



DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

ORGANIZADORES

Alysson Carvalho
Fátima Salles
Marília Guimarães

Tomando como ponto de partida relatos de prática de professores de uma pré-escola pública, a segunda parte desse capítulo traz reflexões dos autores sobre a organização dos espaços, do tempo, das crianças, das metodologias, da dinâmica do trabalho, das relações internas e externas à instituição. As análises feitas, além de permitirem aos educadores irem desvelando as concepções norteadoras das práticas descritas, apontam-lhes possibilidades de buscar uma maior congruência entre o discurso e a prática pedagógica.

Nossa expectativa é de que o desafio que orientou a elaboração deste volume, explicitado no início desta apresentação, tenha sido alcançado. Que ele realmente contribua para uma reflexão da prática pedagógica do profissional de educação infantil, no sentido de torná-la cada vez mais intencional e conseqüente.

*Alysson Carvalho
Fátima Salles
Marília Guimarães*

Infância, sociedade e cultura

Maria Cristina Soares de Gouvea

A criança ocupa um papel central em nossa sociedade. Falamos sobre as características da infância, suas necessidades e interesses, a partir da idéia de que a criança é diferente do adulto e deve ocupar um lugar distinto no universo social. Pensamos que esta especificidade da infância seja algo dado pela natureza, universal e absoluta. Isto é, a criança seria sempre, em qualquer época, sociedade e grupo cultural, diferenciada do adulto.

Porém a visão que hoje temos da infância e do lugar que a criança ocupa em nossa sociedade é fruto de uma longa construção histórica, durante a qual a criança passou a ocupar um novo lugar social. Apresentando rapidamente este percurso, verifica-se que, na sociedade medieval européia, a criança não era percebida como afetiva e cognitivamente diferente do adulto. A criança participava das atividades coletivas de seu grupo social, através das quais exercia seu aprendizado para a vida adulta. O universo infantil não era destacado do universo adulto. Da mesma forma que a criança participava de atividades, como por exemplo o trabalho, partilhava vivências e produtos culturais, como jogos, brincadeiras, histórias. Tais produtos que hoje fazem parte do repertório da cultura infantil, eram, no entanto, parte do repertório cultural do grupo social no qual a criança estava inserida.¹

No Brasil, as múltiplas vivências da infância e seu processo de aprendizagem para a vida adulta deram-se historicamente a partir de seu pertencimento sociorracial e de gênero. Assim é que, por exemplo, a criança escrava exercia seu aprendizado para a vida adulta através do trabalho, iniciado já aos seis, sete anos de idade. O menino branco de elite tinha sua formação nos colégios, onde adquiria sua instrução intelectual, ao mesmo tempo que

se preparava para o exercício do mando. Já as meninas brancas da elite tinham um aprendizado mais restrito, voltado para a aquisição de saberes tidos como "femininos". As vivências da infância eram radicalmente diferenciadas, definidas pela sua inserção social, por pertencimentos raciais e de gênero. Isso determinava diferentes processos e conteúdos de aprendizagem em instâncias distintas, o colégio, no caso da criança de elite, ou o trabalho, no caso da criança pobre ou escrava.

Este percurso histórico nos indica que a idéia moderna da criança percebida como distinta psíquica, cognitiva e afetivamente do adulto é fruto de um longo processo. A construção da idéia da especificidade da infância é diretamente relacionada à constituição da escola moderna, espaço privilegiado de aprendizagem e preparação para o mundo adulto. Ao mesmo tempo, espaços sociais como a rua, a cidade passam a ser percebidos como nocivos à formação moral da criança, que deveria estar inserida no espaço doméstico, sob os cuidados maternos.²

No dizer de Kramer (1982):

A idéia da infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo, assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

A visão de que a criança deveria ocupar espaços diferenciados e destacados da sociedade adulta determinou a construção de saberes sobre a infância, de conhecimentos que definissem as características supostamente intrínsecas à criança que dirigissem as práticas de socialização. A psicologia infantil surge neste contexto, buscando caracterizar e definir a infância e seus contornos, suas necessidades e estratégias de aprendizagem e socialização, de maneira a nortear a ação do adulto, a partir de um conhecimento científico.

É ao longo do século XX que tais saberes irão se consolidar, através de autores como Gesell, Claparede, Hall, Wallon, Piaget, Freud e Vygotsky, os

quais irão investigar a infância e seus contornos de maneira a compreender como se dá o processo de constituição da psicologia do adulto, através da investigação da psicologia infantil. A criança torna-se chave para a compreensão do adulto.

Para além destes autores, conformou-se também todo um aparato técnico constituído por manuais e livros de psicologia do desenvolvimento que buscavam caracterizar a criança nas diversas etapas de seu crescimento, de maneira a dirigir a atuação do adulto, tanto na família, como principalmente na escola.

Tal produção teve profundo impacto nas práticas escolares, norteadas pela construção de currículos, programas e estratégias de avaliação e seriação da população escolar.³ Assim é que, por exemplo, foi a diferenciação etária que passou a nortear a escolha dos conteúdos, do nível de aprofundamento dos mesmos e das formas de avaliação, de acordo com a idade do aluno.

A partir destes saberes constituíram-se neste processo padrões de normalidade do comportamento da criança, referidos a sua idade. A criança viveria um processo de desenvolvimento definido a partir de critérios biológicos universais, a cada idade sendo atribuída uma série de características psíquicas, cognitivas e afetivas que caracterizariam a criança em qualquer cultura e meio social. Historicamente impôs-se no campo da psicologia e das práticas pedagógicas a visão de um processo de desenvolvimento universal, biológico e natural. Os manuais de desenvolvimento infantil irão descrever e classificar padrões de comportamento e conduta supostamente universais, associados a cada faixa etária, os quais constituiriam a base da vida adulta.⁴

Porém, tais modelos fundam-se num conhecimento estritamente psicológico, em que a natureza da infância é dada pela idade. As investigações tradicionais da psicologia levaram a tornar absolutos e universais padrões de comportamento investigados numa determinada cultura e grupo social, transformando-os em padrões de normalidade, a partir dos quais cada criança será avaliada através de testes de desempenho padronizados.⁵ O desenvolvimento normal será inferido por sua proximidade em relação a tal padrão.

No entanto, a infância não constitui uma categoria universal. Cada criança vive a experiência infantil no interior de uma determinada cultura

que lhe dá significação. Por exemplo, uma criança indígena desenvolverá, a partir do contato com seu grupo social, padrões de comportamento e conhecimento diferenciados de uma criança da cultura ocidental urbana. Ela, aos sete anos saberá, por exemplo, caçar, pescar, reconhecer diferentes plantas e seu poder de cura, o que é impossível a uma criança ocidental urbana. Já esta criança aprenderá desde cedo os códigos de uma cultura escrita, pois a habilidade do uso da escrita é fundamental no meio urbano. Tais aprendizados exigirão o desenvolvimento de habilidades psicológicas diferentes. Ou seja, os padrões de desenvolvimento são aí definidos pelo repertório de saberes, valores e práticas dados pela cultura, sendo impossível definir um padrão universal.

Mesmo em nossa sociedade, marcada pela desigualdade social, a criança terá a vivência da infância marcada por sua inserção social. Se ela é uma criança de classe média, a escola constitui o seu espaço "natural" de aprendizagem e preparação para a vida adulta. Escola esta que se estenderá idealmente até sua entrada na universidade, quando então estaria pronta para assumir o papel adulto. Já uma criança de camadas populares terá com a escola uma relação diferenciada, em que a escolarização se dará num período de menor duração e a entrada nas responsabilidades do mundo adulto ocorrerá num período anterior. As habilidades e conhecimentos exigidos em cada grupo social serão diferenciados, o que determinará processos de socialização diversos.

Portanto, não existe a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança, no interior da nossa cultura. Ao lado do modelo infantil da criança de classe média, existe uma multiplicidade de experiências da vivência deste período da vida, em grupos sociais excluídos, como as crianças das periferias urbanas, crianças de rua, crianças inseridas no mundo rural. Tais vivências são compreendidas como a negação da infância, como se estas crianças não tivessem acesso à vivência do universo infantil. Elas recebem denominações diferenciadas que demonstram que são vistas como distintas da criança tida como padrão de normalidade. Não falamos criança de rua, criança de roça, criança de favela, menor infrator? No entanto, são todas crianças, que constroem a multiplicidade da infância a partir de suas vivências. Na verdade, em condições as mais adversas, as crianças experienciam sua

inserção no universo social mais amplo, tendo uma construção particular específica do que é ser criança.

Porém na nossa cultura contemporânea elaboramos um determinado modelo de criança, referido a criança de classe média. Construiu-se todo um mercado de bens de consumo dirigidos e referenciados nesta infância, constituído de roupas, discos, livros, brinquedos, voltados para uma certa concepção de especificidade da criança. Tal mercado irá dirigir-se a qualquer criança, de qualquer classe social, definindo padrões estéticos e de comportamento que irão influenciar na constituição de sua identidade.⁶

Se por um lado grande parte das práticas culturais dirigidas à criança buscam produzir uma infância centrada no consumo de produtos de massa, por outro, outras dessas práticas buscam compreender a especificidade da psicologia infantil. Não é que tais práticas imponham sempre à criança padrões de comportamento e conduta. Mas ao realçar determinados traços do comportamento infantil, nas interações sociais cotidianas, os adultos norteiam a formação do sujeito infantil. A criança não inventa o mundo, mas o apropria, internalizando valores, normas e ações referentes ao universo social em que se insere. Assim, o processo de desenvolvimento individual significa a introjeção da realidade, realidade esta social e historicamente construída. A cultura será a lente que nos permitirá ter acesso, compreender e agir sobre o mundo.

É principalmente através da mediação da linguagem que tal ação se exerce. As diferentes linguagens humanas expressam e significam o mundo. Ao aprender a falar a criança também aprende a ver o mundo a partir dos valores de sua cultura, valores estes simbolizados pela linguagem. É através da linguagem que a criança, na conversa com adultos, por exemplo, constrói conceitos. Ao mesmo tempo, a linguagem transmite valores, visões de mundo, sem que tais valores ou conceitos sejam propriamente ensinados. Ao designar, por exemplo, um determinado objeto a criança o identifica e distingue dos demais. Quando aprende que uma fruta chama maçã e outra pêra, a distinção dos nomes fará com que a criança busque identificar as diferenças entre tais objetos, classificando-os em grupos diversos, mesmo que no caso tenham a mesma cor e aspecto semelhante.

Vamos agora pensar sobre o que caracteriza a infância no mundo contemporâneo, considerando que o processo histórico de diferenciação levou à

uma especificidade da criança hoje, uma maneira própria de significar o mundo, a partir de seu lugar social.

A cultura infantil

A infância brincava de boca de forno, chicotinho queimado, passar anel ou correr de cabra cega. Nossos pais, nesta hora preguiçosa, liam o destino do tempo escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos.

Bartolomeu Campos Queiroz

Como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada — a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil. Tal cultura historicamente elaborada é formada a partir de um repertório de produções culturais — jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil, olhar este construído através do processo histórico de diferenciação do adulto. Tal repertório irá também variar de cultura a cultura, bem como o valor que cada cultura atribui a tais produções. Caracteristicamente as produções da cultura infantil são transmitidas de uma geração a outra através da ação infantil por excelência, o brincar. Elas não são propriamente ensinadas, mas aprendidas na ação. Tais produções têm também um tempo de duração mais longo. Por exemplo, até hoje as crianças cantam cantigas de roda cuja origem vem de canções africanas ou portuguesas de até quinhentos anos. É através de sua reprodução, na brincadeira, que tal repertório se mantém, atravessando séculos.

Mas a cultura infantil se forma na relação com a cultura adulta. A criança, ao longo de seu processo de desenvolvimento, aprende não apenas valores, hábitos e comportamentos do seu grupo social, mas também produções

adultas voltadas para a criança. Através de tais produções, os adultos transmitem, mediados pelo caráter lúdico, sua visão de mundo.

Em nossa sociedade contemporânea, o universo infantil aparece cada vez mais destacado e diferenciado do universo adulto. A especificidade da infância vem cada vez mais sendo associada a sua condição de sujeito de consumo. Assim produz-se toda uma indústria de bens culturais e materiais voltados para a condição da infância. Nesse processo, constrói-se um imaginário sobre a criança, imaginário este calcado na vivência das crianças concretas das camadas superiores da nossa sociedade. Ser criança neste universo é tomado como a expressão dos valores, comportamentos e ideais estéticos desse grupo social. Mais recentemente tal modelo vem buscando reproduzir o inverso adulto, em que a criança é vestida, dança, canta mimetizando o adulto, sexualizando seu corpo, transformado em objeto de desejo do adulto e diluindo essa cultura infantil tradicional.

Brincadeiras, cantigas, histórias tradicionais têm se perdido na vivência contemporânea urbana da criança, que tem substituído o brincar ativo pela passividade diante da TV e do computador, ou o lazer reduzido a espaços sociais como play grounds de condomínios, idas aos shoppings, ou substituídos por cursos livres de natação, dança, línguas etc.

Ou seja, a infância está mudando, rompendo com as vivências tradicionais, diluindo as fronteiras com o mundo adulto, ao mesmo tempo cada vez mais excluída dos espaços sociais mais amplos.

Mas o que constitui esta cultura infantil que foi construída ao longo do processo histórico de diferenciação entre a criança e o adulto?

O processo de desenvolvimento

Inicialmente, é importante assinalar que o desenvolvimento não significa um processo retilíneo, constante, caracterizado por estágios que iriam se sucedendo. Ao contrário, ele significa um processo marcado muitas vezes por rupturas, retrocessos e crises. Nele, cada momento do desenvolvimento, como afirmava Wallon, apresenta duas dimensões. Por um lado, cada momento

é vivido pela criança com uma atualidade, uma experiência característica. Engatinhar, por exemplo, para a criança significa ver e explorar o mundo a partir de um determinado espaço, uma visão do que a rodeia. Por outro, cada momento é também uma preparação para a vida adulta. Engatinhar, no ponto de vista do adulto, é a preparação para o andar.

É importante que o professor perceba estas duas dimensões. Ele não pode exigir que a criança ultrapasse suas vivências, forçando-a a escrever alfabeticamente, por exemplo, quando está experimentando a escrita silábica. A criança deve ter um tempo que lhe possibilite vivenciar cada momento em seu significado. Por outro lado, ele deve saber através de que estratégias prepará-la para o momento seguinte, colocando-a em contato com novas vivências, ou no exemplo acima, despertando sua curiosidade para a escrita adulta alfabética.

Ou seja, para Wallon a criança experimenta tanto uma atualidade ao longo da infância, como um vir a ser, um momento que a prepara para a vida adulta. Mas não podemos esquecer que, para a criança, viver a infância constitui um momento próprio, distinto do adulto.

É importante destacar que se dissemos que a noção de infância constitui uma construção sociohistórica, isso significa afirmar que hoje ela assume uma distinção em relação às experiências e vivências do adulto. Tal distinção não é absoluta. Assim como a criança hoje manifesta conhecimentos e habilidades diferentes da criança de 100 anos atrás, no futuro estas vivências da infância serão também diferenciadas, frutos deste processo histórico. Cabe-nos compreender como se dá hoje a construção social e cultural da infância, o que ela significa em termos dos processos de desenvolvimento das crianças na sociedade contemporânea, ao mesmo tempo entendendo que não são processos absolutos, mas que se transformarão no futuro.⁷

Brincando de ser criança

Poesia, para ser séria, tem que ter a seriedade do brincar.

Manoel de Barros

A criança precisa da atividade, da ação para compreensão do universo social e natural. Compreender, para a criança, significa necessariamente, como bem mostrou Piaget, agir sobre os objetos que a rodeiam, experimentar suas possibilidades de uso, indagar sobre seu significado. Essa ação, que se traduz geralmente numa atividade física exploratória, não se reduz a ela. A criança age sobre o mundo através de suas diversas formas de atuação. Assim, agir sobre o mundo quando bebê é cheirar, bater, morder, jogar um objeto e assim compreender sua forma e uso. Já, ao adquirir a linguagem, agir significa dizer o nome do objeto, perguntar para que serve, desenhá-lo etc. A ação física permanece, mas também transforma-se em ação simbólica, em que a criança representa os objetos através de símbolos (linguagem oral e escrita, desenho, modelagem, música, gestos). Mais tarde, tais objetos serão também objetos conceituais.⁸

Essa atividade da criança, como bem mostrou Vygotsky, permite à criança apropriar-se, tornar dela os valores que a cultura atribui a tais objetos. Ao agir sobre o objeto relógio, por exemplo, a criança compreenderá não apenas suas características físicas, como analisa Piaget, mas sua função social em nossa cultura, como destaca Vygotsky.

O caráter lúdico medeia a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados buscados pelo adulto, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança vai além da realidade significada pelo mundo adulto, ao atribuir ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real. No dizer de Jobim, "a criança está pronta para criar outros sentidos para os objetos que possuem significado fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir".⁹

Tal atividade de brincar dá-se no diálogo com o mundo adulto. A criança não apenas transgride através de sua ação lúdica o real, mas tenta compreendê-lo e significá-lo, brincando de ser adulto, ou seja, imitando-o. Assim é que o brincar se reveste da maior seriedade e importância para o desenvolvimento da criança.

Imitando e compreendendo

A imitação é outra característica da ação infantil. Ela é fundamental para a introjeção da realidade que a circunda. A imitação significa uma ação simbólica da criança, através da qual ela tenta, na repetição do ato adulto, apreender seu significado.

Tal imitação não é a cópia mecânica da ação do adulto, mas sua apropriação, mediada pela imaginação. Se por um lado a imitação constitui um mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento, por outro é uma forma de expressão intersubjetiva (Coll, 1999, p. 106). Através da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando suas possibilidades no ato de imitar, mas também experimenta uma interação neste ato. Outro aspecto a se destacar na imitação é que a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender no mundo adulto. Ela não imita qualquer ato, de maneira mecânica, mas seleciona, no universo adulto, aquilo que ela quer compreender e apropriar.¹⁰

Assim é que, por exemplo, ao imitar a mãe falando ao telefone, a criança, por um lado, compreende os usos e significados deste objeto, telefone. Mas também, na imitação, estabelece uma interação com a mãe, ambas construindo e partilhando um universo comum nesta atividade imitativa.

Criando e imaginando

Logo mais se calam, de súbito,
E vão seguindo em fantasia
A viagem-sonho da heroína
No país de assombro e magia
Em alegre charla com os bichos
E crêem um pouco na utopia

Lewis Carroll

No ato da brincadeira, buscando compreender o universo que a cerca através da imitação, a criança desenvolve uma função psíquica fundamental: a imaginação. A imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de conhecimento do mundo. Porém, nossa cultura habituou-se a pensar a imaginação como característica da criança ou do artista apenas, e não como processo inerente de compreensão do mundo. Como aponta Bachelard, a imaginação se distingue do uso da razão na construção do conhecimento do mundo. Enquanto que compreender, através do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as idéias socialmente construídas, a imaginação nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de construção.

A imaginação permiti-nos desenvolver o pensamento criativo, fundamental para nossa inserção no mundo. Porém, a escola pouco valoriza e trabalha a imaginação, como se esta fosse apenas resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida na criança, como se ao longo do processo de desenvolvimento a imaginação fosse substituída pela razão, característica do pensamento do adulto

Na verdade, a imaginação é tão importante no adulto como o uso da razão, ela nos permite explorar o novo, inventar, criar possibilidades para além do existente. A imaginação não é privilégio da infância, mas marca a conformação do nosso pensamento.

Mas o que é a imaginação? Grosso modo, é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas, como formando novas imagens. Nesse sentido, ela carrega duas dimensões — a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido e a criadora, que envolve a invenção, a combinação de idéias para além do real.

Tais dimensões não são, portanto, privilégio da infância, mas também caracterizam o pensamento adulto. A criança, no entanto, lança mão da imaginação na sua relação cotidiana com o mundo. Ela brinca com o real, sabendo que as fantasias são diferentes da realidade, reconhecendo que são dimensões diferenciadas.¹¹ Mas no ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos de faz-de-conta, no brinquedo etc.), ela compreende e ultrapassa esta realidade, reconstruindo-a na imaginação.

Repetir para significar

Sabemos que para a criança a repetição é a alma do jogo, nada alegra-a mais do que o mais uma vez... e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno.

Walter Benjamin

Outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é o seu caráter de repetição. Ao brincar ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer de novo, imediatamente após o fim da atividade. Segundo Benjamin é a repetição que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer, exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo pela repetição de uma nova. É como se através da repetição pudesse compreender e apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso.¹² Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender. Através da repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, dando-lhe logicidade.

Construindo o belo

As coisas sem importância são bem de poesia
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros
Serve para poesia.

Manoel de Barros

Também é característico da atividade infantil sua forte dimensão estética. Através das atividades mais corriqueiras como arrumar uma estante, vestir uma roupa, a criança procura não apenas se expressar como um artista, mas produzir o belo. Tais atividades superam sua dimensão prática, tendo um caráter expressivo de sua subjetividade e de sua compreensão do mundo. Ela ordena pedrinhas, lápis, escolhe suas roupas como uma atriz se preparando para o palco, em que a utilidade da ação é secundária em relação ao seu caráter criativo e expressivo.

Essa necessidade de expressão estética irá traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para expressar seu mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa, em que o fazer artístico torna-se dimensão fundamental da construção e expressão de sua subjetividade. Ela não apenas tem prazer, mas **precisa** expressar seu mundo nesta exploração. Nessa ação, ela transita pelas diferentes expressões estéticas, experimentando materiais, recursos e temáticas. Mas é imperioso para a criança dar livre expressão a sua ação artística, sem submetê-la a uma disciplina pedagógica, definida pelo adulto. Ao contrário a escola deve possibilitar-lhe essa multiplicidade de expressões, utilizando diferentes materiais. Ou seja, essas expressões não podem ser ensinadas, mas vividas na escola.

O grupo de pares

Outra característica a se destacar na ação infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança se dá a partir das interações com os pares. Ela precisa do outro — colegas, irmãos, adultos — para desenvolver suas atividades, principalmente quando estas envolvem o novo, o não sabido. A ação da criança sobre os objetos e outros indivíduos é sempre mediada pela interação, quer com outros adultos, quer com outros pares, como nos ensinou Vygotsky. Na medida em que esta ação é internalizada, a criança prescinde do outro.

Esse caráter coletivo da produção infantil irá também expressar-se numa sociabilidade própria, os grupos de pares. A criança necessita do grupo para situar-se no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada com os adultos,

com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despido de regras, mas ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e reconstróem. Além disso,

as crianças são ativas na sua própria construção da infância, nas formas institucionais sociais fornecidas pela sociedade infantil, aquelas formas inventadas e variáveis de organização e interação de parceiros, quer sejam os jogos que as crianças brincam, quer a sociedade da esquina do bairro, ou os até hoje misteriosos e inexplorados modos de transmissão cultural do saber e do humor infantil. (Perroti, 1991, p. 106)

Ou seja, existe não apenas uma especificidade da ação infantil na busca de compreensão do mundo, mas também uma sociabilidade e estratégias de aprendizagem diferenciadas, a serem melhor compreendidas.

Conclusão

As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis:
Elas desejam ser olhadas de azul
— Que nem uma criança que você olha de ave

Manoel de Barros

A análise do fazer infantil, da cultura construída na e pela infância, na tentativa de compreender e significar o mundo, nos mostram que esta cultura não é específica da criança, mas se faz presente no adulto.

No entanto, o universo adulto pouco se apropria da cultura infantil, vista como uma produção menor, que deve ser abandonada ao longo do processo de desenvolvimento. Mas será que brincar com a realidade, imaginar novos mundos, criar o belo através de expressões artísticas são características apenas da infância, a serem substituídas por um adulto racional, submetido à realidade, reduzido ao pensamento científico? Ou ao contrário, o diálogo com a criança nos ajuda a superar um excesso de realismo empobrecedor?

Na verdade, a investigação sobre a cultura infantil e suas expressões muito poderiam contribuir para compreender o mundo adulto e suas limitações, superando uma visão adultocêntrica. Como afirmava Picasso: "Levei 20 anos para aprender a pintar como Rafael e toda uma vida para pintar como uma criança."

Notas

¹ Você sabia que histórias hoje dirigidas a crianças, como *Chapeuzinho vermelho*, *A bela adormecida*, por exemplo, existem desde a Idade Média e eram histórias orais contadas por camponeses que posteriormente foram registradas por Perrault, pelos Irmãos Grimm, entre outros, passando a serem dirigidas ao público infantil?

² É interessante observar que este modelo ideal de infância, inserido na escola e numa família sob os cuidados da mãe, realizou-se historicamente na classe burguesa. A criança das camadas populares teve seu processo de socialização representado pelas práticas científicas como nocivo a sua formação moral, a cargo de uma família tida como desestruturada e incapaz de exercer corretamente seu papel, por não corresponder ao modelo burguês do século XIX.

³ Você sabia? A seriação no interior da escola tem apenas cem anos. O processo de democratização da escola na Europa significou a necessidade de dividir a população escolar. Foi o critério etário que norteou a divisão por séries, atribuindo a correspondência entre série e idade, até então inexistente.

⁴ Não aprendemos que a criança de três anos tem algumas características, as de quatro outras e assim por diante, como se todas as crianças, devido apenas ao seu processo de amadurecimento, fossem se desenvolvendo?

⁵ Os testes psicológicos geralmente usam as mesmas questões, independente da cultura e do meio social da criança ao qual é aplicado.

⁶ Muito se discute sobre a influência dos programas de TV. Apresentadoras de programas infantis, invariavelmente loiras, acabam por definir um padrão estético nos quais as crianças irão se espelhar, introjetando a imagem de que ela, num país mestiço como o Brasil, deveria ser loura, alta e magra, o que não corresponde ao nosso biótipo.

⁷ Por exemplo, a criança hoje cresce na interação com uma cultura fundada na imagem. Se há cinquenta anos a cultura era mais fundada no escrito, isto levava a

uma maior capacidade de leitura de textos longos, sem figuras. Era normal uma criança de 7, 8 anos ler um livro de literatura infantil de 200 páginas, quase sem imagens. Hoje, uma criança da mesma idade tem uma relação com o texto diferenciada. Ela lê textos curtos, com imagens associadas. Ou seja, sua capacidade de leitura, historicamente construída, se modificou em função das transformações na cultura mais ampla. Ao mesmo tempo, ela construiu novas habilidades. Ela não demonstra dificuldade em lidar com um objeto, para o adulto altamente complexo, como o computador, porque este é um objeto de conhecimento de sua cultura.

⁸ Assim é que conhecer uma bola, quando bebê, e explorá-la através da ação, mais tarde, a criança irá não apenas jogar bola, mas desenhá-la, pintá-la, falar a palavra bola. Depois, irá compreender que a bola é um círculo, cujo raio poderá ser medido etc. Estas formas irão se complexificando, embora não sejam substitutas das anteriores. No adulto, a bola é tanto o objeto que ele pode jogar, quanto o desenho, quanto o conceito de círculo.

⁹ Por exemplo, nas atividades cotidianas domésticas que os adultos desempenham de forma mecânica, como lavar, cozinhar, varrer, a criança empresta-lhes outro sentido, dado pela brincadeira. Mesmo nas atividades escolares, a criança ao executá-las, canta, desenha, emprestando-lhes assim um sentido pessoal, que não é uma recusa de tais atividades, mas a introdução de sua marca pessoal.

¹⁰ Por exemplo, ao imitar o adulto no ato da leitura a criança busca compreender o significado desta prática, o que se lê, como lê e para quê.

¹¹ Voltando ao nosso exemplo de bola, através da imaginação a bola torna-se também lua, um balão, uma roda. Eu parto da bola concreta, mas na imaginação eu a transformo e ultrapasso.

¹² É interessante que a criança precisa repetir determinada cena. Por exemplo, ela vê infinitas vezes a cena do filme que a faz rir ou chorar. Depois desta repetição, ela se desinteressa daquele filme que lhe despertava tanta emoção e dirige-se a um outro e outro. Assim ela elabora seus sentimentos e compreensão do mundo.

Bibliografia

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BACHELARD, Gaston. *A imaginação criadora*. São Paulo: Abril, 1986.

BARROS, Manoel de. *Matéria de poesia*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

CARROLL, Lewis. *Aventuras de Alice*. São Paulo: Summus, 1980.

COLL, Cesar. *Psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. v. 1.

GARDNER, Howard. *Arte, mente e cérebro*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, [s.d.].

PENTEADO, Heloísa. *Televisão e escola: conflito ou cooperação*. São Paulo: Cortez, 1991.

PERROTI, Edmir. *A criança e a produção cultural*. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Confinamento cultural, infância e leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos. *Índex*. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: STEINBERG, S.; KINCHELOE, J. (Org.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância e produção cultural*. São Paulo: Papyrus, 1998.

_____. *Infância e linguagem*. São Paulo: Papyrus, 1994.

_____. Repensando a psicologia do desenvolvimento. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Infância: fios e desafios para a pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 1999.

WALLON. *A criança e o adulto*. São Paulo: Ática, 1981.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.