

Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças

*Cristina Rocha*¹

*Manuela Ferreira*²

*Maria Emília Vilarinho*³

1. Para um novo paradigma de investigação-formação - das representações sociais e memórias de infância como dispositivo pedagógico de formação à Sociologia da Infância.

1.1. Objectivos epistemológicos e metodológicos, pedagógicos e políticos

Como professoras do ensino superior público em cursos de formação de agentes educativos⁴, nas disciplinas de Introdução às Ciências Sociais e Sociologia da Educação, elegemos a infância como problemática de estudo e formação. Esta escolha deve-se também à escassez de investigação na área da Sociologia da Infância e à falta de um debate público acerca das relações entre adultos e crianças em Portugal.

Não pretendíamos o acréscimo de mais uma problemática de estudo mas consciencializar que a sua inclusão obriga ao exercício crítico i) no campo científico, sobre a própria sociologia, ii) no campo pedagógico, sobre o conceito de participação, os quais, indissociáveis iii) do campo político, questionem o estatuto de cidadania que tem sido reconhecido às crianças. Neste contexto tornava-se possível articular preocupações epistemológicas e metodológicas, pedagógicas e políticas.

Se no campo científico a assunção das crianças como actores sociais inaugura um novo olhar sociológico sobre a infância, reconhecendo-lhes a cidadania epistemológica que a sociologia tem reservado para os adultos (Qvortrup, 1991, 1995), no campo social e político tal impõe o reconhecimento dos seus direitos de cidadania. Assim, não será por acaso que do ponto de vista da substância dos Direitos da Criança⁵ - quando consideramos que eles se podem agrupar em Direitos de Protecção, Provisão e Participação, os 3 P's -, aqueles que tradicionalmente tendem a ser enfatizados são os direitos de Protecção⁶ e os de Provisão⁷, enquanto que os de Participação⁸ têm merecido muito menos atenção, quer do ponto de vista

¹ Professora auxiliar, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal

² Assistente, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto, Portugal

³ Assistente, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional, da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal

⁴ estudantes da Licenciatura em Ciências da Educação (UP) e da Licenciatura em Educação e Bacharelato em Educação de Infância (UM),

⁵ De 20 de Novembro de 1989

⁶ Direito a nome, identidade, nacionalidade, contra os maus tratos, violência do adulto

⁷ Direito à alimentação, saúde, educação, assistência

⁸ Em particular, o Direito da criança exprimir livremente a sua opinião sobre as questões que lhe dizem respeito, sendo tomadas em consideração as suas opiniões de acordo com a idade e maturidade, o direito à liberdade de expressão e à liberdade de procurar, receber, expandir informação e ideias de toda a espécie sem consideração de fronteiras, sob a forma oral e escrita, ou qualquer outro meio à escolha da criança.

das políticas quer das práticas sociais. Se a interdependência dos diferentes direitos é condição da sua própria realização, não deixa de ser verdade que os direitos associados à participação, são também aqueles que geram maior controvérsia.

1.2. Das representações sociais e das memórias de infância como dispositivo pedagógico de formação.

Partilhando as preocupações de Waksler (1996), o contexto de formação em que se insere este trabalho inscreve-se num paradigma sociológico tributário da fenomenologia - enfatizando a componente subjectiva do comportamento das pessoas, tentando penetrar no mundo conceptual dos sujeitos (Geertz, 1973, in Bodgan, 1994:54) - e do interacionismo simbólico - na asserção de que a atribuição de significado bem como o processo de interpretação são constitutivos da experiência humana, sendo aqueles construídos através de interações onde o significado é sujeito a negociações -.

Considerando que "o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade (Dominicé, 1990, in Nóvoa, 1992:17) e que conhecemos contra um conhecimento anterior, importou-nos que os formandos consciencializassem os saberes de que são portadores e os re-apropriassem criticamente. Neste sentido, a recolha das suas representações e memórias sobre a infância e a sua análise crítica constituíram-se num dispositivo de formação capazes de articular investigação com formação.

Com efeito, as memórias e as representações sociais, permitindo a restituição do elenco de experiências, competências e atributos valorizados pelos sujeitos e das suas relações com os contextos em que foram produzidas, adquirem o estatuto de um acervo de conhecimento pessoal e social, disponível para ser mobilizado em processos de investigação e formação.

Mesmo tendo consciência de que nos múltiplos processos de evocação, as representações e as memórias são (re)construídas - "o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado mas o discurso do presente que busca a re-interpretção do passado para compreender o presente e investir no futuro" (Cf. Correia & Matos, 1994), procurámos dar voz aos formandos, considerando-os objecto, sujeitos e agentes de formação.

Uma vez que as evocações suscitam nos sujeitos o recurso a reflexões, justificações, associação de ideias, definições, mas também incertezas, ambiguidades, contradições... procurava-se, na recolha de um tipo particular de informação, o mais possível em "1ª mão",

i) identificar as propriedades, atributos, metáforas presentes nas suas representações, compreender o seu porquê e até que ponto se encontravam enraizadas na sua consciência e informavam as suas leituras e interpretações da realidade,

ii) identificar e compreender quais os "recuperadores de memórias" accionados relativos à sua infância - quais as experiências significativas vividas como positivas, negativas ou problemáticas, seus pormenores e detalhes -.

Em suma, provocando a emergência de saberes instituintes, visava-se criar disposições para a sua análise reflexiva.

2. O processo de investigação-formação ou o dispositivo de formação em acção

Neste trabalho de investigação-formação, começámos por solicitar aos formandos a explicitação das suas representações acerca da criança e da infância, a

partir das questões O que é uma criança? O que é a infância? e, em seguida, das suas próprias experiências de ter sido criança, a partir das questões Que memórias tens de infância? Como recordas a tua infância?

A análise da informação recolhida permitiu-nos destacar duas grandes dimensões que estruturam o conhecimento acerca das crianças e da infância: uma, de carácter mais estrutural, sustentada pelas representações dominantes de criança e infância e que enformam as representações expressas pelos formandos e outra, de carácter experiencial, sustentada pelas memórias das suas infâncias.

2.1. do conhecimento acerca das crianças e da infância presente nas representações dos formandos

Na dimensão estrutural, o conceito de criança - que abstrai da diversidade bio-psico-social das crianças e sobre-enfatiza os traços comuns, singularizando-a naquele conceito - em estreita simbiose com o conceito de infância - enquanto o tempo de vida da criança -, alimentam o imaginário social e uma ideologia da criança e da infância como “idade de ouro” que se apresenta como um mito da modernidade. Criança e infância tendem assim, a representar-se simbólica e materialmente, como sendo uma mesma realidade onde, por via da biologia e da psicologia, as idades sobressaem como os elementos classificatórios, estruturantes e distintivos das diferentes fases da vida, definindo os limites que produzem diferentes gerações e o seu estatuto social recíproco.

Perante estas constatações que afinal reafirmam e reproduzem as representações dominantes acerca da infância importava, no contexto da análise crítica da formação vs investigação, reenviá-las para questionamento aos sujeitos.

2.2. do conhecimento acerca das crianças e da infância presente nas memórias dos formandos

É decorrente desta fase do processo de formação-investigação que mobilizámos as memórias da infância dos próprios formandos⁹.

Na análise destas memórias emergem mundos sociais e culturais de crianças, heterogéneos e desiguais, atravessados por relações estruturadas pela idade, género e origem social.

Da experiência de ter sido criança, no contexto do lazer, afirma-se o brincar com o grupo de pares, como sendo a acção social de maior relevo. A sua importância no processo de socialização das/entre crianças permite inferir “um conjunto estável de actividade ou rotinas, artefactos, valores, preocupações, que [as crianças] produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro, 1997) cujos aspectos públicos e colectivos, são representativos da sua intensa participação na vida social. Assim, as culturas infantis ganham uma autonomia que lhes permite tornarem-se objecto de estudo em si próprias e permitem reconceptualizar o processo de socialização, nem como uma simples imitação ou apropriação directa que as crianças fazem do mundo adulto, nem como um simples modelo ou manipulação que estes lhes impõem.

No contexto familiar, sobressaem os ofícios de filho e irmão, sendo a relação com os adultos evocada como a mais problemática, pelos seus aspectos mais disciplinadores e normativos. Destacam-se as sanções físicas e as repreensões, às quais não são alheias as relações de género e o lugar na fratria. Este padrão de relações com os adultos reproduz-se no contexto educativo, deslocando-se para o professor. As relações entre pares referidas anteriormente surgem imputadas aos

⁹ As memórias reportam-se genericamente às idades compreendidas entre os 4-10 anos.

colegas e ao recreio contribuindo para a construção do ofício do aluno (Perrenoud, 1994).

Foi ainda possível identificar na expressão subjectiva acerca das relações criança-adulto uma variedade de emoções e sentimentos que nos ajudam a desconstruir a ideia de que as crianças “não sentem porque não pensam”, a qual, reactualizando a perspectiva Descartiana da “criança-erro” confere ao adulto o monopólio da racionalidade e da emoção. Face a alguns dos problemas enunciados naquela relação identificaram-se quer os limites da sua condição, quer as estratégias desenvolvidas pelas crianças para lidar com eles onde se destacam a desobediência, a transgressão, a maximização dos seus recursos pessoais, a dissimulação e a imitação.

Emergem, então, nesta dimensão experiencial uma pluralidade de i) contextos - familiar, educativo e de lazer, ii) tempos - o tempo de lazer e o tempo de trabalho/obrigações, iii) outros significativos - os pares e os adultos, pais, outros familiares e professores, iv) racionalidades, sentimentos, estratégias, em suma: competências sociais no desempenho dos seus “ofícios”.

É esta complexidade que permite uma abordagem da infância não redutível à eleição de um ofício que sintetiza a sua acção quer na reprodução, quer na produção dos mundos sociais e culturais da infância. É a valorização destas competências, evidenciadas a partir das memórias de infância que permite a reconceptualização da participação das crianças pela releitura dos lugares onde é exercida e a consideração das dinâmicas “ocultas” que desenvolvem na interacção com os seus pares.

2.3. Do confronto entre o conhecimento presente nas representações e nas memórias

Apesar da mudança qualitativa que se observa da análise das representações dicotómicas das representações sociais para a das memórias da infância, mais complexas e heterogéneas, estas não escaparam àquilo que tradicionalmente define os principais papéis da infância - o ofício de brincar, o ofício de ser filho e o ofício de aluno -.

No entanto, uma análise crítica do sentido atribuído pelos formandos às suas representações e memórias implica não o reduzir positivamente à consciência que dele têm os actores (Cf. Giddens, 1984). Pelo contrário, requer o confronto das identidades subjectivas da sua infância com as identidades atribuídas à infância pelas representações sociais e, conseqüentemente, a complexificação da abordagem teórica e da análise do processo de formação. É este confronto que ao constituir-se num novo momento de formação cria disposições para uma reconceptualização/consciencialização das crianças e da infância, para um exercício crítico da profissão.

Neste sentido, o confronto entre diferentes experiências de se ter sido criança, a explicitação dos critérios que informam concepções de infância supostamente partilhadas, bem como a devolução de algumas situações interpretadas como problemáticas permitiram, de novo, uma intervenção formativa que procurou, pela sua análise, desconstruir as noções dominantes de criança e de infância que eternizam na natureza aquilo que não são mais do que produtos da história (Bourdieu, 1973).

2.3.1. Um obstáculo agregador de obstáculos: o adultocentrismo

Ao longo do processo de formação-investigação que temos vindo a descrever salientou-se como obstáculo maior quer à evocação quer ao questionamento das representações e memórias de criança e infância, o adultocentrismo.

Este, reabilitando na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individualistas e etnocentristas, mais do que possibilitar uma antropologia da criança, constitui-se numa antropodoxia¹⁰, a qual, embora alimentada por conhecimentos científicos permanece largamente impregnada de crenças e "opiniões", fazendo derivar a condição social de adultos e crianças da evidência biológica da sua diferença. Tal impede o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições sociais que estiveram na base da sua produção.

Levar mais longe o trabalho de desconstrução da criança e da infância - naturalização e idealização - implica questionar a sua relação com os adultos, inscrevendo-o na ordem política mais vasta que constrange as suas vivências. Com efeito, aquela relação, ao ser encarada como intrinsecamente humana faz coincidir a ("in")competência social das crianças com a "sua natureza", ocultando o carácter social da representação estabelecida e a natureza social da relação entre adultos e crianças. Torna, por isso, invisível a sua agência humana.

3. Para uma sociologia da infância ao serviço de uma cidadania participativa das crianças

Decorrente deste processo de construção social da criança tem persistido até hoje, uma concepção de socialização que enquanto acção cultural procura agir sobre a "natureza" sobreênfatizando o papel e o modelo do adulto e do seu mundo como ponto de chegada, fazendo eco do clássico postulado durkheimiano sobre a educação concebida como "acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social" (Durkheim, s.d.:17). É este postulado que no campo sociológico alicerça um paradigma da reprodução social, que assumindo a criança como objecto, desenvolveu uma sociologia da educação centrada nos processos de escolarização e nos modos de socialização familiar inferindo as crianças, mais a partir das atitudes dos professores ou das famílias, do que das suas acções.

A inversão deste paradigma solicita a passagem do "ofício de brincar" e do "ofício de aluno", ao "ofício de ser criança" (Sirota, 1998), i.é: obriga ao reconhecimento das crianças como actores que têm uma vida quotidiana cuja análise não se reduz à dos quadros instituídos, onde produzem com o grupo de pares - os "novos" outros significativos - comportamentos culturais, valores, linguagens, jogos, cuja capacidade criativa, mas sobretudo colectiva, se pode expandir, gerando modos de governo próprios às sociedades infantis.

Esta redescoberta da(s) criança(s) obriga a uma recomposição do campo sociológico, quer em termos teóricos, quer metodológicos, solicitando que a sociologia da infância possa ser, mais do que uma sociologia da escolarização e da família, uma sociologia da socialização, centrada na análise dos quotidianos e nos processos de socialização activa em que participam adultos e outras crianças, perspectivando aquelas duas categorias - natureza/criança e cultura/adulto que na realidade existem em permanente interacção -, como sendo agidas mutuamente e, em simultâneo. Neste sentido, a socialização passa a ser reflectida como um processo de múltiplos sentidos, como trabalho colectivo de construção e apreensão

¹⁰ Antropo+logia (conhecimento), opondo-se a antropo+doxia (do grego, opinião)

do mundo, como realidade social inter-significante e, portanto, inter-subjectiva que faz existir os indivíduos de uns para os outros - adulto-criança, adultos-adultos, e criança-criança - em que todos se constituem como sujeitos, actores e agentes sociais. No limite, deixa de ter qualquer significado falar em socializadores e socializados.

Do ponto de vista metodológico, este movimento da sociologia de retorno ao actor, leva a sério o actor social que é a criança e exprime a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtoras de sentido. Apela às abordagens sócio-antropológicas, onde mais do que olhar para observar é preciso escutar para compreender o que (nos) dizem as crianças.

Mais desafiador do que adoptar a concepção prescrita de socialização e dos desempenhos do grupo de pares, será então, considerar a da construção de redes de sociabilidade, procurando realçar mais os indivíduos enquanto actores sociais que utilizam com competência os seus papéis, do que os papéis em si e a maneira como eles investem os indivíduos; compreendendo as relações como mais dependentes do contexto e do lugar que ocupam na grelha de relações pessoais (relações pessoais) e dos laços sociais entre indivíduos (relações categoriais) do que estritamente reguladas por normas (relações estruturais); valorizando mais as relações pelas práticas que jogam com, ultrapassam ou transgridem os limites institucionais do que aquelas que a eles se conformam; distinguindo estrutura social de organização social (cf. Cardeira da Silva, 1999:47-48). Propomo-nos assim a adopção de uma perspectiva de socialização que a considera um processo complexo e dinâmico de apropriação, reinvenção e produção onde as crianças participando activamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações reproduzindo aspectos da estrutura social. Desta forma, propomos que as crianças sejam entendidas como participantes activas dos seus mundos de crianças, pela elaboração de racionalidades e visões do mundo que são construídas social e culturalmente, com base em valores e critérios que vão forjando de saber, saber-fazer e saber-estar inerentes ao grupo e à sua cultura infantil (Corsaro, 1997).

São estes aspectos que contribuem para a discussão do estatuto social das crianças e das suas condições para um novo exercício da cidadania, nomeadamente no que se refere aos direitos de participação. Na verdade, o conceito vigente de cidadania, ao pressupor os cidadãos como seres racionais e responsáveis pelos seus actos, com capacidade para tomar decisões acerca do seu destino e do colectivo, não só selecciona como condiciona o exercício deste direito às crianças. Repensar um direito de participação das crianças - o direito à participação social e à partilha de decisões nos seus mundos de vida - supõe perspectivá-lo na sua existência quotidiana - crianças vs crianças, crianças vs adultos - assumindo que este se constrói naquelas interações. Tal significa que o reconhecimento às crianças do estatuto de actores sociais só faz sentido se se fizer acompanhar da auscultação da sua voz e da valorização da sua capacidade de atribuição de sentido, quer às suas acções quer aos seus contextos de vida, ainda que expressos com características específicas, de acordo com o seu desenvolvimento.

Bibliografia:

Bodgan, R (1994), *Investigação qualitativa em educação, uma introdução à teoria e aos métodos*, Porto, Porto Ed.

Bourdieu, 1973, *Le métier de sociologue*, Ecole Pratique des Hautes Études et Mouton.

Correia, JA (s/d) Dispositivos e disposições na formação de adultos: a dinâmica da formatividade, *doc. Policopiado*.

Correia, JA & Matos, M. (1994) Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da saúde comunitária, in *Actas das Jornadas sobre Educação de Adultos*, pp: 333-346

Corsaro, W. (1997) *Sociology of Childhood*, London, Pine Forge Press

Durkheim, E. (s/d), *Sociedade, Educação e Moral*, Porto, Rés Ed.

Nóvoa, A. (1992), *Vidas de professores*, Porto, Porto editora.

Perrenoud, Ph. (1994), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*, Porto, Porto Editora (1995)

Sirota, R. (1998), L'émergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard, *Education et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'éducation*, nº 2, Bruxelles, De Boeck & Larcier, pp: 9-34