Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados

Cristina Rocha
Manuel Ferreira
Universidade do Porto

Mario Emílio Vitiruta
Universidade do Minho

Resumo


Na sequência de um conjunto de preocupações de caráter epistemológico e pedagógico em que procuramos assumir a criança como agente e sociedade foram então confrontadas com uma série de resistências por parte dos/as estudantes na nossa prática de docência das referidas disciplinas. Este estudo pretende identificar as características estruturais e estereotipadas que tais representações e memórias conferem existência ao conceito de criança e infância bem como às diferentes concepções que lhe subestam. A discussão dos argumentos e justificações em que tal conceito e concepções se alçaram permite identificar a intersecção de obstáculos epistemológicos, subjetivos, de tipo naturalista e enconstrutivista (por referência ao mundo dos adultos).

Discute-se ainda a que modo, ao nível da intervenção educativa, na formação de profissionais da educação se compreende a introdução de uma reflexão de tipo sociológico que interrompe-se das representações das crianças e das memórias de infância, enquanto dispositivo pedagógico, permite reconstruir a criança e estabelecer de actores e agentes sociais, bases de um novo paradigma em educação.

Para um novo paradigma em educação – das crianças como objecto às crianças como actores e agentes sociais

Obstáculos epistemológicos ao conhecimento da infância como construção social – o estadocentrismo.

Considerando que a população em formação eram dominantemente educadores/as de infância, professores/as do 1º Ciclo e alunos/as em formação inicial em Educação, que a vocação das disciplinas

do paradigma da criança como objeto ao paradigma da criança como agente social

Embora se verifiques uma grande desigualdade e disposição no conhecimento disponível das crianças e da infância do ponto de vista do conhecimento disponível nas Gênicas Sociais, o que começa por se constituir num demonstrador concreto é o predominio de uma abordagem que se insere como objeto de estudo a observar. Com efeito, a lenta emergência de uma natureza infantil entre os séculos XII e XVII enquanto categoria social (delin., s.c.) se transcendia a partir de então, diferentes concepções de infância. De acordo com Houcké (1990), a criança modernista do século XVII que alimenta o projeto de acreditar que os meninos e meninas da natureza da criança seguem-se as concepções de criança trabalhadora e de criança ditilmente que vizinhos como rituais ou ameaças potencial de ordem estabelecida encontraram os filósofos e seus distúrbios. A criança antropocêntrica -psicopedagoga de diversas saberes biológicos e médicos e das correntes hipocratianas das séculos XVIII e XIX, relevados pela desenvolvimento da psicologia, psicologia infantil e psicanálise do século XIX, articula-se com a concepção de criança adulto. O comprometimento entre essas duas concepções e o aparecimento da escolarização obrigatória contribuíram para estabelecer a ideia de uma abordagem científica da criança, fixando as suas qualidades e limitações a uma normalidade física, intelectual e social definida pelas exigências da instituição escolar. Finalmente, não identificadas as concepções do bem-estar da criança, o conhecimento da psicologia da criança e da escolarização, a criança e a criança de família, a qual vão como resultado de uma abordagem da sociedade do conhecimento social, educação, justiça e o seu reconhecimento legal.

Consequentemente, o conhecimento comum sobre os adultos e a infância tem sido produzido por adultos, os quais, referenciados a um dado grupo sócio-profissional, acabam por, incutidamente, captar e selecionar apenas os elementos do conjunto de disposições e atributos biopsicossociais e culturais, aos quais é suscetível enquanto observador(a). É, no entanto, cada criança e suas circunstâncias que se confundem com a universidade da criança declarada como legítima que se impõe e modifica o conhecimento comum através da conversão do conhecimento como linguagem e desempenho em que a criança se forma (Cassola, 1990; 1992) e que as funções podem ser abordadas como o que se discutia em termos da categoria social, a criança como objeto de estudo, e de que a criança como agente social.

Infelizmente, este paradigma é uma prova de que a criança não pode ser unicamente descrita como uma pessoa e um ser humano, mas como uma entidade que é um ser social, social e culturalmente construído.

Neste contexto, salienta-se como o discurso da criança na realidade infantil, o adolescente e o adulto. Este, repleto da pena do adulto nos obstáculos naturalistas, individualistas e eucêntricos, mais do que apontar uma antropologia da criança, apresenta uma antropologia que embora seja superior a uma compreensão de crianças e epistemias, abranger a experiência de vida e a adesão aos modelos culturais dominantes, fazendo uma correspondência indireta entre a sua própria experiência e com o mundo infantil e o conhecimento que deve ter, fazendo coincidir o que se vê com o que se pensa, fazendo derivar a condição social dos adultos e crianças da estrutura socio-econômica da sua diferença. Neste sentido, o adolescente, mais do que fazer de que a criança humana é estruturalmente distinta e confinal, já que se sobrepõem diferentes modos de ordenação social e juventude da sua grandeza. Em suma: este processo constitui-se uma experiência única (Bourdieu, 1995; pp. 8) não permite o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições sociais que estruturam a base da sua produção.
modos de governo próprio às sociedades infantis. Em suma, o paradigma da criança, a criança, expressa a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtora de sentido. Nesta perspectiva, não são só os adultos que produzem as crianças, mas também as crianças que se produzem como seres, a partir do que lhes é proposto pelos adultos.

Neste sentido, a socialização passa a ser reflectida como um processo de duplo sentido em que, no limite, deixar-se ter qualquer significado falar em socializadores e socializados. Será, pois, pelo trabalho de socialização entendido como trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo como realidade social inter-significante e, portanto, inter-subjetiva que faz existir os indivíduos em si para os outros — adulto-criança, adultos-adultos, o adulto-criança — que estes as consideram como sujeitos, actores e agentes sociais. Do ponto de vista metodológico, este movimento da sociologia de retorno ao ator, apela às abordagens socio-antropológicas, mais do que a olhar para observar e preciso escolher para compreender o que dizem às crianças, para além do discurso esperado.

**Objetivos**

Protege-se assim o contributo para o alargamento do campo das Ciências Sociais por via não só do reconhecimento de novos objetos de estudo — as crianças — como dos processos teóricos e metodológicos que os sustentam, encontra as preocupações de partido que nomeiam esta comunicação, tendo consciência que ao procurar ensinar melhor não eram só aos formandos/so de estarem em causa, mas nós próprios, uma vez que enquanto formadores incluímos neste processo, também imprimimos nas nossas próprias resistências e nos problemas que os concretos disponíveis nos colocam. Assim, quando nos referimos ao alargamento do campo das Ciências Sociais não estamos só a propor o acréscimo de mais um objecto, mas, sobretudo, a considerar que esta inclusão obriga ao exercício-critico sobre a própria sociologia. Tal opção requer a passagem da consideração das crianças como objectos de análise para a sua inclusão teórica, metodológica e formativa enquanto actores e agentes sociais, ou seja, reconhecendo às crianças a cidadania epistemológica a que a sociologia tem reservada para os adultos (Goffman, 1959).

Traz-se, portanto, de desvelar a construção social do objecto criança, a que signifia pôr em estudo a quantidade de clichês que modelam a sua representação ao imaginário colectivo, na organização social e em certas representações científicas. É o caso da representação da criança e das suas alérgicas em relação à loi do, às suas contrastações interas, às suas distorções em relação às realidades bio-sociais, constitui um trabalho de demonstração exemplificado de que podemos chamar as estruturas de confiança. Neste sentido, o problema da "objetividade" das Ciências Sociais cobre-se de uma maneira particularmente aguda, uma vez que, como procuramos mostrar, a pergunta consiste em colocar um olhar crítico, destravar ou reconstruir de uma maneira constitutiva de um dos suportes essenciais das sociedades ocidentais.

**Para um novo paradigma de investigação-formação — das representa-
ções sociais e das memórias da infância como dispositivo pedagógico de formação.**

A semelhança das preocupações de Wulster (1996), o contexto de formação em que se insere este trabalho inscreve-se num paradigma sociológico que é tributário da fenomenologia — enfatizando a componente subjetiva do comportamento das pessoas, testando penetrar no mundo concepcional dos sujeitos (Goetz, 1973; als Bodgan, 1994-96) — e de interacionismo simbólico — na ausência 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 está em como saber de referência a que está ligado à sua identidade" (Dorninich, 1996, in Núñez, 1992, 17), importa, neste paradigma, que as formandos/formandais/conscientizações assumam os saberes e de que são portadores e os apropriam/asseem, refletindo-os criticamente, do ponto de vista teórico e conceptual, sendo encarados, simultaneamente; como objectos de investigação, sujeitos de formação e actores da investigação-formação. Assim sendo, o recurso e a análise das narrativas sobre as representações acerca da criança e das memórias de infância alargaram-se-nos como um dispositivo de formação capaz de articular investigação com formação.

Neste cenário este artigo uma discussão socraticamente acerca das usas da memória na investigação social e, tendo consciência de que nos múltiplos processos da sua evocação estas estão (re)construídas1 por representações que se perpetuam através das que importa, referir, que o recurso às narrativas de anais — representações e memórias — como fonte de (de)formação, apesar de influenciada por inúmeros complexos — e que numa lógica positivista seria entendida como distorções, enironamentos —, introduzem também uma possibilidade de conhecimento da realidade, potencialmente reconstrutiva, que se acentuam, por um lado, ao actual panorama da investigação em Portugal nesta área e, por outro, a falta de um debate sociológico das relações entre adultos e crianças. Na verdade, e de acordo com Correia â/n Matoes (1994), sobrem, a partir, que "o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado mas o discurso do presente que busca a re-interpretamento do passado para compreender e presente e investir no futuro", do mesmo modo que na sua apropiação e explicitação interfere processos de apropriação reinterpretadas que levam a considerar a sua heterogeneidade e a sua dinâmica "aquém positivista e interpretativa", "apenas temos preconceitos reais que os seus pais me contaram uma vez da vida", "temos-me de ver uma fotografia de quando era bebé". Neste sentido, procurou-se confrontar as narrativas das representações e das crianças uma dimensão não estruturante dos sujeitos como estruturadora das suas acções sociais, i.e., enquanto princípios que submergem às suas práticas. Mas, procurou-se igualmente, conferir-lhes o estatuto de objecto de estudo capaz de, enquanto objecto de estudo, estruturando e definindo de experiências, competências e atributos valorizados e das suas relações com os contextos em que foram produzidas. Portanto, quer as narrativas sobre as representações da criança, quer sobre as memórias da infância de cada um de nós adquirem um estatuto de um acervo de conhecimento pessoal e social disponível para ser mobilizado em processos de investigação e formação.

Assim, o trabalho de formação que se vem desenvolvendo ao longo dos anos lectivos de 1995-1999 nas disciplinas de Ciências Sociais Lecionadas em Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP) e do Instituto da Educação e Lecionatura em Educação da Universidade do Minho (UM), no âmbito do modelo que introduz a problemática sociológica da criança1, mas de que assentar numa programação com base em problemáticas previamente definidas, procurar dar voz às formas sociais, fazendo falar as crianças que hão em si através da evocação e narrativas das representa-

---

1 Quando atribuímos às sociedades tais estudos temos conduzimentos de que estas seriam constitutivas de processos cognitivos só não são uma via fácil de passagem, se social convence-se a partir em que todos interfere condições de região e de evocação.

2 Antes que este trabalho tem uma natureza exploratória na medida em que se limita a um estudo parcial das representações acerca da criança e da infantil dos educadores do ensino superior, apenas de dois institui-

3 O uso semântico e marcado em certos contextos, no âmbito de uma maior exploração dos mesmos, bem como nos permitir o crescimento e compreensão de outras variáveis, nomeadamente, o gênero, onde poderiam ser identificados estilos de sociedade — e de forma estrutural para lider com problemas, etc..., diferenciais.

4 Considerando que este trabalho de formação-investigação se centrouceresse nas disciplinas referidas anteriormen-

---

...
As interpretar as narrativas sobre as memórias de infância dutilam, agora, percentualmente, muito mais social e cultural, de vários fenómenos em suas relações com os próprios e com a sociedade. O primeiro é o fato de que as memórias de infância são consideradas uma forma de expressão cultural, dando significado a uma certa forma de vida e de pensamento.

Assim, dentro da experiência de se ter sido criança, o contexto e a brincadeira com o grupo de pares afirmam-se como sendo a ação social de maior relevo, permitindo inferir a sua importância no processo de socialização, onde, através da interação, se formam interesses comuns, preocupações, valores e/ou normas. O segundo é a teoria de que as memórias de infância são um processo de socialização, onde elas são valorizadas e possibilizam a emergência de uma comunicação social onde elas não são, nem uma simples imitação ou apropriação direta, mas um aprofundamento da relação com os adultos envolvidos como a mais problemática, uma vez que é ela que se apropria das memórias e das experiências vividas.

Nesta contextura, a memória de infância não é a simples e o lugar em que se registram, mas um espaço de produção e reprodução de memórias. Além disso, as memórias de infância são produtos de um processo de socialização, onde elas são valorizadas e possibilizam a emergência de uma comunicação social onde elas não são, nem uma simples imitação ou apropriação direta, mas um aprofundamento da relação com os adultos envolvidos como a mais problemática, uma vez que é ela que se apropria das memórias e das experiências vividas.
alheias às questões de gênero e de lugar na forma. O exercício desta autoridade adulta permitindo descobrir o âmbito social que está na sua base permite, para um movimento fictício, o desenvolver-se das incongruências que se tornam variável de emoções e sentimentos que nos ajudam a descobrir a ideia de que as criancinhas não escrivam porque não os doem, e que, redefinindo as perspectivas da criança, os adultos o monopólio de racionalidade e de emoção.

Na escola, no primeiro dia e a mudança, quer o contexto da família para o jardim, quer o jardim para a escola, e os conflitos nos reinos com os professores parecem ter sido vividos como problemáticas. Lidar com eles observando-se a desobediência, a transgressão, pela maximização dos seus recursos e atividades.

Em suma, e do ponto de vista epistemológico, as crianças são-nos apresentadas como seres ativos, recebendo uma diversidade de ofícios que se encontram ao longo dos tempos da infância, de forma que as crianças autênticas de muitas origens são cidadãs que usam o trabalho como um meio de acordo com o gênero, sendo vividos em condições objetivas designadas e sustentando diferentes experiências subjetivas, não deixando de, independentemente daquela variável, na partida de outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e escrutinam os processos que dão origem às diferentes perspetivas da criança e que se tornam, de forma que a criança participa activamente, integrando-se de forma que a criança participa activamente, integrando-se do gênero. Não deixar que sejam designadas por diferentes variáveis, receber uma experiência comum da infância por adultos, o contexto familiar, o escolar e o tempo de viver, e, em vários casos, para outros, os uns e outras, para outros, os uns e outras.

No desenho deste processo de formação, o campo da educação profissional é representado pela organização do processo de formação, uma vez que a adoção de uma postura crítica nas perspetivas positivas é a partir de uma perspetiva positiva.

Finalmente, discutir-se de que modo, ao nível da intervenção educativa na formação de adultos, a intervenção de uma reflexão de tipo sociológico pode contribuir para a construção de um olhar do ponto de vista crítico a asume como os agentes sociais e que visa a ser reflectida do ponto de vista das práticas educativas.

Bibliografia

Aprender ensinando, aprender comunicando – uma prática cognitivo-comunicacional em língua estrangeira

Maria Teresa de Sousa
Maritelle Cardoso Belo
Universidade do Algarve

Resumo

Os Programas de Língua Estrangeira do Ensino Básico subordinam-se a princípios de desenvolvimento pessoal que separam para práticas do tipo acionais, isto é, centradas no aluno, ação social, que usa a língua-álve para realizar tarefas e respectos determinados num domínio específico de ação. Isto implica uma perspectiva essencialmente cognitivo-comunicacional na organização do ensino aprendizagem.

Contudo, conforme a nossa experiência, é uma reflexão sobre o qual nos tem mostrado que, se bem que a aprendizagem seja um processo ephericamente e, mesmo quando acionado, o e, não é enquadrada e justificada teoricamente. Naturalmente, esta circunstância não poderá contribuir para um ensino que garanta as finalidades do currículo, nem sequer para uma prática reflexiva, que, como se sabe, se insere num paradigma acional de ensino.

Por isso, esta comunicação procura desenvolver uma reflexão curricular sobre de que pode ser uma prática cognitivo-comunicacional e apresenta algumas sugestões para a trabalho na sala de aula de língua estrangeira, nomeadamente a exploração das potencialidades últimas das interações simbólicas de co-realização e dinâmicas de orientação, envolvendo o desenvolvimento da conceptualização, da inter-relação, da criação e da sua actualização em língua. Pretende, assim, contribuir para a inovação e eficácia metodológicas.

"O bom ensino é aquele que promove o desenvolvimento"

Vegetali

Os Programas de Língua Estrangeira do Ensino Básico subordinam-se a princípios de desenvolvimento integral, nomeadamente quando distintas a promoção da educação para a "comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de respeito pelos outros, o sentido de participação e de cooperação, da solidariedade e da cidadania" (ME, 1991, p. 105) e, até, quando se posicionam quanto ao conceito de língua, ao papel da aprendizagem de uma língua estrangeira em currículo e, ainda, quanto à orientação metodológica a adoptar.