

## Mundos sociais e culturais das crianças, ofícios da infância partilhados

*Cristina Rocha  
Manuela Ferreira*

Universidade do Porto

*Maria Emília Vilarinho*

Universidade do Minho

### Resumo

A presente comunicação tem como base a análise de narrativas, recolhidas de forma sistemática entre 1995 e 1999, sobre representações das crianças e memórias da infância, dos alunos das disciplinas de Introdução às Ciências Sociais na Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP) e de Sociologia da Educação da Licenciatura em Educação e Bacharelato em Educação de Infância da Universidade do Minho (UM).

Na sequência de um conjunto de preocupações de carácter epistemológico e pedagógico em que procuramos assumir a criança como agente e actor social fomos sendo 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 estruturantes que naquelas representações e memórias conferem existência ao conceito de criança e infância bem como às diferentes concepções que lhe subjazem. A discussão dos argumentos e justificações em que tal conceito e concepções se alicerçam permite identificar a interferência de obstáculos epistemológicos, sobretudo, de tipo naturalista e etnocentrista (por referência ao mundo dos adultos).

Discute-se ainda de que modo, ao nível da intervenção educativa, na formação de profissionais da educação se compreende a introdução de uma reflexão de tipo sociológico que socorrendo-se das representações das crianças e das memórias de infância, enquanto dispositivo pedagógico, permite reconhecer às crianças o estatuto 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 adultocentrismo.*

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

de Introdução às Ciências Sociais e Sociologia da Educação se prende com a iniciação ao conhecimento científico da realidade social e da educação enquanto construção social e que, do ponto de vista pedagógico, mais do que uma postura de tipo transmissivo centrada sobre as aquisições (Lesne, 1984, Ferry, 1987) pretendemos provocar o desenvolvimento de um espírito crítico e da imaginação sociológica, reconhecendo as/os formadas/os enquanto sujeitos e agentes de formação, a eleição da infância como problemática de estudo e formação afigurava-se-nos pertinente, segundo uma trilogia que integra preocupações epistemológicas, metodológicas e pedagógicas. Neste sentido, considerando os obstáculos que são intrínsecos à produção do conhecimento social – naturalismo, etnocentrismo e individualismo – importa questionar as formas de existência específica de que aqueles se revestem, segundo as problemáticas, neste caso, da criança.

Assim, aquelas preocupações em torno desta realidade humana que são as crianças, assentaram na identificação, junto das/os formadas/os, de dois problemas maiores que articulados entre si, obstaculizam o seu conhecimento social – um, de carácter individual, mais informado pela experiência de vida e o outro, de carácter social, mais informado por um saber académico, predominantemente de natureza psicológica, os quais tendem a reconhecê-la como familiar e não problemática, por via da sua proximidade à realidade natural e/ou da sua psicologização. Familiaridade, devida, desde logo, ao “conhecimento” da infância em primeira mão que cada um de nós transporta na sua história de vida “vivi a infância sem saber que esse conceito existia”, “acabo de me aperceber o quão rápido os anos passam sem nos darmos conta...” a que acresce, para alguns, a psicologização decorrente da formação inicial e do quotidiano “ofício” de educar. Esta familiaridade integra-se num quadro mental mais vasto que se funda nas perspectivas biológicas que reconhecem à espécie humana, em termos ontológicos, a existência de uma infância longa (Morin, 1973; Sacarrão, 1989) que ao contribuírem para a sua naturalização como bio-classe a constroem por referência ao seu inacabamento biológico. Este constituiu-se no alibi preferencial para a justificação das perspectivas psico-pedagógicas e sociológicas que, tendo como bitola o estado adulto, agem agora, em nome da dependência psicológica, moral, afectiva e social das crianças, perpetuando o seu estatuto de minoridade. Para o campo educativo, tal estatuto surge formulado em torno da criança cujo “ofício é brincar” (Chamboredon e Prévot, 1973) e/ou cujo “ofício é ser aluno” (Perrenoud 1994, Sirotta 1993, 1998). É este processo de construção mental que definindo a criança como “biológica e emotivamente imatura, socialmente incompetente e culturalmente ignorante” a remete para uma condição pré-social face ao adulto, à semelhança do bom selvagem perante o homem “civilizado”. Estabelecem-se, assim, duas categorias mentais – adulto vs criança – que como o verso e o reverso de uma medalha se implicam mutuamente, encerrando identidades exclusivas que sendo deduzidas lógica e cronologicamente, tendem a ser tomadas como opostas e não como complementares.

Neste contexto, salienta-se como obstáculo maior ao conhecimento da realidade infantil, o adultocentrismo. Este, reabilitando na pessoa do adulto os obstáculos naturalistas, individualistas e etnocentristas, mais do que apresentar uma antropologia da criança, apresenta uma antropodoxia que embora se possa alimentar dos conhecimentos científicos permanece largamente impregnada de crenças e “opiniões”, amalgamando a experiência de vida e a adesão aos modelos culturais dominantes, fazendo uma correspondência imediata entre a sua própria experiência do e com o mundo infantil e o conhecimento que dele tem, fazendo coincidir o que se vê com o que se pensa, fazendo derivar a condição social de adultos e crianças da evidência biológica da sua diferença. Neste sentido, o adultocentrismo, mais não faz do que apresentar uma realidade humana eminentemente desigual e conflitual, já que se subentendem diferentes modos de ordenação social e julgamento da sua grandeza. Em suma: este processo constituindo-se uma experiência dóxica (Bourdieu, 1999, pp. 8) não permite o questionamento das categorias mentais mobilizadas e das condições sociais que estiveram na base da sua produção.

*Do paradigma da criança como objecto ao paradigma da criança como actor e agente social*

Embora se verifique uma grande desigualdade e dispersão no conhecimento disponível das crianças e da infância do ponto de vista do conhecimento disponível nas Ciências Sociais, o que começa por se constituir num denominador comum é o predomínio de uma abordagem que as torna como objecto de estudo a observar. Com efeito, à lenta emergência de uma natureza infantil entre os séculos XII e XVII enquanto categoria social (Ariés, s.d.) sucedem-se, a partir de então, diferentes concepções de infância. De acordo com Hendrick (1990), à *criança romântica* do século XVIII que alimenta o debate sobre a boa ou má natureza da criança seguem-se as concepções de *criança trabalhadora* e de *criança delinvente* que vistas como vítimas ou ameaças potenciais à ordem estabelecida encontram nos filantropos os seus defensores. A *criança médico-psicológica* decorrente dos saberes biológicos e médicos e das correntes higienistas dos séculos XVIII e XIX, reforçada pelo desenvolvimento da psicologia, psicologia infantil e psicanálise do final do século XIX, articula-se com a concepção de criança aluno. O compromisso entre estas duas concepções e o aparecimento da escolaridade obrigatória contribuíram para creditar a ideia de uma observação científica da criança, fixando as suas qualidades ou referências a uma normalidade física, intelectual e social definida pelas exigências da instituição escolar. Finalmente, são identificadas a concepção do bem-estar da criança, a criança de jurisdição psicológica e a criança de família, às quais vão corresponder a institucionalização de novas áreas de prevenção social na saúde, educação, justiça e o seu reconhecimento legal.

Consequentemente, todo o conhecimento disponível sobre as crianças e a infância tem sido produzido por adultos, os quais, referenciados a um dado grupo sócio-profissional, acabam por, inevitavelmente, captar e seleccionar apenas os elementos do conjunto de propriedades e atributos bio-psico-sociais e culturais, aos quais foi sensível enquanto observador/a. E, ao fazê-lo, “cada qual, procura cristalizar as fronteiras que contêm em si uma dada concepção de criança declarada como legítima que se impõe como mediadora do conhecimento através da conversão da realidade em linguagem e desta em discursos que a formalizam (...) mitificando o que de arbitrário e convencional também existe na sua produção, construindo uma dada possibilidade de pensamento e excluindo outras, produzindo efeitos sociais diferenciados que inviabilizam o reconhecimento de outros saberes práticos produzidos ao nível da própria acção” (Ferreira, 1995:102).

São estas diferentes concepções, complementando-se umas às outras, que vão suportar um conceito de criança que, abstraindo da diversidade e heterogeneidade bio-psico-social da sua existência, as singulariza pela universalização dos seus atributos, enquanto grupo homogéneo e uniforme que se impõe como categoria social legítima e distintiva da dos adultos. É o consenso reunido em torno daquela categoria que tende a ser apropriado colectivamente sob a forma de representação da criança nos imaginários materializados e simbólicos, interferindo grandemente no modo como a percebemos e nos relacionamos com ela.

Decorrente deste processo de construção social da criança, enquanto categoria e enquanto representação social, tem persistido, até aos dias de hoje, uma concepção de socialização que, enquanto acção cultural, procura agir sobre a “natureza” sobreenfatizando 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 e uma psico-sociologia da educação que, centrando-se preferencialmente nos processos de escolarização e nos modos de socialização familiar, infere 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” (Sirotta, 1998), i.é, obriga ao reconhecimento das crianças como actoras que têm uma vida quotidiana cuja análise não se reduz à dos quadros instituídos, onde produzem comportamentos culturais, valores, linguagens, jogos, onde a sua capacidade criativa, sobretudo colectiva se pode expandir, gerando

modos de governo próprio às sociedades infantis. Em suma, o paradigma da criança actor, leva a sério o actor social que é a criança, exprimindo a tomada de consciência do seu direito à palavra e o seu reconhecimento como produtoras 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, deixa de ter qualquer significado falar em socializadores e socializados. Será, pois, pelo trabalho de socialização entendido como trabalho colectivo de construção e apreensão 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 – que estes se constituem como sujeitos, actores e agentes sociais. Do ponto de vista metodológico, este movimento da sociologia de retorno ao actor, apela às abordagens sócio-antropológicas, onde mais do que olhar para observar é preciso escutar para compreender o que dizem as crianças, para além do discurso esperado.

### Objectivos

Pretende-se assim ao contribuir para o alargamento do campo das Ciências Sociais por via não só do reconhecimento de novos objectos de estudo – as crianças – como dos processos teóricos e metodológicos que os sustentam, entrecruzar as preocupações de partida que norteiam esta comunicação, tendo consciência que ao procurar ensinar melhor não eram só as/os formandas/os que estavam em causa, mas nós próprias, uma vez que enquanto formadoras incluídas neste processo, também tropeçávamos nas nossas próprias resistências e nos problemas que os conceitos disponíveis nos colocavam. 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 crítico sobre a própria sociologia. Tal opção requer a passagem da consideração das crianças como objecto de análise para a sua inclusão teórica, metodológica e formativa enquanto actoras e agentes sociais, ou seja, reconhecendo às crianças a cidadania epistemológica que a sociologia tem reservado para os adultos (Qvortrup, 1995).

Trata-se, portanto, de esclarecer a construção social do objecto criança, o que significa pôr em evidência a quantidade de clichés que modelam a sua representação no imaginário colectivo, na organização social e em certas representações científicas. O exame da representação da criança e das suas *décalages* em relação à história, às suas contradições internas, às suas distorções em relação às realidades bio-psico-sociais, constitui um trabalho de desconstrução suplementar do que podemos chamar as estruturas de confiança. Neste sentido, o problema da “objectividade” das Ciências Sociais coloca-se de uma maneira particularmente aguda, uma vez que, como procuraremos mostrar, a pesquisa consiste em colocar um olhar crítico, desconstrutor vs reconstrutor de uma mitologia que constitui um dos suportes essenciais das sociedades ocidentais.

### Para um novo paradigma de investigação-formação – das representações sociais e das memórias de infância como dispositivo pedagógico de formação.

À semelhança das preocupações de Waksler (1996), o contexto de formação em que se insere este trabalho inscreve-se num paradigma sociológico que é 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 interaccionsimo 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 interacções 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), importa, neste paradigma, que as/os formandas/os consciencializem/ assem os saberes de que são portadores e os apropriem/assem, reflectindo-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 afigurava-se-nos como um dispositivo de formação capaz de articular investigação com formação.

Não cabendo neste artigo uma discussão aprofundada acerca dos usos da memória na investigação social, e tendo consciência de que nos múltiplos processos da sua evocação estas são (re)construídas<sup>1</sup> por representações que também se perpetuam através daquelas, importa, referir que o recurso às narrativas de ambas – representações e memórias – como fonte de (in)formação, apesar de influenciado por inúmeros condicionalismos – o que numa lógica positivista seria entendido como distorções, enviesamentos –, introduzem também uma possibilidade de conhecimento da realidade, potencialmente enriquecedora, se atendermos, por um lado, ao actual panorama da investigação em Portugal nesta área e, por outro, à falta de um debate sociológico das relações entre adultos e crianças. Na verdade, e de acordo com Correia & Matos (1994), sabemos, à partida, que “o discurso produzido sobre o passado não é o discurso do passado mas o discurso do presente que busca a re-interpretação do passado para compreender o presente e investir no futuro”, do mesmo modo que na sua apropriação e explicitação interferem processos de apropriação reinterpretativa que levam a considerar a sua heterogenidade e a sua dinâmica “fiquei pensativa e intrigada”, “apenas tenho pequenos relatos que os meus pais me contam desta fase da vida”, “lembro-me de ver uma fotografia de quando era bebé”. Neste sentido, procura-se conferir às narrativas das representações e das memórias uma dimensão não só estruturante dos sujeitos como estruturadora das suas acções sociais, i.é, enquanto princípios que subjazem às suas práticas. Mas, procura-se igualmente, conferir-lhes o estatuto de objecto de estudo capaz de, enquanto objecto de estudo, restituir o elenco 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 o 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 desenrolando ao longo dos anos lectivos de 1995-1999 nas disciplinas de Ciências Sociais na Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP) e de Sociologia da Educação da Licenciatura em Educação e Bacharelato em Educação de Infância da Universidade do Minho (UM), no início do módulo que introduzia a problemática sociológica da criança<sup>2</sup>, mais do que assentar numa programação com base em problemáticas previamente definidas, procurou dar voz às/aos formandas/os<sup>3</sup>, fazendo falar as crianças que há em si através da evocação e narrativas das representa-

<sup>1</sup> Quando atribuímos às memórias tal estatuto temos consciência de que estas sendo constitutivas de processos cognitivos vividos não são uma cópia fiel do passado pessoal e social embora se reportem a ele na medida em que nelas interferem condições de registo e de evocação.

<sup>2</sup> Assume-se que este trabalho tem uma natureza exploratória na medida em que se limita a um estudo parcial das representações acerca da criança e da infância dos estudantes do ensino superior, apenas de duas instituições da zona norte, e dentro destas, apenas a um bacharelato e duas licenciaturas no âmbito da formação. Outra limitação é a parca representatividade, na amostra, dos estudantes do sexo masculino. Admite-se assim, que a presença de um maior número de estudantes, rapazes, poderia ter permitido a captação de outro tipo de representações o que nos levaria a uma maior explicitação das mesmas, bem como nos permitiria o cruzamento e comparações com outras variáveis, nomeadamente, o género, onde poderiam ser identificados estilos de socialização, estratégias para lidar com problemas, etc..., diferenciadas.

<sup>3</sup> Considerando que este trabalho de formação-investigação se circunscreveu às disciplinas referidas anteriormente e em que as autoras são docentes, pode ter-se registado o efeito de prestígio, na medida em que os formandos

ções de criança e das memórias da infância, a partir das questões: *O que é uma criança? Que memórias tens de infância? ou Como recordas a tua infância?*

Uma vez que aquelas formulações suscitam e solicitam junto dos sujeitos, o recurso a reflexões, justificações, associação de ideias, definições, mas também de incertezas, ambiguidades, contradições... procurava-se a recolha de um tipo particular de informação, o mais possível em primeira mão, que procurando captar quais os “recuperadores de memórias” accionados – quais as experiências significativas, seus pormenores e detalhes, intensidade do conteúdo – pretendia compreender o seu porquê e até que ponto se encontram/avam enraizadas na sua consciência e informam/avam as suas representações, memórias e, portanto, leituras e interpretações, possibilitando a compreensão das racionalidades que cada um/a mobilizou para se posicionar face às questões da criança e da infância enquanto realidade humana e social. Por outras palavras, provocando a emergência de saberes instituintes, visava-se criar disposições para a sua análise, compreendendo-as numa “temporalidade que deveria ser tomada em conta, dado que o sentido destas situações não se constrói na sua “interioridade”, mas na sua exteriorização, i.é, na relação que as situações mantêm com os contextos que as antecedem e os contextos que as precedem” (Correia & Matos 1994).

Relativamente à primeira questão “O que é a criança? O que é a infância?”, a análise da informação recolhida permitiu-nos detectar duas grandes dimensões de análise de carácter estrutural, sustentada pelas representações dominantes de criança e infância. Estas tendem a ser apresentadas quase que indiferenciadamente, complementando-se.

Em suma, o conceito de criança, abstraindo da diversidade bio-psico-social da realidade social das crianças pela sobreenfatização dos traços partilhados comumente, a singularizam naquele conceito, o qual, em estreita simbiose com o conceito de infância alimentam por um lado, o imaginário social – que encerrando-a em metáforas ou projectando-a através de desejos, a idealizam, a tal ponto que “qualquer semelhança com a realidade é pura coincidência” –, definindo uma ideologia da criança e da infância como a “idade de ouro” que se apresenta como um “valor central, mobilizador para a coesão social, oferecendo a todos e a cada um a quimera de uma representação idealizada da natureza humana e da sociedade” (Mollo-Bouvier, 1994:82), e, por outro, a perspectiva das correntes geracionais – “conjunto social, cujo principal atributo é o ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, prevalecendo a busca de aspectos mais uniformes e homogéneos que caracterizam essa fase de vida e portanto de uma geração definida em termos etários” (cf. Machado Pais, 1990:140) –. Criança e infância tendem assim, a apresentar-se simbólica e materialmente, como sendo uma mesma realidade onde, por via da biologia e da psicologia, as idades sobressaem como os elementos classificatórios, simultaneamente, estruturantes e distintivos das diferentes fases da vida, definindo os limites que produzem diferentes gerações e o seu estatuto social recíproco.

Perante tais constatações, que afinal reafirmam e reproduzem as representações dominantes acerca da infância, importava, no contexto da análise crítica da formação/investigação, reenviá-las aos sujeitos, para questionamento tendo por isso recorrido, uma vez mais, a si, como sujeitos/objectos de formação, mobilizando agora as suas próprias memórias enquanto crianças.

É decorrente desta fase do processo de formação/investigação que formulámos uma nova questão – Que memórias tens da tua infância? Como recordas a tua infância?<sup>4</sup>

Ao interpretar as narrativas sobre as memórias de infância desfilam, agora, perante nós, mundos sociais e culturais das crianças heterogéneos e desiguais, porque atravessados por relações estruturadas pela idade, género e estatuto social que, nos leva, agora, a designar esta realidade no plural, permitindo-nos questionar o carácter consensual e homogéneo com que se apresentaram os conceitos de criança e infância.

Assim, dentro da experiência de se ter sido criança, o contexto do lazer e as brincadeiras com o grupo de pares afirmam-se como sendo a acção social de maior relevo, permitindo inferir a sua importância no processo de socialização, onde, através da interacção se partilham interesses comuns, preocupações, valores cujos aspectos públicos, colectivos, representativos da sua intensa vida social através de “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores preocupações que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Corsaro, 1997). É neste sentido que as culturas infantis ganham uma autonomia que lhes permite tornarem-se objecto de estudo em si próprias e possibilitam a emergência de uma concepção de socialização onde ele não é, nem uma simples imitação ou apropriação directa que as crianças fazem do mundo adulto, nem um simples modelo ou manipulação que estes lhes impõem. Seguidamente, é o contexto familiar e o ofício de filho(a) e irmão(ã) que mais sobressaem sendo a relação com os adultos evocada como a mais problemática, uma vez que a ela se reportam os aspectos mais disciplinadores e normativos desta relação destacando-se a sanção física, “castigos do pai” e as repreensões.

Nesta construção da normatividade não é alheio o género e o lugar na fratria pelo que as raparigas referem ter sido condicionadas a determinadas regras que remetem para a socialização tradicional feminina “o ter irmã/os parece ser um também problema que são expressos os ciúmes e os conflitos relativamente a estes”.

À semelhança do padrão normativo de relações com os adultos do contexto familiar, no contexto educativo é para o professor que ele se desloca. Do mesmo modo, as relações entre pares, evocadas nos anteriores contextos, surgem aqui imputadas aos colegas e ao tempo/espço do recreio (lazer/trabalho) contribuindo para a construção do “ofício de aluno”

Apesar de se operar uma mudança qualitativa na análise das representações dicotómicas para a das memórias de infância – mais complexas e heterogéneas – estas não escaparam àquilo que tradicionalmente têm sido definidos como os principais papéis da infância – ofício de brincar, o ofício de ser filho e o ofício de aluno. Ficou assim por esclarecer, os actores que davam vida a tais papéis. Uma análise mais crítica do sentido atribuído pelos formandos às suas acções e memórias implicava não o reduzir positivamente à consciência que dela têm os actores (cf. Giddens, 1984). Pelo contrário, a complexificação da abordagem teórica e da análise do processo de formação visa, a partir da integração do sujeito e da sua experiência vivida, confrontar as identidades subjectivas da sua infância com as identidades atribuídas à infância pelas representações sociais por forma a possibilitar o seu confronto, criando disposições para uma conceptualização que venha a ser útil à sua integração no exercício crítico da profissão. Neste sentido, a interpretação de algumas das situações e a sua devolução aos formandos como problemáticas permitiu ir mais longe no trabalho de desconstrução quer da naturalização quer da idealização da criança e da infância e, sobretudo, da sua relação com os adultos inscrevendo-as na ordem política mais vasta que constrange a sua vivência. Esta, ao ser encarada como um relação humana que, fazendo coincidir a (in)competência social das crianças com a “sua natureza”, tende a ocultar o carácter social da representação estabelecida e a natureza social da relação estabelecida entre adultos e crianças, tornando, por isso, invisível a sua agência humana.

Decorrente desta preocupação identificaram-se como problemáticas algumas relações que ocorrem no contexto familiar e as que ocorrem no contexto escolar

No contexto da família, tais problemas situam-se no exercício da autoridade adulta, paternal ou outra, quando esta constrange e limita o exercício do “ofício da criança” neste caso, o brincar onde não são

tiveram oportunidade de identificar a natureza crítica das disciplinas bem como o estilo das docentes. Há ainda a considerar, no âmbito da sua formação inicial, a forte predominância que a Psicologia detém, o que pode também ter influenciado algumas das representações manifestadas.

<sup>4</sup> Do ponto de vista ético, teve-se a preocupação de manter o anonimato dos depoimentos tanto na sua recolha como na abordagem pedagógica a que foram sujeitos na leccionação das referidas disciplinas.

alheias as questões de género e o lugar na fratria. O exercício desta autoridade adulta permitindo desocultar o arbitrário social que está na sua base permite, para um mesmo facto, o desocultar as incongruências das directivas do mundo adulto. Foi possível identificar ao longo da expressão subjectiva acerca desta relação um leque variado 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 em estado de erro" confere ao adulto o monopólio da racionalidade e da emoção.

Na escola, o primeiro dia e a mudança, quer do contexto da família para o jardim, quer do jardim para a escola, e os conflitos nos recreios com os professores parecem ter sido vividos como problemáticos.

Face a alguns destes problemas foi possível identificar estratégias desenvolvidas pelas crianças para lidar com eles observando-se a desobediência, a transgressão, pela maximização dos seus recursos pessoais, bem como, a dissimulação e a imitação.

Em suma, e do ponto de vista epistemológico, as crianças são-nos apresentadas como seres activos, recobrando uma diversidade de ofícios que se entrecruzam ao longo dos tempos da infância. Assim, mais desafiador do que adoptar a concepção prescrita de socialização e dos desempenhos do grupo de pares, será de 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 conteúdo, 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 elas se conformam (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 participam activamente, interpretam a realidade, partilham e criam mundos sociais e culturais heterogéneos com outras crianças e com os adultos, mas onde também se disputam e exercem poderes, geram hierarquias, desigualdades, diferenciações, reproduzindo aspectos da estrutura social. Estes processos de socialização horizontal, entre pares, podendo variar de acordo com o género, classe social, posição na fratria, são denotativos de alguns dos mundos sociais e culturais das crianças que sendo vividos em condições objectivas desiguais e suscitando diferentes experiências subjectivas, não deixam de, independentemente daquelas variáveis, recobrir uma experiência comum da infância patente na partilha de ofícios de aluno, filho e criança, emergindo um padrão de relações dominado por adultos, o contexto familiar vs escolar e o tempo do lazer vs trabalho/obrigações e os outros significativos<sup>5</sup> – os pares e os adultos, pais, outros familiares e professores –, como estruturais desse período de vida. Nesse sentido é possível identificá-las como grupo social e simultaneamente à infância como uma estrutura social permanente da sociedade (Qvortrup, 1999). É esta dupla articulação – estrutura social vs agência humana – que permite uma abordagem da infância e das crianças mais complexa e não redutível apenas às representações dominantes nem à eleição de um ofício que sintetiza a sua acção, mas enquanto seres sociais que, à semelhança dos adultos também reproduzem e produzem a sociedade.

Do ponto de vista do processo de formação, ao longo desta comunicação procurou mostrar-se de que modo, ao nível da intervenção educativa na formação de profissionais da educação, a introdução de uma reflexão de tipo sociológico que se socorre das narrativas em torno das representações e das memórias de infância enquanto dispositivo pedagógico permitem reconhecer às crianças o estatuto de actores e agentes sociais, bases de um novo paradigma em educação.

<sup>5</sup> Estamos de alguma maneira a discutir o estatuto dos outros significativos na perspectiva interaccionista no que se refere à socialização primária (Cf. Berger)

No decurso deste processo de formação assistimos, para além dos problemas inicialmente referidos, à emergência de novos obstáculos e limitações inerentes aquele processo. Estes pautaram-se, por parte dos formandos, por um conjunto de resistências e desconforto que, num primeiro tempo, se evidenciaram face à questão "o que é a criança?" Na verdade, perante uma questão que recoloca no terreno simbólico e discursivo – processos de tomada de consciência e verbalização – uma realidade vivida com tal grau de familiaridade, a sua evocação, veio a socorrer-se em grande medida, do capital ideológico disponível – as representações sociais. Neste sentido, torna-se, até certo ponto possível observar, por um lado, a importância que as representações sociais têm na estruturação do pensamento e da acção pela securização que proporcionam permitindo que o quotidiano flua de uma forma previsível, quer em contextos de profissão, quer de formação. Deste modo, num contexto de formação que tem como mote questionar o que é dado como certo e o que é partilhado universalmente por todos, lidar com o imprevisível e o incerto tornou-se uma tarefa causadora de perturbação e até certo ponto desestruturadora, o que, se em alguns casos se veio a converter no desencadear do processo de ruptura com o senso comum, noutros, veio a, eventualmente, a reforçar aquelas representações.

No cerne desta ambiguidade, enquanto formadoras, não pudemos deixar de nos questionar acerca dos limites éticos subjacentes à utilização deste dispositivo de formação, dada a ambiguidade presente ao nível do contexto de sala de aula. Na verdade, o contexto institucional em que este processo de formação-investigação ocorreu não pode, de modo algum, alhear-se de uma análise simultânea das relações de poder em presença, explicitamente, ao nível das racionalidades mobilizadas na análise e implicitamente, sob o espectro da avaliação, já que estávamos investidas no papel de formadoras/professoras. A questão da não neutralidade a que se aliava a da objectividade e rigor no exercício de uma empresa que visava de um só golpe atingir objectivos epistemológicos, metodológicos e pedagógicos recoloca-se então, aquando da análise do processo de formação, uma vez que a adopção de uma postura relativista nos parecia tão perversa como a de uma postura positivista.

Finalmente, discute-se de que modo, ao nível da intervenção educativa na formação de adultos, a introdução de uma reflexão de tipo sociológico pode contribuir para a construção de um olhar que do ponto de vista teórico as assuma como actores sociais e que venha a ser reflectido do ponto de vista das práticas educativas.

### Bibliografia

- ARCHARD D. (1993). *Children, Rights and Childhood*. London: Routledge.
- BOURDIEU, P. (1998). *A Dominação Masculina*. Oeiras: Celta Editora.
- CARDEIRA DA SILVA, M<sup>a</sup> (1999). *Um islão prático*. Oeiras: Celta Editora.
- CHAMBOREDON, JC & PRÉVOT, J. (1973). O ofício da criança, in Grácio, S & Stoer, S. (1982). *Sociologia da Educação II – a construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 51-77.
- 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.
- FERREIRA, M. (1995). *Salvar os corpos, forjar a razão, Contributo para a compreensão da infância como construção social, Portugal, 1880-1940*. Dissertação de Mestrado, apresentada na FPCE-UP (no prelo).

- FERRY, G. (1987). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Barcelona: Paidós (1991).
- GIDDENS, A. (1984). A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes (1989).
- LESNE, M. (1984). Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos: Elementos de análise. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MACHADO PAIS, J. (1990). A construção sociológica da juventude, alguns contributos, *Análise Social*, vol. XXV, nº 105-106, pp. 139-165.
- MOLLO-BOUVIER, S. (1998), Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Education et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'education*, nº 2, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp. 73-90
- MORIN, E. (1973). O paradigma perdido, a natureza humana. Lisboa: Publicações Europa-América.
- NÓVOA, A. (1992). Vidas de professores. Porto: Porto Editora.
- QVORTRUP, J. (1991). Childhood as a Social Phenomenon – An Introduction to a series of National Reports. *Eurosociology – Report 36/1991*. Vienna: European Centre.
- QVORTRUP, J. (1995). Childhood in Europe: a new Field of Social Research. In Chisholm et al (ed.), *Growing Up in Europe. Contemporary Horizons in childhood and youth studies*. (17-21). Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- SACARRÃO, G. (1989). *Biologia e Sociedade, o homem indeterminado*. Vol I e II. Lisboa: Publicações Europa-América.
- SIROTA, R. (1998). L'emergence d'une sociologie de l'enfance: évolution de l'object, évolution du regard. *Education et Sociétés, revue internationale de sociologie de l'education*, nº 2, Bruxelles: De Boeck & Larcier, pp: 9-34.

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

Maria Teresa de Sousa  
Mariette Cordeiro Bolina  
Universidade do Algarve

### Resumo

Os Programas de Língua Estrangeira do Ensino Básico subordinam-se a princípios de desenvolvimento pessoal que apontam para práticas do tipo accional, isto é, centradas no aluno, actor social, que usa a língua-alvo para realizar tarefas em circunstâncias e contextos determinados num domínio específico de acção.

Isto implica uma perspectiva essencialmente cognitivo-comunicacional na organização do ensino aprendizagem.

Contudo, conforme a nossa experiência (e a nossa reflexão sobre ela) nos tem mostrado, essa perspectiva nem sempre é tida em consideração em muitas escolas ou, mesmo quando aparentemente o é, 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 actual de ensino.

Por isso, esta comunicação procura desenvolver uma reflexão estruturante do que pode ser uma prática cognitivo-comunicacional e apresenta algumas sugestões para o trabalho na sala de aula de Língua Estrangeira, nomeadamente a exploração das potencialidades últimas das interacções simétricas de co-resolução e dissimétricas 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 provoca o desenvolvimento”*

Vygotski

Os Programas de Língua Estrangeira do Ensino Básico subordinam-se a princípios de desenvolvimento integral, nomeadamente quando explicitam a promoção da educação para a “comunicação enquanto fenómeno de interacção social, como forma de respeito pelo/s outro/s, o sentido de entreatajuda 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 no currículo e, ainda, quanto à orientação metodológica a adoptar.