meio das interações que cada pessoa, desde o seu nascimento, estabelece com outras pessoas, em ambientes culturalmente organizados” (ROSSETTI-FERREIRA, 2009, p. 61).

Essa perspectiva de estudar o desenvolvimento pode ser utilizada desde a concepção, uma vez que o bebê só sobreviveria na relação com o outro social, seu mediador. Através das relações, de natureza dialógica, o bebê se constitui, e o outro – pai, mãe, professores etc. – concebe e objetiva expectativas em relação àquela criança ou em face de seu próprio comportamento como educador. Tem-se, em consequência desse

modelo, uma criança percebida como um ser interativo, constituindo-se nas relações com o “outro” e interferindo na constituição desse “outro”. Esse modelo de desenvolvimento humano apoia-se, como mencionado, em autores sócio-históricos ou histórico-culturais, tais como Wallon, Vygotsky, Valsiner e Bakhtin.

O desenvolvimento linear da criança, relacionado às etapas evolutivas, foi também questionado por William Corsaro (2004). Ele sugere que a estudemos através de uma estrutura: a Teia Global. O modelo de Teia Global, afirma Corsaro, explica graficamente a noção de reprodução interpretativa. Esta, por sua vez, “permite que crianças tornem-se parte da cultura adulta – contribuam para sua reprodução e extensão – por meio de negociações com adultos e de produção criativa de uma série de culturas de pares com outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 53). Explica, o autor, que o termo “interpretativa”:

[...] captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças (CORSARO, 2009, p. 31).

E o autor acrescenta que o termo “reprodução”:

[...] significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isso é, as crianças e as infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31).

Nesse sentido, compreende-se que os estudos recentes nos remetem à substituição do modelo de progressões individuais para o das reproduções coletivas. E a Teia Global representaria a noção de reprodução interpretativa como sendo uma espiral “em que as crianças produzem e participam de uma série de culturas de pares incorporadas” (CORSARO, 2011, p. 37). Nela, as diversas instituições são representadas pelos raios, ou braços, da teia. Corsaro menciona que “os campos ilustram os diversos locais em que o comportamento ou a interação institucional ocorre” (BOURDIEU, 1991). Por exemplo, “a interação familiar acontece em uma ampla variedade de locais reais, como a casa, o carro da família, parques de bairro e reuniões subsequentes da família, como casamentos, funerais e assim por

diante, enquanto atividades educativas se dão em salas de aula, bibliotecas, ginásios, salas de prática de música e muitos outros locais” (CORSARO, 2011, p. 37-8). A família de origem da criança ocupa o meio da teia, ligando todas as demais instituições culturais. A interação das crianças com adultos ou pares ocorre também em outros espaços, possibilitando-lhes a participação em várias culturas de pares (CORSARO, 2011). Assim, afirma o autor, o desenvolvimento individual “é incorporado na produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos” (CORSARO, 2011, p. 39). Seriam variáveis a natureza e o número de raios, e a natureza e o número de espirais, de acordo com as culturas e ao longo da história. Assim, teria sido ressaltada a criança como “reprodutora-interpretativa”, do que derivaria uma cultura particular, a cultura da infância, ou, como preferem alguns, as culturas das infâncias, para destacar as diversidades culturais/contextuais.

Corsaro lembra que Jeans Qvortrup define a infância como uma estrutura, “baseando-se em três pressupostos: a infância constrói uma determinada forma estrutural; a infância é exposta às mesmas forças sociais que a idade adulta; e as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade (CORSARO, 2011, p. 41). Corsaro, como os autores mencionados anteriormente, defende que o foco de estudos sobre a criança deve estar voltado para suas atividades coletivas. O autor não se interessa em analisar o processo de desenvolvimento individual das crianças, que, como seus semelhantes, constituem o que ele denomina de “cultura de pares” (CORSARO, 2009).

Alan Prout (2002), reconsiderando a nova sociologia da infância em face das dificuldades de se criar espaço para a infância, e diante do reconhecimento de sua complexidade e sua ambiguidade, argumenta que a superação das dicotomias da sociologia moderna, ou seja, ação *versus* estrutura, natureza *versus* cultura e ser *versus* devir, estaria na dependência da inclusão do “terceiro excluído”, a materialidade, o que exigiria estudos interdisciplinares. Prout considera que o “hibridismo da realidade social, suas redes e mediações, mobilidade e relações intergeracionais” (2005, p. 1) são pontos fundamentais a serem considerados pela moderna sociologia. Ele também insiste na consideração de interatividade da criança, salientando que ela é “ator social”, e percebe a infância como “entidade ou instituição construída do ponto de vista social” (PROUT, 2005, p. 2). O mesmo autor situa em meados dos anos 1970 as mudanças de representação sobre a infância, ocasião em que se teria evidenciado a crise cultural/representacional a respeito dela.

Propõe, então, ir além da postura de coexistência pacífica entre as dicotomias supramencionadas, que, segundo ele, estaria sendo utilizada por Corsaro, e também para além do jogo heurístico, posição adotada por ele próprio no livro escrito em co-autoria com Alison James e Chris Jenks (1998). Afirma, Prout, que a infância tem caráter “híbrido”, que emerge da “complexa interação, do funcionamento em rede e orquestração entre diferentes materiais naturais, discursivos, coletivos e híbridos” (PROUT, 2002, p. 13). Isso, de acordo com Prout, exigiria que, para a criança ser compreendida, os pesquisadores incluíssem o estudo da materialidade, a saber, os aspectos biológicos, sociais, culturais, tecnológicos etc., que são imprescindíveis de serem analisados quando se estuda a infância. Isso significa considerar que a infância é “incorporada”, mas também “enredada numa variedade incrível de artefactos distintos” (PROUT, 2002, p. 13). Então surge uma representação da criança como um “ator-rede” (PROUT, 2002, p. 13). E insiste: a infância contemporânea agrupa relações entre “criança e genética, tecnologia da informação e comunicação, e substâncias ou práticas psico-farmacêuticas” (BELLONI, s/d, p. 4). À criança híbrida, esse “ator-rede”, está associada outra representação, a da “criança transnacional”, dada a mobilidade que ela assume no dias atuais. Derrubam-se as fronteiras com facilidade e inclusive através das mídias. Prout (2002) reconhece que o crescimento não corre só individual, mas também coletivamente. Ele propõe que, para se compreender a criança, é importante estudar os seus percursos de vida, visto que se atribui grande mérito ao papel das relações entre crianças e os outros.

Às posições dos autores já mencionados neste trabalho, somam-se as contribuições de outros como as de Neyrand (2006), que, referindo-se a uma sociologia da pequena infância, propõe a realização de uma abordagem transdisciplinar, mesmo que a criança seja ainda bebê. Ele afirma que seria necessário uma re-interrogação das categorias psicológicas e psicanalíticas pelas abordagens sociológica e histórica. O autor sugere que se desenvolva uma “sociologia do sujeito que possa pôr em perspectiva sócio-histórica os discursos psicológicos” (NEYRAND, 2006, p. 84). Não poderia a RedSig (2004) oferecer uma contribuição nesse sentido?

Desde o pós-guerra, ocorreu a predominância da abordagem psicológica/psicanalítica na compreensão da relação entre pequena infância e parentalidade. A partir dos anos 1950, os discursos sedimentaram imagens, possibilitando uma representação social dos bebês, e mostraram a importância da afetividade, do caráter relacional da psique. À noção da díade

mãe-filho, saída do modelo etológico da teoria do apego, que explica a importância dada à figura materna, veio se juntar a figura paterna. Tal representação de ordem relacional e educativa da família presidiu por muito tempo as relações privadas, ou seja, o processo de socialização no meio familiar (NEYRAND, 2006). Contudo, é necessário afirmar que, para a criança, há vários modelos de apego: não só à mãe, não só ao pai, mas também às demais pessoas significativas, inclusive à babá, à professora e a outros adultos, além de a outras crianças. A partir das mudanças ocorridas desde então, faz-se necessário rever os papéis desempenhados na relação adulto-criança. Iguais e tão diferentes. Iguais por estarem abertos para absorver influências mundiais, inclusive advindas das novas tecnologias, e também por possuírem direitos sociais/jurídicos; e diferentes quanto à plasticidade, ao grau de independência/autonomia e às experiências relacionais-sociais.

No que diz respeito à plasticidade, é Laurence Gavarini (2006) que lembra o progresso incessante da criança decorrente dessa característica da personalidade. Tal postura distancia-se da opinião segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo seria definido totalmente na infância. Diferentemente do adulto, a criança teria essa mobilidade. No entanto, ambos, adultos e crianças, são considerados seres em formação permanente por Gacarini.

O pedagogo e pesquisador italiano do Instituto di Psicologia del Consiglio Nazionale delle Ricerche Francesco Tonucci (2003) defende a cidadania das crianças, propondo que elas realizem parcerias com os idosos, como cidadãos que são, em defesa de uma cidade mais alegre e aconchegante. A criação da Cidade das Crianças é um modelo desenvolvido em algumas cidades italianas de porte médio e assimilado por outras cidades do mundo, inclusive argentinas. A criança, para Tonucci, é a “criança-parâmetro”: a cidade boa para elas o será para todos os demais habitantes.

Loris Malaguzzi, por sua vez, percebia a criança como “potente, rica de recursos, competente e social”. Ela seria representada como sendo capaz de “esculpir e atingir o mundo através das interações, construindo o conhecimento dessa forma” (EDWARDS, 2002, p. 35). Em consequência, a educação deveria pensar que se trata de uma “criança interconectada”, o que leva Malaguzzi a definir: “educação é relação”. O “projeto infância” de Malaguzzi está longe de defender uma infância “massificada em imagem, espetáculo e consumo”, mas, ao contrário, segundo Franco Frabboni, uma infância três vezes “A”: Ambiente, Autonomia e Aventura. Para Malaguzzi, a criança é: 1- “toda-Ambiente”, porque,

de acordo com a antropologia, é uma infância da pluralidade, da diversidade e da diferença; 2- “toda-Autonomia”: porque pensa com a própria cabeça; e garantir a autonomia às crianças significa, para Malaguzzi, defender suas necessidades e motivações. 3- “toda-Aventura”: porque exploradora incansável da mente e da fantasia. “Criança que faz intercâmbio com outras, inclusive através da imaginação.” (FRABBONI, 2002, p. 151).

Eis as representações sobre a infância expressas por Malaguzzi, que ainda ressalta: a interação da criança dá-se de modo dialético, “entre teoria e empirismo, entre cultura da ciência e cultura da vida, entre ideal da pesquisa cultural e ideal democrático, social e civil” (FRABBONI, 2002, p. 151).

O modelo pedagógico de Reggio Emília baseia-se no neoconstrutivismo, que, como se sabe, é considerado uma referência mundial de educação infantil. Sendo também interacionista, ele é considerado neoconstrutivista, e não sócio-histórico.

CRIANÇA-ADULTO: UMA RELAÇÃO CONSTRUÍDA

Como se dá a construção da relação criança-adulto, considerando-se essa criança aqui descrita? E como podem ser descritas as práticas educativas nesse contexto? São questões a serem discutidas, visto que a criança passou a ser reconhecida como co-participante. A partir da modernidade, a criança passa a se impor por sua especificidade e suas necessidades próprias. Pedagogos insistem em que ouçamos suas vozes a nos dizer “basta”, “agora chega”. (TONUCCI, 2005). O fato é que o que se tenta afirmar é a especificidade da criança, possibilitando-lhe uma maior participação social. Como se sabe, o espaço da educação, seja familiar, seja escolar, é definido como sendo o espaço da relação entre criança e adulto. E as questões da educação estão relacionadas às transformações que foram produzidas na representação dos adultos sobre as crianças, vinculada aos contextos sociais. As sociedades contemporâneas vêm sendo estruturadas não mais sobre os valores da tradição e da hierarquia, mas sobre os da liberdade e da igualdade (RENAUT, 2002). Partindo-se desse pressuposto, e visto que a criança é considerada co-construtora e protagonista de sua educação, como ficam os termos das relações entre ela e os adultos/educadores? Em todas as situações, em qualquer relação, é necessário considerar-se a “alteridade” do outro. Para além das diferenças, quer naturais, sociais ou culturais, vive-se num mundo onde a igualdade, a identidade e a presença de um alter-ego precisam ser levadas em consideração. As particularidades da relação com o “outro” tomam formas

especiais quando esse “outro” é a criança, pois esta, mesmo sendo igual em direitos, difere do adulto, sobretudo pelos graus de dependência. Esse outro, a criança, ao mesmo tempo em que “procede de mim, reage frequentemente como eu e, em todo caso, torna-se um eu” (RENAUT, 2002, p. 12).

A relação adulto-criança é estudada por um grupo de pesquisadores italianos do Istituto di Psicologia – Centre Nazionale de Ricerche através de uma abordagem intersubjetiva do desenvolvimento. A partir dessa abordagem, a relação adulto-criança é reconhecida como uma relação de reciprocidade. Discutindo a construção de uma arquitetura da intersubjetividade, Luigi Anolli e Susanna Mantovani (1998), apoiados em Rommetveit, afirmam que a “transcendência do mundo individualístico e privado acontece através dos processos de comunicação e pressupõe, antes de tudo, coordenadas espaciais, temporais e setoriais, isto é, ‘eu-tu-os outros’, de acordo com a qual acontece a comunicação” (1998, p. 283). Esses autores lembram que o contexto é de fundamental importância para a compreensão das relações. Então, o contexto seria “a matriz do significado de qualquer ato comunicativo (seja este ato verbal ou não-verbal)” (1998, p. 283). Fica, portanto, evidenciado que em uma relação há uma comunicação, uma mensagem, e esta não pode existir no vazio. Uma mensagem possui um significado dentro de um contexto específico, o que quer dizer que, nesse caso, é necessário que se analise o contexto para se compreender a relação adulto-criança. Tal relação é caracterizada como um sistema aberto, que pode se auto-regular, evoluir e modificar-se, por necessidades internas ou externas a ele. Nas interações precoces baseia-se a “constituição de relacionamento afetivo, as capacidades afetivas de troca, a motivação e as capacidades cognitivas de leitura do mundo” (ANOLLI; MANTOVANI, 1998, p. 283). A vantagem dessa abordagem é a superação da tradicional divisão entre aspectos afetivo-sociais e aspectos cognitivos do desenvolvimento. Os autores mencionados afirmam que a perspectiva interativa-relacional considera a aprendizagem humana não só como a aquisição de conhecimentos/conteúdos, mas também a assimilação de regras, estilos comunicativos, normas etc. que são constitutivas da personalidade dos sujeitos.

Pergunta-se, então: qual o papel do adulto na relação adulto-criança? No sistema relacional, espera-se do adulto a comunicação verbal e/ou não verbal do que ele efetivamente sente, evitando incoerências e instabilidades na relação. As referências contraditórias, o excessivo investimento emocional nos filhos e o isolamento podem levar à

incapacidade de favorecer a progressiva autonomia da criança; a fusão/simbiose gera problemas com os outros filhos; a recusa sobre a responsabilidade em relação ao filho traz tensões etc. Verifica-se que essa abordagem está muito associada a pressupostos da teoria psicanalítica.

Mas é possível afirmar que todos estejam assumindo essa postura no cotidiano? Parece difícil responder afirmativamente. É provável que os adultos capazes de assumir tal postura sejam considerados atípicos. De fato, eles são, sem dúvida, especialmente habilidosos e competentes, mas também muito bem estruturados e saudáveis para não temerem focar a criança como o centro das atenções. Isso significa, em última instância, abdicar do adultocentrismo e do poder que tal posição lhes confere. E muitas experiências esbarram nesse ponto: a dificuldade do adulto em deixar de ser o foco principal. Pode-se perguntar se não seria compreensível o sucesso, por exemplo, de Corsaro junto às crianças. Ele consegue, de fato, pelo que se tem lido, aproximar-se delas com respeito, numa relação de brincadeira e de amizade, e realiza observação empírica e interpretativa sobre elas. E, na observação participante, procura reduzir as distinções entre observador-observado, respeitando a autonomia do grupo infantil (ADES, 2009). Corsaro valoriza sobremaneira, entre as estratégias da etnografia, a “entrada no campo e aceitação no grupo social”. Estudando a cultura de pares, ele estabelece uma relação particular com as crianças. O relacionamento de Corsaro com as crianças, de acordo com César Ades, obedece a certos pré-requisitos: “é preciso que o adulto desista um pouco, como num faz-de-conta, do poder que lhe confere o papel tradicional de adulto, como quem se agacha para falar com crianças, estabelecendo uma proximidade ao mesmo tempo física e simbólica” (ADES, 2009, p. 132).

Uma relação de respeito. Uma dedicação exemplar aos pequenos. E isso é fácil? Claro que não. A partir do momento em que o outro aparece como semelhante, é o valor da diferença que se ressalta, tanto no que diz respeito às diferenças culturais quanto às de gênero, e particularmente às sócioeconômicas. Abdicar das prerrogativas que se tem de mandar, de esperar ser obedecido, de punir, de decidir, de determinar e de controlar não é fácil. Dividir o poder de comando não é menos difícil do que exercê-lo bem.

As particularidades da criança põem em jogo discussões a respeito de sua educação, sobretudo em relação à autoridade e à liberdade dos métodos utilizados pelos adultos. Tais dessemelhanças são consideradas por Renaut (2002) como um valor em si mesmo. O autor se questiona sobre o direito que teríamos de “reduzir a alteridade” da criança,

acrescentando que a atual representação da infância “maximiza hoje as interrogações suscitadas pelo futuro das sociedades democráticas” (2002, p. 18). Ele propõe ainda que pensemos qual universalidade humana é intrinsecamente diferenciada e consideremos a diferença cultural e a de gênero. Afirma, Renaut, que é preciso “apreender e valorizar a dessemelhança na sua articulação ao valor da identidade comum a todos os seres humanos” (2002, p. 19). Esse autor acredita que, agindo assim, teremos mais condições de compreender o presente. Isso, por sua vez, iria engendrar uma nova configuração educativa com base numa hierarquia horizontal, e não vertical; não autoritária, mas uma autoridade negociável.

Assim, em que consistiria o papel da educação? Ottavi lembra que, ao se pedir às crianças e aos adolescentes que sejam “eles mesmos”, deve-se lembrar que o desenvolvimento individual não está separado da “dimensão da experiência coletiva, com sua inscrição tanto na natureza quanto na história” (OTTAVI, 2006, p. 111). Para Ottavi, educar é disciplinar, é pôr regras para a convivência na família e na sociedade. Renaut afirma, porém, que disciplinar não é adestrar. (RENAUT, 2002, p. 204). Ele propõe que a educação se dê respeitando os direitos e a ética para que a criança seja considerada como sujeito. Nesse sentido, pais e professores, de modo geral, precisariam exercer uma autoridade horizontal, buscando garantir a liberdade da criança, compatível com a representação dela como sujeito de direitos, e a de comunicação/diálogo. A relação educativa não é apenas sinonímia do que juridicamente é garantido à criança. A educação deveria ter por suporte uma ética e uma moral, de acordo com Montandon (1997; 2005). Por outro lado, segundo ela, não basta apenas se analisar as práticas educativas, mas também o que as crianças fazem com o que lhes ensinam/fazem os adultos. A autora comenta a experiência das crianças no ambiente familiar; também pesquisou a experiência de autonomia através da opinião das crianças; pesquisou, ainda, as opiniões das crianças sobre educação e experiência de autonomia. No que concerne às práticas educativas dos pais, Montandon resumiu as tendências das pesquisas existentes em dois blocos: as que buscam explicar as diferenças entre as práticas educativas, e as que se dedicam à compreensão das consequências dessas práticas sobre o desenvolvimento das crianças. Ela relata que se observa, na Europa, um movimento que dá conta de uma mudança: as práticas democráticas substituíram as autoritárias. Aquelas permitem a negociação, embora não se negocie tudo, e nem o estilo negociador substitua os demais, tampouco signifique abandono

de autoridade. Montandon (2005) ainda menciona pesquisas sobre as práticas dos pais relacionadas às estruturas familiares, como número de filhos, ordem de nascimento, divórcios, viuvez, recomposição familiar etc., e as de outro grupo de pesquisadores que correlacionaram práticas educativas dos pais e pertencimento social das famílias. O primeiro grupo concluiu que o sexo da criança determina, em parte, o comportamento dos genitores, os quais se comportam de modo mais rígido diante dos filhos homens. Outro estudo constatou que não há vínculo significativo entre divórcio e práticas educativas. No que concerne à relação entre pertencimento social e práticas educativas, o outro grupo percebeu que os pais de classe média tenderiam a ter mais controle que os das outras classes. Montandon concluiu que há uma grande quantidade de elementos interferindo nas práticas, e que, portanto, é necessário ir-se além dos fatores “pertencimento” e “meio social”, assimilando também a influência da cultura, as representações que a família possui da infância, assim como as que os filhos têm dos pais/educadores/figuras de autoridade (MONTANDON, 2005). Se a criança for representada como uma “pessoa plena”, isso irá interferir nas relações. Mas há de ser considerado que não há unanimidade entre os adultos quanto às representações que estes fazem das crianças. O fato é que os pais pensam que “a autoridade é necessária para fixar pontos de referência para a criança, porém os limites devem ser explicados a ela” (MONTANDON, 2005, p. 491). Portanto, é preciso considerar não só as representações sobre as crianças, mas também as que se referem à autoridade. O que significa autoridade para pais/educadores e filhos/crianças? São temáticas a serem exploradas em pesquisas. Deve-se lembrar sempre, e mais uma vez, a necessidade de se considerar os contextos culturais na interpretação dos dados coletados. Em linhas gerais, o que Montandon encontrou como resultado de suas pesquisas foi a comprovação de que as atitudes dos pais afetam a personalidade dos filhos, e também uma comunicação forte com uma atitude de coerção moderada, pelos pais, parece ser importante para as crianças. Porém tudo isso deve ser interpretado com bastante cuidado, porque muitos são os fatores que intervêm na relação pais-filhos, inclusive as reações e os comportamentos das próprias crianças. Gavarini (2006) tem razão ao indicar, em situações como essa, a necessidade de uma interpretação clínica, rigorosa, crítica. Por sua vez, Renaut (2002) sugere que, nessas situações, o diálogo e a relação de autoridade exercida horizontalmente podem possibilitar as negociações. Mas nenhum autor propõe o abandono, a omissão dos pais/educadores.

Mas e o que pensam as crianças? Quais suas opiniões sobre sua educação/autonomia? É o que se discute a seguir.

A CRIANÇA: PONTOS DE VISTA SOBRE AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E OPINIÕES SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DE AUTONOMIA

Duas pesquisas ilustram este tópico. Elas foram realizadas por Montandon e Osiek (1997) e Montandon e Longchamp (2003), com crianças de Genebra, com idade entre onze e doze anos, sendo 35 meninas e 32 meninos na primeira pesquisa, e 40 crianças de igual idade e procedência na segunda. Para Montandon, a educação é “um conjunto de meios utilizados para transmitir saberes e preparar o futuro” (MONTANDON, 1997, p. 22). Trata-se, portanto, da existência de conteúdo, de métodos e de objetivos. As crianças estiveram diante dessas três dimensões da educação: 1- a transmissão de saberes/ valores/ ideais; 2- a organização da família – estruturas mais ou menos autoritárias para realizar a transmissão; 3- a orientação – como a família e a escola orientam a criança para viver em sociedade. As dimensões da educação foram pesquisadas considerando a representação, as emoções e as ações a respeito da educação. Na primeira pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e os dados, interpretados pela análise de conteúdo. Em seguida realizou-se também uma análise qualitativa das respostas, criança por criança (MONTANDON; OSIEK, 1997).

O ponto de vista sobre as práticas educativas de pais e de professores mostrou que as crianças apresentam expectativas de ordem emocional e afetiva: amor, apoio, escuta, compreensão, consolo, humor. Elas também desejam que seus pais lhes ensinem a se comportarem como “crianças bem educadas”, estimulem a autonomia delas e lhes deem apoio escolar. Em relação a este ponto, só um terço das crianças sente que recebe apoio. Também esperam que seus pais as controlem. Elas valorizam, no processo de socialização, a participação dos colegas, em algumas ocasiões mais até que a dos próprios pais (MONTANDON, 2005).

No que diz respeito à experiência de autonomia, as crianças foram submetidas a um questionário, sendo que 40 delas também foram entrevistadas. Elas mencionaram a existência de regras, porém explicitaram seu desejo de discutirem as regras com os pais. As experiências de autonomia que desenvolvem são: ir sozinhas à cidade, cuidar de irmãos,

trabalhar por dinheiro, fazer tarefas escolares etc. Essas experiências são mais frequentes entre filhos de operários. Todas acharam que seus pais têm um papel crucial a desempenhar sobre sua autonomia. A escola não oferece suporte quanto a esse tema; em contrapartida, os colegas aparecem como pessoas que as auxiliam a se transformarem em sujeitos independentes. Resumindo: diante da criança atual, representada conforme foi mencionado neste artigo, não parece haver um modelo único de prática educativa. Porém há, sim, uma expectativa das crianças no sentido de que os pais assumam um papel de autoridade, mas uma autoridade de orientação, e não uma autoridade coercitiva. Uma autoridade negociável, embora se compreenda que nem tudo é passível de negociação. A criança, estudada por Montandon, possui uma forte ambivalência: quer se tornar independente e afirma, ao mesmo tempo, sua necessidade de controle. Desse modo, Montandon conclui que, no plano político, “as pesquisas mostram que a educação autoritária não é a mais positiva, pois hoje em dia a sociedade exige flexibilidade e espírito crítico de seus membros” (MONTANDON, 2005, p. 503).

AS CRIANÇAS CO-CONSTRUTORAS DO PROJETO PEDAGÓGICO DO MUSEU DAS CRIANÇAS DO BRASIL

No contexto dos trabalhos aqui mencionados, e à guisa de conclusão, apresenta-se em linhas gerais como as crianças participam da construção do projeto pedagógico do Museu das Crianças do Brasil.

O Museu das Crianças do Brasil é um espaço cultural, educativo e criativo que tenta engajar as crianças em experiências lúdicas, através das quais elas podem aprender de modo divertido e prazeroso. A missão desse Museu é, de acordo com Margarida de Lancastre, “reunir e apresentar, dentro de um contexto que tenha significado para elas, os objetivos e os valores das suas coleções, a sua conservação e a sua interpretação, de forma a despertar-lhes o gosto e o conhecimento da cultura” (VALENÇA, 2008, p. 11). Os museus das crianças têm como modelo o Brooklyn Children’s Museum, construído em Nova Iorque, em 1899. O projeto de criação de um museu das crianças no Brasil prevê a construção de várias células museológicas espalhadas por várias localidades. O Museu das Crianças do Brasil apresenta a seguinte composição: eixo histórico, eixo das artes, eixo cultural e o eixo do meio ambiente. A primeira célula museológica será implantada em Pomerode, em área já pré-determinada do Centro de Cultura daquele município.

Para que as exposições sejam significativas para as crianças, é necessário que elas sejam consultadas e expressem seus valores, suas tradições, suas preferências e suas opiniões. É preciso, portanto, estimulá-las a co-construírem o projeto pedagógico do Museu. E isto vem ocorrendo através de pesquisas de campo e de trabalhos em grupos constituídos por crianças e idosos, inspirados em algumas experiências realizadas na Itália, mencionadas por Francesco Tonucci (2003).

Duas pesquisas empíricas já foram desenvolvidas. A primeira delas teve como objetivo a realização de um perfil sobre os valores culturais/estéticos predominantes em crianças catarinenses de diferentes etnias/descendências. A partir de três questionários, investigou-se 1.200 crianças. As respostas fornecidas aos questionários sobre tradições, festas e modos de comemoração, programas preferidos na televisão, livros lidos, filmes assistidos, idas a cinema e a teatro, frequência de ida a museus, a feiras de artesanato e a feiras de ciências, uso do tempo livre, expressões artísticas de preferência, conceito de obra de arte e definição de um padrão físico de beleza possibilitaram a elaboração de um perfil psico-sociológico. Analisados e armazenados, os dados serão disponibilizados para consulta da comunidade, alimentarão as atividades do Museu e serão por ele alimentados, à medida que o Museu é um espaço de pesquisa. Constrói-se, assim, a Rede do Imaginário, uma ferramenta virtual, como recurso pedagógico do Museu. A Rede possibilitará intercâmbios entre crianças de várias localidades e entre os mais diversos espaços culturais. A segunda pesquisa, Memórias da Infância, teve por amostra um grupo constituído por 40 idosos e por cerca de 20 crianças. Os idosos e as crianças foram submetidos às mesmas questões. O objetivo foi realizar um levantamento sobre um eventual acervo material eventualmente existente e também trabalhar com o patrimônio imaterial. Interessava à pesquisa identificar lendas, histórias, hábitos, costumes, saberes e fazeres de épocas mais remotas. As respostas ao questionário, depois de analisadas, passarão a subsidiar atividades da Trupe da Memória, de aprendizagem intergeracional, com o intuito de não só registrar, mas possibilitar um diálogo entre gerações a partir de experiências e de saberes-fazeres do cotidiano. Tanto na Rede do Imaginário quanto na Trupe da Memória, as crianças são colocadas frente a frente com os adultos, utilizando espaço-tempo idêntico a eles. Assim, espera-se que vivenciem experiências de cidadania.

Pode-se concluir este texto explicitando a certeza de que, quando se investiga o “outro”, encontra-se não só ele, mas o próprio pesquisador: quem ele é, que expectativa

pode-se ter de seu próprio trabalho, quais suas limitações e dificuldades. Então, entende-se que o pesquisador pode e deve estabelecer novas relações com os outros que venham a cruzar seu caminho. E, preferivelmente, sem sufocar a alteridade de quem quer que seja, em particular a da criança. Com a certeza de que a participação da criança na sociedade é condição indispensável para assegurar os direitos dela, o que se discute, então, é: os adultos estão dispostos a partilhar o poder com ela? Esse é o desafio a ser enfrentado.

REFERÊNCIAS

ADES, César. Um adulto atípico na cultura das crianças. In: MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

ANOLLI, Luigi; MANTOVANI, Susanna. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de Educação Infantil**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BELLONI, Maria Luiza. Resenha de: **O futuro da infância de Alan Prout**. Disponível em: <<http://www.74.125.47.132/search?q=cache:YBn3n3kSQJ:www.comunic.ufsc.br/resenhas/resn>>. Acesso em: 01 fev. 2009.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil**. 9 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CHOMBART de LAUWE, Marie José. **Enfant en jeu: les pratiques des enfants durant leur temps libre en fonction des types d'environnement et des idéologies**. Paris: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique, 1976.

_____. **Un monde autre l'enfance: de ses représentations à son mythe**. Paris: Payot, 1971.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Educação e sociedade**. jan/abr. 2007. v. 28, n. 98. Campinas, SP.

EDWARDS, Carolyn. La partecipazione democratica di una comunità di apprendimento: la filosofia dell'educazione come relazione sul pensiero di Loris Malaguzzi. In: MANTOVANI, Susanna. **Nostalgia del futuro**: leberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia. Roma, Edizioni Junior, 2002.

FABBONI, Franco. Loris Malaguzzi: profeta di una scuola materna dallo stile sperimentale. In: MANTOVANI, Susanna. **Nostalgia del futuro**: Leberare speranze per una nuova cultura dell'infanzia. Roma: Edizioni Junior, 2002.

GAVARINI, Laurence. L'enfant et les déterminismes aujourd'hui: peut-on penser un sujet? In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. **Theorising childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

MONTANDON, Cléopâtre; OSIEK, Françoise. **L'éducation du point de vue des enfants**. Paris: L'Harmattan, 1997.

MULLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. Entrevista com William Corsaro. **Educação e sociedade**. jan/abr. 2007. v. 28, n. 98. Campinas, SP.

NEYRAND, Gérard. Renouveau des perspectives psychologiques sur le petit enfant. In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006.

OTTAVI, Dominique. Le milieu de l'enfant, facteur d'éducation. In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006.

PERRON, Roge. **Enfants modèles, modèles d'enfants**. Paris: PUF, 1971.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: SIROTA, Régine. **Éléments pour une sociologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2006.

ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires: Unicef/Losada, 2003.

VALENÇA, Vera Lúcia Chacon. **O Museu das Crianças**: experiência piloto no Brasil. Recife: Fapesc/Ed. da UFPE, 2008.

ZAZZO, René. **Où en est la psychologie des enfants?** Paris: PUF, 1974.

RECEBIDO EM 24 DE AGOSTO DE 2011.

ACEITO EM 15 DE DEZEMBRO DE 2011.