

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE- FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
NÍVEL MESTRADO

VÂNIA R. PASCOAL MAIA

**ESTUDOS DA INFÂNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG: ANÁLISES DE DISSERTAÇÕES DO  
PERÍODO DE 1997-2012.**

RIO GRANDE

2014

VÂNIA R. PASCOAL MAIA

**ESTUDOS DA INFÂNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG: ANÁLISES DE DISSERTAÇÕES DO  
PERÍODO DE 1997-2012.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental.

Linha: Fundamentos da Educação Ambiental – FEA.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto da Silva Machado

RIO GRANDE

2014

**ESTUDOS DA INFÂNCIA NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DA FURG: ANÁLISES DE DISSERTAÇÕES DO  
PERÍODO DE 1997-2012.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Ambiental. Linha: Fundamentos da Educação Ambiental –FEA.

---

Prof. Dr. Carlos R S Machado

Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Conceição Paludo

(UFPEL)

---

Profa. Dra . Susana Inês Molon

(PPGEA - FURG)

## AGRADECIMENTOS

São muitas pessoas a quem tenho que agradecer pela ajuda e companhia de diversas formas, durante todo esse tempo. Tenho certeza que não cheguei aqui sozinha, mas cheguei até aqui por não estar sozinha.

Em primeiro lugar agradeço à minha família: Ao meu filho Vinícius pelo amor e pela presença constante em todos os momentos; à minha irmã Michelle, pelo apoio, conselhos e companhia (o que fazia diminuir a distância geográfica); aos meus pais, mesmo morando longe, pela preocupação e cuidado; ao Rodnele Rocha pela disposição e disponibilidade para me ajudar nas mais diversas situações;

Ao meu orientador, professor Carlos Machado pelos ensinamentos durante esses anos, pela compreensão, atenção e pela ajuda em diversos momentos;

Às professoras Susana Molon e Conceição Paludo pela disponibilidade e oportunidade de aprendizado;

À professora Nani por me ajudar diversas vezes no início do curso e também pela confiança;

À professora Vanise, com quem aprendi muito e por quem tenho grande admiração;

À Karolina Dias pela amizade, por ter me ajudado nos momentos em que a saúde não estava muito boa, pelas longas conversas e pela presença em momentos de alegria também;

À Vanessa Gonçalves Dias por todos esses anos de amizade, conselhos, ajudas, risadas, conversas sempre sensatas e ao mesmo tempo sempre muito divertidas;

Aos queridos amigos: Yoisell, por toda a sua generosidade; Bread, pela preocupação e disposição; Leonardo Dorneles, pela longa e importante amizade; Alexandre, pelas risadas e também pelos aprendizados; Claudionor, pela disposição e preocupação sempre que precisei;

Às queridas Iviliane, Fernanda e Cíntia, pela companhia em projetos e pela amizade que fizemos a partir daí. Pessoas que guardo no coração;

Às colegas da graduação, Aos do mestrado e os dos grupos e núcleos que passei na FURG;

Ao Gilmar por me ajudar com as dúvidas na secretaria, no início do curso, e à Daniele, secretária atual;

Ao auxílio financiamento da CAPES;

Por fim, à cidade do Rio Grande e à FURG, pelo que pude conhecer, vivenciar e que hoje são também partes de mim.

“...E aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas” (Gonzaguinha).

## RESUMO

O referido trabalho buscou analisar as influências dos chamados Estudos da Infância nas dissertações desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG (2007-2012). O intuito foi compreender como os conceitos e concepções de tal estudo, frequentemente encontrados na produção acadêmica sobre a infância, têm sustentado interesses, definições e ações sobre Criança e Infância, a partir das dissertações desenvolvidas por estudantes do PPGEA. Assim, como metodologia de pesquisa, utilizou-se o Método Histórico e Dialético, tendo como referenciais teóricos, autores da Pedagogia Histórico- crítica, da Teoria Histórico-cultural, além de autores da Educação Ambiental Crítica. Dessa forma, um dos dados apontados pelo trabalho é o de que as pesquisas desenvolvidas no programa carregam influências diretas das teorias construtivistas e dos estudos pós-modernos, cujas estão presentes na concepção de criança e infância, nos conceitos usados durante as pesquisas, nas definições de como deveriam ser os espaços de educação infantil, na defesa encontrada sobre a postura do adulto nos processos relacionais, no que as pesquisadoras compreendem como papel da educação e do professor. Pode-se dizer que as pesquisas que se utilizam dos conceitos dos estudos da infância, levam em consideração o contexto em que as crianças estão inseridas, preocupando-se em descrevê-lo, apontar, algumas vezes, as necessidades e as demandas do referido lugar, mas ao mesmo tempo, a ênfase maior é colocada nas relações que acontecem nestes ambientes, principalmente nas ressignificações que as crianças conseguem fazer a partir do que seria para os estudiosos, a “cultura adulta”. Diante disto, defendi a necessidade de um trabalho articulado com as concepções da pedagogia histórico-crítica, que entenda a importância de uma escola preocupada em instrumentalizar e oportunizar as crianças, filhas de trabalhadores, o acesso ao conhecimento socialmente elaborado, para além de práticas alienantes e fetichizadas.

Palavras- chave: Infância, Pedagogia Histórico-crítica, Psicologia Histórico-cultural, Estudos da infância, Educação Ambiental.

## ABSTRACT

That study sought to assess the influence of so-called childhood studies dissertations developed in the Graduate Program in Environmental Education - PPGEA / FURG . The aim was to understand how the concepts and principles of such a study , often found in academic literature about childhood , as well as courses in pedagogy and school practices have been articulated by researchers at PPGEA in their research . To fundamentamos research , we use the referential anchored in a perspective of historical and dialectical materialism , as the authors of the Historical- Critical Pedagogy , the Historic-Cultural Theory , Critical Environmental Education beyond . One of the data pointed to by the study is that the research developed in the program carry direct influences of constructivist theories and postmodern studies , which are present in the conception of the child and childhood , the concepts used during searches in the settings as they should be the spaces of childhood education, advocacy found on the posture of the adult in relational processes , in that the researchers understand how the role of education and teacher . You could say that research that use the concepts of childhood studies , take into account the context in which children are inserted , worrying to describe it , point , sometimes the needs and demands of this place but at the same time, greater emphasis is placed on the relationships that occur in these environments, especially the re-significations that children can make from it would be for scholars , the " adult culture " . Given this, advocated the need for an articulated conceptions of pedagogy historical-critical work, who understands the importance of a caring school and equip oportunizar children access to socially produced knowledge , apart from alienating practices and fetishized .

Keywords : Childhood Pedagogy Historical -criticism , Historic-Cultural Psychology , Childhood Studies , Environmental Education .

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
<b>1- CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E A PESQUISADORA: TRAJETÓRIAS E CAMINHOS PERCORRIDOS. ....</b>	<b>11</b>
1.1- A pesquisa pós-qualificação.....	18
<b>2-PROCESSOS DE PESQUISA: PROBLEMA, QUESTÃO, JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS. ....</b>	<b>22</b>
2.1- A educação ambiental crítica. ....	26
2.2- Questões, justificativa e problema de pesquisa. ....	28
<b>3- OS ESTUDOS DA INFÂNCIA EM QUESTÃO: ORIGENS, DENOMINAÇÕES E PERSPECTIVAS, PRINCIPAIS CATEGORIAS. ....</b>	<b>32</b>
3.1- A influência das teorias pós-modernas nos estudos da infância. ....	41
3.2-Conceitos dos estudos da infância e conceitos da teoria histórico-cultural: evidenciando as diferenças. ....	43
3.2.1- Adultocentrismo na si e o papel do adulto para a teoria histórico-cultural. ....	44
3.2.2- Cultura da infância e cultura segundo vigostski. ....	45
3.2.3- Reprodução interpretativa e reelaboração criativa. ....	45
<b>4- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA/FURG: AS PESQUISAS SOBRE A INFÂNCIA E O CONTEXTO DO PROGRAMA. ....</b>	<b>47</b>
4.1- O material empírico da pesquisa e seu processo de seleção. ....	48
4.2 - Infância, cultura e educação a partir da análise das dissertações do PPGEA. ....	53
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: RETOMANDO A QUESTÃO DE PESQUISA. ....</b>	<b>66</b>
<b>REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>69</b>
<b>ANEXOS. ....</b>	<b>74</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXO 2 .....</b>	<b>79</b>



## INTRODUÇÃO

Início o trabalho trazendo uma contextualização da minha história, perspectivas e espaços ocupados a partir da graduação em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Compreendo que as inquietações que me fizeram optar pelo tema referente aos estudos da infância no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, bem como a forma na qual conduzi a referida pesquisa, vêm como resultado da minha trajetória e refletem ainda as experiências que fui adquirindo ao longo desse processo, indicando também algumas escolhas que precisei fazer, como por exemplo, a escolha pelo método marxista e /ou a busca por autores pouco difundidos na área da educação da infância (como é o caso da Pedagogia Histórico-crítica).

Antes de iniciar cada capítulo trago poemas/textos, não de forma aleatória ou desinteressada, mas com uma intencionalidade objetiva, entendendo a referida forma de linguagem, como mais um meio possível de “provocação”, intervenção. Meio que, em se tratando de processos educativos, pode colaborar também na educação do “sentido estético”. É por isso que concordo com a defesa do termo, trazido por Pino (2008):

Ao tratar do que está sendo entendido aqui por “sentido estético”, pressuponho que se trata de um “sentido” que tem que ser constituído no indivíduo humano porque, embora esteja prenunciado na biogenética humana, ele não acontece nem pela ação de qualquer mecanismo inato, nem por obra da hereditariedade. Ele, como tudo o que é especificamente humano, tem que ser objeto de formação, daí a sua relação com a educação. (p.60).

E já pontuo, desde o início, a compreensão que trago de serem os processos educativos “atividades” que se desenvolvem no seio de uma sociedade desigual, dotada de disputas e contradições e que por assim serem, também, abarcam distintas proposições e intencionalidades.

Neste sentido, no capítulo 2 resalto a minha opção pelos referenciais filiados à uma concepção materialista histórica e dialética, tais como a Pedagogia Histórico-crítica, a Psicologia Histórico-cultural e a Educação Ambiental Crítica e identifico as questões, justificativas e o problema de pesquisa.

No capítulo 3 discorro sobre as origens e os pressupostos dos estudos sociais da infância, evidenciando os pensadores e as concepções que fundamentam os referidos estudos. Assim também, compreendi como esclarecedor falar sobre as influências das concepções pós-modernas nesse processo e sinalizei ainda, a partir de alguns conceitos da Sociologia da Infância (SI), os contrapontos que podemos apresentar de acordo com a Teoria histórico-cultural.

No capítulo 4 trago o histórico do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), explicando também como foram feitas as buscas e as delimitações para a escolha das dissertações aqui trabalhadas. Assim, compartilho da análise feita a partir das categorias que emergiram no estudo, seguidos das considerações finais, onde retomo também o problema de pesquisa.

Dessa forma, nas próximas linhas seguem a contextualização da pesquisa e da pesquisadora.

## 1-CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA E A PESQUISADORA: TRAJETÓRIAS E CAMINHOS PERCORRIDOS

*Nada É Impossível De Mudar*

*Desconfiai do mais trivial,  
na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente:  
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,  
pois em tempo de desordem sangrenta,  
de confusão organizada, de arbitrariedade consciente,  
de humanidade desumanizada,  
nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*

*(Bertolt Brecht)*

Decidi iniciar por Bertolt Brecht para contar um pouco do que antecede a pesquisa, e que descreverei neste relatório, mas que não se encerra nele/a. O trabalho aqui relatado resulta de espaços ocupados, estudos e caminhos percorridos, e dizem respeito ainda, a algumas inquietações que construí ao longo da minha trajetória acadêmica, iniciada no curso de Pedagogia Licenciatura (FURG- 2007/2010).

Ao iniciar a referida graduação passei por momentos de estranhamentos e muitas indagações. Estes sentimentos podem ser explicados, assim analiso, pelas expectativas trazidas sobre o “que seria” um curso universitário e que, diziam respeito à época em que participava do movimento estudantil secundarista em Natal-RN (1994-1999), tendo contato com alguns grupos na Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, como o Teatro do Oprimido, militantes universitários engajados politicamente e participantes de manifestações e atos dos quais, nós, secundaristas, também participávamos, ou seja, diziam respeito às referências que eu trazia sobre os modos de ser e estar na universidade.

Retrocedendo um pouco na história, em 1994 eu estudava na sexta-série de um colégio público, situado em um bairro da Zona Oeste de Natal, cuja cidade eu tinha chegado há poucos anos <sup>1</sup>. Foi nesta cidade também que os meus pais se separaram, fazendo com que eu deixasse o bairro que nos instalamos na zona sul e uma escola particular bem conceituada na cidade para ir morar com os meus avós e ser matriculada na referida rede pública de ensino. Contudo, posso dizer que as mudanças ocorridas me proporcionaram amadurecimentos e aprendizados fundamentais nesta fase da minha adolescência, ao entrar em contato com modos de viver diferentes do que eu conhecia até então, pude iniciar a compreensão de que o mundo é muito maior do que costumamos imaginar, tanto maior em formas de vida, como também nas contradições que se apresentam cotidianamente para alguns grupos sociais.

Destaco ainda as experiências que tive na escola pública frequentada, onde a participação, junto a demais grupos de crianças era intensa. Organizávamos biblioteca, eventos culturais, ensaios de teatro e ainda, a partir da visita da gestão vigente da União

---

<sup>1</sup> Cheguei a Natal em 1990, vinda de Aracaju (onde morei alguns anos, depois de sair de Minas Gerais, onde nasci). Meu pai trabalhava em Aracaju como geólogo, na empresa Petrobrás Mineração S.A (Petromisa). Empresa extinta no governo de Fernando Collor. Em Natal, ele tornou-se comerciante.

Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (UMES), tivemos auxílio para formar o grêmio da escola <sup>2</sup>.

Depois da formação do grêmio, vivi um intenso período de participação no movimento estudantil, e nos finais de semana, por exemplo, nos reuníamos no Sindicato dos Metalúrgicos, no centro da cidade, para ver e discutir filmes que retratavam o período da Ditadura Militar ou que faziam críticas a presente conjuntura social (Oscar Romero, Carlos Lamarca, Ilha das Flores e etc.). Também eram organizados cursos de formação política, com incentivo à criação de textos críticos e a um posicionamento político diante das injustiças sociais, participação em passeatas com outros grupos organizados (sem-terra, camponeses, sindicatos dos professores, artistas politicamente comprometidos e militantes de partidos de esquerda), além de viagens para congressos estudantis e eventos em outras cidades.

Diante disso, em 2007, ano que entrei para o curso de Pedagogia da FURG, eu também chegava ao curso com muita vontade de retomar espaços de discussão e participações políticas, pois fazia um tempo que eu estava distanciada de tais questões <sup>3</sup>. Ao iniciar a graduação, porém, percebi que a ênfase estava voltada muito mais para o cotidiano imediato das escolas, ou seja, para como agir na sala de aula com as crianças, o que fazer diante de algumas situações, e muito pouco sobre a relação da escola com a sociedade e com o que poderia ser a função social do professor. Questões, por exemplo, sobre o papel da escola em uma sociedade de classes, as causas das disparidades salariais entre os trabalhadores brasileiros, entre outras, que no meu entendimento, se apresentavam como fundamentais.

Estamos falando de um curso em que a que grande maioria das integrantes tinham formação no magistério (curso normal) e, portanto, já atuavam em escolas da cidade (principalmente pequenas escolas particulares, as famosas “escolinhas”). Assim sendo, embora fosse um curso permeado de dúvidas dessas estudantes sobre questões práticas do cotidiano das salas de aula, com muitos relatos pessoais, bastantes indagações sobre as formas de planejamentos de aula, atitudes com determinados tipos

---

<sup>2</sup> O nosso grêmio teve uma composição integralmente de mulheres e por isto também intitulado por nós de Anatólia Alves, como homenagem a uma militante potiguar, do Partido Comunista Brasileiro, que foi assassinada pela Ditadura Militar em Recife, no ano de 1973.

<sup>3</sup> Morei no Rio de Janeiro a partir dos 18 anos de idade, formei uma união estável com um militar da Marinha do Brasil, tive um filho aos 21 anos de idade e por “longos” seis anos, por questões pessoais, fiquei distanciada do movimento e dos espaços de discussão política, chegando em Rio Grande no ano de 2006, pela transferência da referida organização Militar.

de crianças e etc. poderia ser um contexto propício e instigador de diversas discussões críticas e que buscasse associar educação, trabalho e sociedade.

Dessa forma, estávamos diante de uma maioria de pessoas integrantes das classes subalternas, no caso da nossa turma ainda composta só por mulheres, que vivenciavam, na maioria das vezes, duplos ofícios, estigmas e expectativas; trabalhadoras da educação, que viviam o seu trabalho, constantemente, de modo precário, pois não contavam nem com salário suficiente para as suas necessidades básicas, nem, muitas vezes, com materiais e equipamento que auxiliassem na profissão. E ainda que também sofriam diariamente o descaso do poder público ao depender de transporte coletivo, ou morar em residências aqui chamadas de “vilas”, onde quando chovia não se tinha condições de sair de casa para ir até a universidade.

Devo ressaltar que apesar dessas discussões que eu sentia falta estarem quase que ausentes do curso, é possível destacar, dois ou três professores, durante os quatro anos de graduação, que situados em uma linha crítica, marxista, buscavam ir na contramão do que estava sendo a nossa formação acadêmica. Estes professores buscavam desacomodar conceitos e suscitavam provocações e questionamentos sobre o nosso papel político enquanto professores, trazendo categorias que quase não se ouvia: contradição, conflitos, classes sociais, trabalho e educação, entre outras.

No caminhar do curso, ainda no primeiro ano, a professora Eliane Leite (Nani), que trabalhava uma disciplina sobre a infância, me convidou para ajudá-la no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de zero a seis anos- NEPE, lugar onde ela acabava de se inserir como coordenadora, junto à professora Ana do Carmo Goulart. Foi a partir do NEPE que tive um contato inicial com a pesquisa na universidade, o que veio também a fortalecer a compreensão que eu tinha de ser importante ocupar os mais diversos espaços da instituição, pois já tinha aprendido até então, que só a sala de aula não dava conta da amplitude que seria iniciar uma formação superior (a importância na universidade do Ensino, Pesquisa, e Extensão, que fui aprendendo com o tempo). Além disso, no núcleo tínhamos também grupos de discussão e leituras e eu contava com o apoio, a dialogicidade e confiança das professoras coordenadoras e das colegas do grupo também.

Dessa forma, no período que permaneci no NEPE (2007-2008), e inclusive por ser responsável por organizar a biblioteca do grupo, tive contato com várias leituras, como por exemplo, dos autores da Pedagogia Italiana: Francesco Tonucci (“Quando as crianças dizem: agora chega!”, 2005 e “Com olhos de criança”, 2007), além de autores

da chamada Sociologia da Infância, que traziam a compreensão das crianças enquanto “atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir” (SIROTA, 2001, p.19), que faziam a defesa das mesmas serem “capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto” (DELGADO & MULLER, 2005, p.353); e que colocavam também “em causa a concepção dominante da criança como um ser essencialmente narcísico e egocêntrico, para considerar a dimensão relacional e interaccional constitutiva da acção infantil” (SARMENTO, 2005 p.374).

Esses estudos da Sociologia da infância se apresentaram para mim naquele momento como o que eu entendia ser um importante avanço na compreensão sobre as crianças, pois se elas traziam a capacidade de estar no mundo junto aos adultos e eram capazes também de não só reproduzir práticas, mas também de (re) pensarem o lugar e o mundo em que estão presentes, essa compreensão poderia ser ponto de partida para muitos outros questionamentos e práticas.

Ao mesmo tempo algumas questões me intrigavam: Qual o interesse em “dar voz” às crianças? De que forma as crianças filhas de trabalhadoras e trabalhadores assalariados poderiam expor suas vozes, levando em consideração o fato de vivermos em um sistema que reforça, muitas vezes, através da própria escola ou de outros espaços em que as crianças estão presentes, as injustiças e as diversas formas de violência? E o que poderia mudar na vida das crianças, principalmente às vítimas de injustiças sociais, o reconhecimento que a SI trazia de suas capacidades de atuação e interpretação do mundo, além da crítica ao posicionamento “adultocêntrico”, impositivo e desigual nas formas relacionais entre adultos e crianças?<sup>4</sup>

Como não encontrava pistas destas “respostas” nas leituras que estava acostumada a fazer, senti necessidade naquele momento de me ater a outros espaços na universidade. Assim saí do NEPE no final de 2008 e junto a outras colegas do curso, reativamos o Diretório Acadêmico de Pedagogia- DA (2009-2010).

Posso adiantar que fazer parte de um espaço de lutas e mobilizações estudantis e dar conta das disciplinas do curso, não é uma tarefa fácil, nem tranqüila, embora isso se apresente como contraditório visto a defesa na própria universidade de participação, envolvimento, posicionamento crítico e etc. Mesmo assim, procuramos desenvolver

---

<sup>4</sup> Não pretendo com isso limitar as categorias e conceitos trabalhados pela SI, apenas apresento as questões referidas, por serem as que mais aparecem nos estudos dos autores que representam a citada Sociologia (Recomendo o site <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/resenha14.html>, onde o autor Sarmento, apresenta algumas categorias e conceitos da SI.

algumas ações na universidade, como eleição de representantes estudantis, mobilização para apoio aos estudantes participarem de seminários e congressos em outras cidades, organização da X Semana Acadêmica de Pedagogia, cujo tema foi “Pedagogia para quê?” e onde trouxemos o prof. Marco Mello, que trabalha com educação de Jovens e Adultos e atua nos movimentos sociais em Porto Alegre, além de outras atividades no núcleo de reunião estudantil, organização de encontros, dentro das nossas possibilidades.

Nessa caminhada, em 2010, ano de finalização da graduação, comecei o contato com o professor Carlos Machado, por email, já que o mesmo estava no Rio de Janeiro para o pós-doutorado. Minha intenção era que ele pudesse me orientar com o Trabalho de Conclusão do Curso- TCC, pois estava à procura de um professor com um referencial possivelmente mais crítico, que pudesse me ajudar a avançar com relação aos questionamentos e inquietações que eu trazia. Como ele estava afastado para os estudos no Rio, me indicou a professora Vânia Chaigar, da Geografia, a qual me ajudou muito, através das leituras e dos diálogos.

O meu TCC teve como título: “Participação das crianças nas escolas: Por uma Pedagogia crítica e comprometida com possibilidades” (MAIA, 2010), onde argumentei, amparada em meus estágios e nos referenciais da perspectiva crítica, que a escola pública, destino, portanto das classes empobrecidas, na maioria dos casos acabava por reforçar as injustiças sociais, inclusive por que, na sua grande proporção, não buscava provocar a indignação, a desconfiança e o descontentamento, mas o conformismo, a obediência “cega” e a submissão. E que se fazia necessário assim, uma contraposição aos “ideais da escola burguesa”, uma Pedagogia crítica, comprometida com a transformação social.

Diante disto, e atenta aos discursos recorrentes de se “dar voz” às crianças, à crítica ao adultocentrismo e à defesa do equilíbrio de poder entre as gerações, refletia naquele momento que a busca pela participação e possível explanação das vozes de grupos afetados pela dupla exclusão (geracional e socioeconômica), poderia apresentar uma possibilidade de questionamento às injustiças socioambientais, e se aproximava um pouco mais do que eu entendia até aquele momento como uma crítica necessária e pertinente. Dessa forma, em contato com o professor Carlos Machado, em 2011, iniciei as leituras sobre a Educação Ambiental Crítica, participei como aluna especial em sua



disciplina, além de uma disciplina do Minasi<sup>5</sup>, comecei a ler sobre Justiça Ambiental (ACSELRAD, 2009) e fui bolsista em um projeto financiado pelo CNPQ, intitulado “A Agricultura urbana e periurbana no extremo sul do Brasil: efetividade, limites e possibilidades no combate à fome por meio de um Programa de Extensão no âmbito da Universidade Federal do Rio Grande<sup>6</sup>, , coordenado também pelo professor (2011-2012).

A partir dessas experiências, construí o meu projeto de mestrado, me propondo a pesquisar o que as crianças das classes empobrecidas, silenciadas muitas vezes na/pela escola, teriam a dizer sobre o Projeto de educação ambiental desenvolvido na cidade de Rio Grande- RS, compreendendo ainda que a educação ambiental se expressa também na organização da cidade, disposição e condição apresentada para o grupo citado, bem como para suas famílias.

Contudo, no decorrer do mestrado, através de diálogos com o orientador, leituras, e constantes reflexões, fui observando alguns trabalhos no PPGEA sobre crianças e observei também algumas atividades dedicadas ao trabalho com crianças nas escolas associados à Educação Ambiental. Foi a partir dessas observações também que escrevi sobre as aproximações dos discursos na educação ambiental de “futuro do planeta”, com o sobre crianças, de “gerações futuras” (MAIA, 2011). Além disso, verifiquei que por um lado havia a ideia de futuro, presente na educação ambiental e em alguns discursos pedagógicos; por outro, a defesa da infância como um tempo presente, onde as crianças, junto aos seus pares, reinterpretariam a chamada “cultura adulta” e produziram o que tem sido denominado de “cultura infantil”. Dessa forma, neste segundo caso, seria necessário um adulto que possibilitasse uma “escuta atenta”, propiciando estratégias e caminhos para que as crianças registrassem suas impressões, seus “olhares” e suas “vozes”.

De um modo ou de outro, com o que se ocupavam/preocupavam as referidas práticas? Como o observado tem aparecido (ou não) nas pesquisas em educação ambiental do PPGEA? Quem tem se dedicado a estudar a infância? Entre esses e outros questionamentos que trarei ao longo deste trabalho, me vi instigada a pesquisar os projetos desenvolvidos no nosso programa de Educação ambiental, comecei assim, a

---

<sup>5</sup> “Karl Marx e a Natureza I” e “Sociologia e Dialética do Meio ambiente” ambas em 2011).

<sup>6</sup> Nesta pesquisa entrevistamos famílias de agricultores integrantes de um projeto do Nudese/FURG, para buscar compreender como o referido projeto, que pretendia acompanhar grupos de agricultores e pescadores artesanais, estava colaborando para a continuidade dessa práticas, para além do acompanhamento do Núcleo.

pensar de que forma isto poderia ser feito. Como selecionar as pesquisas? Quantas eu poderia trabalhar? Que seleção me ajudaria a entender um pouco mais sobre esses estudos? Assim dessa forma, e a partir dessas preocupações, com muitas dúvidas e um grande “quebra-cabeças” prestes a começar, montamos o projeto para a qualificação.

### **2.1-A pesquisa pós-qualificação.**

Depois da minha qualificação não foram poucas as dúvidas e questionamentos que permearam a minha condição de pesquisadora. Isto no meu entendimento podia representar a possibilidade de um avanço no que eu havia construído até aqui, logo, não enxergava o ocorrido como algo negativo, mas mesmo assim, não deixava de ter preocupações. Penso que essa sensação deve acontecer com a maioria das pessoas e pode representar, ainda que com todas as angústias, a possibilidade de crescimento e amadurecimento intelectual, a partir, inclusive, das fragilidades que se apresenta, em um determinado momento.

Posso dizer que as contribuições da banca, assim, me fizeram repensar não só questões referentes à minha pesquisa, mas também a minha condição enquanto pesquisadora, visto que em muitos momentos foi muito difícil conduzir o mestrado e dar conta, ao mesmo tempo, das questões cotidianas de quem tem filho em idade escolar, mora longe da família e é responsável por toda a condução e decisão que a vida solicita. Isto porque, assim que passei no mestrado o meu marido foi transferido de volta para o Rio de Janeiro e eu optei por não acompanhá-lo, pois estava decidida a ficar na cidade e dar sequência aos meus estudos. Foi um período conturbado e por causa de várias preocupações e sobrecargas, tive também alguns problemas de saúde, como estresse, pressão alta, início de problemas cardíacos e algumas “visitas” ao hospital. Contudo, contei também com a ajuda de alguns amigos e com a compreensão e auxílio do meu orientador.

Dessa forma, mesmo com todos os desafios, fui tentando ter foco e me organizar para desenvolver as ações que precisavam ser feitas, e no meio dessas ocorrências, tive o período pós-qualificação como um momento marcante no meu processo de pesquisa. Foi principalmente a partir das contribuições das professoras, em especial, de algumas críticas da professora Susana Molon, que senti a necessidade de rever praticamente todos os meus referenciais e por, em seguida da minha qualificação, iniciar a disciplina

que a professora oferecia no programa<sup>7</sup>, comecei a ter contato com a abordagem sócio-histórica, me identificando com esses referenciais apresentados.

Compreendi como um dos caminhos iniciais necessários na retomada do projeto, um estudo sobre as correntes filosóficas que deram origem a Sociologia da Infância, abordagem que até então eu trazia como referência, mas que ao mesmo tempo procurava fazer uma crítica e não tinha elementos suficientes para tal. A partir dessa revisão, os autores e trabalhos da abordagem sócio-histórica e também da Pedagogia Histórico-crítica se apresentaram na medida exata para fundamentar as críticas e questionamentos que eu alimentava. E ao mesmo tempo, eu estava um pouco em desespero, pois sabia que era muito pouco tempo para recuperar tudo o que eu deveria ter lido na graduação e no início do mestrado, mas que só passei a conhecer efetivamente, a partir da intervenção da professora Susana Molon. Mesmo assim, eu tinha que continuar, e agora que tinha encontrado as referências que precisava só me restava “correr contra o tempo” e tentar, junto ao meu orientador, dar conta da continuidade do trabalho.

Agora, a partir das linhas seguintes, discorrerei sobre os pressupostos teórico-metodológicos, a questão de pesquisa e as justificativas apresentadas.

---

<sup>7</sup> “Abordagem sócio-histórica e Educação Ambiental”. Disciplina realizada no primeiro semestre, cuja no ano de 2013, por causa da greve, começou no mês de junho.

## 2-PROCESSOS DE PESQUISA: PROBLEMA, QUESTÃO, JUSTIFICATIVA E PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

*No mundo há muitas armadilhas*

*No mundo há muitas armadilhas  
e o que é armadilha pode ser refúgio  
e o que é refúgio pode ser armadilha.*

*Tua janela, por exemplo, aberta para o céu  
e uma estrela a te dizer que o homem é nada.*

*(...)*

*No mundo há muitas armadilhas  
e muitas bocas a te dizer*

*que a vida é pouca, que a vida é louca.*

*E por que não a Bomba? Te perguntam.*

*Por que não a Bomba para acabar com tudo,  
já que a vida é louca?*

*Contudo, olhas o teu filho, o bichinho,  
que não sabe que afoito se entranha à vida, e quer a vida  
e busca o sol, a bola. Fascinado vê o avião e indaga e indaga.*

*A vida é pouca, a vida é louca, mas não há senão ela.*

*E não te mataste, essa é a verdade.*

*Estás preso à vida como numa jaula.*

*Estamos todos presos  
nesta jaula que Gagárin foi o primeiro a ver de fora e nos dizer:*

*É azul!*

*E já o sabíamos, tanto que não te mataste  
e não vais te matar,  
e agüentarás até o fim.*

*O certo é que nesta jaula há os que têm  
e os que não têm.*

*Há os que têm tanto que sozinhos poderiam  
alimentar a cidade  
e os que não têm nem para o almoço de hoje*

*A estrela mente  
o mar sofisma.*

*De fato,*

*o homem está preso à vida e precisa viver.*

*O homem tem fome e precisa comer*

*o homem tem filhos e precisa criá-los.*

*Há muitas armadilhas no mundo e é preciso quebrá-las!*

*(Ferreira Gullar)*

Mesmo com toda a difusão massiva das propagandas e das afirmações dos ideólogos aliados ao sistema capitalista e às suas políticas macroeconômicas, compreendemos que não há como negar que o presente (ainda) seja de profundas desigualdades, de crescente “culto” às aparências, e de processos cada vez mais alienantes e desumanizadores. Neste sentido, para desenvolver este trabalho buscamos suporte em autores e trabalhos que pudessem nos auxiliar a construir uma crítica ao modelo hegemônico, o qual tem produzido “ilusões” e “fetiches”, tão naturalizados e difundidos que acabam por se apresentar, muitas vezes, quase que como “únicas” opções para se pensar a educação e a sociedade. É nesta direção que entendemos ainda, a necessidade, mais do que nunca, da opção pelos referenciais filiados a uma concepção marxista e dialética, como elabora Rossler (2012):

Mesmo com toda a difusão das retóricas neoliberal e pós-moderna, torna-se cada vez mais evidente que nossa sociedade e as condições nas quais os homens vivem precisam ser superadas. A urgência desta transformação está estampada na miséria, na fome, na violência, na desigualdade econômica e social, na corrupção, no embrutecimento intelectual, afetivo e moral dos indivíduos. Fenômenos estes com os quais convivemos todos os dias. Essa realidade torna a opção pelo referencial marxista necessária tanto do ponto de vista dos aspectos teóricos, de cunho filosófico, político ou metodológico como também do ponto de vista ético-moral. (ROSSLER, 2012, p. 68).

Posicionando-nos dessa forma, os referenciais que usaremos aqui estarão pautados pela compreensão histórica e dialética, ou seja, ancorados nos estudos marxistas, como é o caso da Pedagogia Histórico-crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

Sobre a primeira abordagem citada e sua fundamentação, Saviani (2007) explica que:

A fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica, nos aspectos filosóficos, econômicos e político-sociais propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. É, pois, no espírito de suas investigações que essa proposta pedagógica se inspira. Frise-se: é de inspiração que se trata e não de extrair dos clássicos do marxismo uma teoria pedagógica. Pois, como se sabe, nem Marx, nem Engels, Lênin ou Gramsci desenvolveram teoria pedagógica em sentido próprio. Assim, quando esses autores são citados, o que está em causa não é a transposição de seus textos para a pedagogia e, nem mesmo, a aplicação de suas análises ao contexto pedagógico. Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (p.420).

Neste sentido, para o materialismo histórico a matéria existe e antecede a consciência, isto quer dizer, a partir da matéria o ser humano é capaz de conhecer e apreender as relações que acontecem na sociedade. Assim, para Marx (2003) “não é a

consciência dos homens que determina seu ser, mas, pelo contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (p. 59). Da mesma forma, o ser humano, para Marx, se constitui pelo trabalho, pela ação na e sobre a natureza.

Sobre isso, Pino (2006), discorre sobre o trabalho em Marx: “o trabalho social” (idem, p.50). O autor traz para a discussão duas questões principais para se refletir sobre a formação humana: “produção imaginária” e “formação do sentido estético” (PINO, 2006, p.47), onde amparado pela psicologia histórico-cultural de Vigotski e pelos estudos desenvolvidos por Marx, (materialismo histórico-dialético), compreende a importância dos processos de “humanização do Homo sapiens” (idem, p.65), presentes fundamentalmente na atividade humana, nos processos históricos-culturais, propiciados pela transformação que o homem imprimiu na natureza e conseqüentemente, em sua autotransformação. Assim, Pino (2006) argumenta:

(...) Seguindo a lógica das palavras de Marx a respeito do “trabalho social”, o homem enquanto espécie é um ser biológico que se tornou capaz de agir sobre a Natureza, da qual faz parte, para transformá-la, conferindo-lhe significação, o que faz dela uma produção humana. Uma das conseqüências lógicas disso é que o homem é, na sua condição originária, uma materialidade viva que o mantém na ordem da natureza. Mas é uma materialidade que se constituiu em um ser de outra ordem, a simbólica, como resultado da sua condição, ao mesmo tempo, de sujeito e objeto de sua própria atividade criadora. Essa transformação, sem retirá-lo da Natureza, na qual continua irremediavelmente inserido, o distancia dela para fazê-la objeto da sua contemplação, reflexão e ação. (p.65-66).

Isto quer dizer que o trabalho humano é uma atividade “consciente”, planejada, diferente do que acontece com os outros animais. E ainda, o ser humano vai sendo constituído nas relações estabelecidas, nas apropriações destas relações e na coletividade. Assim, para a teoria histórico- cultural, abordagem da qual também nos utilizaremos neste trabalho, os sujeitos vão se constituindo através dos processos relacionais que acontecem socialmente. Esta concepção, “(...) também denominada Psicologia histórico-cultural e/ou sócio-histórica, fundamenta-se também na abordagem materialista e dialética e foi elaborada por Vygotsky”. (ASSIS & MELLO, 2013, p.23). Diferente “das concepções empiristas e idealistas” (FREITAS, 2002, p.22), cujo Vygotsky vai marcar uma contraposição, evidenciando o que, em seus estudos, ele denominou de “(...) a "crise da psicologia" de seu tempo (...)”, buscando:

(...) construir o que chama de uma nova psicologia que deve refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence. Assim, sua preocupação é encontrar métodos de estudar o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como

criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (...). (FREITAS, 2002, p.22).

As idéias de Lev Semionovitch Vigotski<sup>8</sup> podem ser melhores compreendidas se observarmos o tempo e o contexto do qual o autor fazia parte. Segundo conta Prestes (2010), Vigotski nasceu em Orcha (1896), mas desde pequeno viveu com sua família em Gomel, até se mudar para Moscou:

Vigotski não frequentou a escola primária. Com a educação e instrução recebidas em casa conseguiu ingressar direto na 6ª série do ginásio masculino de Gomel. (VIGODSKAIA E LIFANOVA, 1996, p. 32), após prestar os exames referentes aos conteúdos das primeiras cinco séries. No ginásio, segundo recordações de seus colegas, destacava-se não só pela altura, uma cabeça acima de seus colegas, mas pelo conhecimento que tinha, porém nunca se gabava disso; era comunicativo e muito respeitoso. (idem). Segundo a biografia escrita pela filha de Vigotski, o pai de Lev percebeu muito cedo o interesse do filho pela filosofia, por isso, um dos primeiros livros com o qual o presenteou foi *Ética*, de Spinoza. Portanto, Vigotski leu um livro que estava proibido na Rússia Tsarista. Não é um livro comum; as idéias de Spinoza irão guiar as suas buscas na psicologia e em muitos dos seus trabalhos escritos, podemos notar isso. (PRESTES, 2010, p. 38)

Vigotski, ao terminar o ginásio, iniciou a faculdade de medicina, mas não passou muito tempo neste curso. Assim, iniciou a graduação em Direito, na mesma universidade (A Universidade Imperial de Moscou) e logo em seguida começou a fazer parte do Diretório Acadêmico da Faculdade de História e Filosofia da Universidade Popular Chaniavski. Sua monografia, escrita em 1916, foi sobre a Tragédia de Hamlet, de Shakespeare, cujo trabalho também fez parte de seu livro, *Psicologia da Arte*, lançado algum tempo depois, no ano de 1925.

Formou-se em outubro de 1917 (mesmo ano da Revolução Russa), passou a lecionar para crianças e adolescentes e ao mesmo tempo, escrevia peças de teatro, acompanhando e produzindo também grupos de teatro da época. Segundo Prestes:

Ainda em Gomel, Vigotski concilia o trabalho de professor em várias instituições, lecionando além de literatura, disciplinas como lógica, psicologia, estética, teoria da arte, filosofia. Na escola técnica de Pedagogia, organiza o gabinete de psicologia experimental. Pode-se afirmar que a organização desse espaço impulsionou o trabalho científico de Vigotski na psicologia, pois ali ele desenvolveu inúmeras pesquisas experimentais com o intuito de comprovar a veracidade de suas proposições teóricas. Todo o material foi organizado em cinco trabalhos científicos e dois deles foram apresentados no 2 Congresso Russo de Neuropsicologia, realizado em Petrogrado entre os dias 03 e 10 de janeiro de 1924. (2010, p. 44).

---

<sup>8</sup> A grafia do nome do autor vai mudando conforme os trabalhos, aos quais pesquisei. Por isso, em alguns momentos escreverei com “y”, em outras, com “i”.

Prestes (2010), diz que foi também neste congresso que Vigotski conheceu A. R. Luria, o qual impressionado pela fala do autor, o convidou para trabalhar no Instituto de Psicologia Experimental de Moscou. Foi neste lugar, portanto, que Vigotski inicia sua carreira científica, escrevendo livros, continuando a dedicar-se ao estudo de crianças com deficiência, elaborando uma extensa produção na área da pedologia, fazendo crítica a alguns profissionais da área e defendendo inclusive, que “(...) se devia estudar a infância em sua integralidade” (PRESTES, 2010, p. 51).

Vigotski, porém, morreu muito jovem, aos 37 anos, em 1934, deixando assim, um grande legado e “(...) Luria (1979,1992), Leontiev (1978, 2001) e Elkonin (1998 (...))” (ASSIS E MELLO, 2013, p. 23), como alguns de seus seguidores. Suas obras foram proibidas depois da Resolução de 1936, na URSS e por mais de vinte anos, segundo Prestes (2010), não podiam ser usadas, ficando assim “no esquecimento”. A autora conta que “(...) somente com a morte de Stalin, em 1953, após o *degelo* vagaroso e inseguro, A. N. Leontiev e A.R. Luria puderam empreender esforços para a publicação das obras adormecidas de seu colega.” (PRESTES, 2010, p. 59).

No Brasil, segundo Molon (2008), a produção de Vigotski começou a se fazer presente:

(...) somente no início da segunda metade da década de 70, divulgada em grande escala na década de 90. Sua obra está sendo resgatada, após 60 anos da sua produção, por pesquisadores de diversas áreas de conhecimento. Inúmeras reflexões são feitas, tanto através de publicações quanto em eventos científicos. Esse crescente interesse pelo autor advém, principalmente, da sua proposta de historicização do homem e dos processos psicológicos. (MOLON, 2008, p. 12).

Mas ao mesmo tempo em que as obras de Vigotski ganharam destaque e passaram a ser utilizadas de maneira mais frequentes no meio educacional, pode ser observada por parte de alguns autores, a apropriação indevida e a deturpação de sua teoria, onde traduções “(...) pouco cuidadosas ou a intenções de apresentar um Vigotski menos marxista, menos comprometido com o regime socialista, acarretaram distorções e interpretações equivocadas do seu pensamento.” (PRESTES, 2010, p. 109). É neste sentido também que Duarte (1996) fazendo críticas a algumas apropriações pós-modernas da obra de Vigotski, elabora cinco hipóteses para uma “leitura pedagógica” dos trabalhos do autor. São elas:

1- Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica; 2- A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelo conjunto dos trabalhos elaborados pela Psicologia Histórico-Cultural; 3- A Escola de Vigotski não é interacionista nem construtivista; 4- É necessária uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores



brasileiros vêm fazendo dos trabalhos da Escola de Vigotski e 5-Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da Escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica. (DUARTE, 1996, p. 32).

Para corroborar com as hipóteses de Duarte (1996), trago dois trabalhos que buscaram demarcar a diferença entre a Teoria Histórico-cultural e os chamados estudos da infância, também “herdeiros” do construtivismo e com características facilmente identificadas com os ideários pós-modernos.

A pesquisa de Assis e Mello (2012) traz algumas explicações sobre a diferença entre o trabalho com crianças na perspectiva citada e os trabalhos da Sociologia da infância. As autoras assim reconhecem que atualmente a SI tem sido a abordagem predominante nas pesquisas com o grupo infantil e destacam a incompatibilidade dela e da Teoria Histórico-cultural, pois para esta última:

(...) o homem é um ser social que supera sua condição biológica ao produzir os meios de sua existência e ao criar necessidades que ultrapassam a satisfação de exigências biológicas da espécie. Dentro dos pressupostos materialistas da Teoria Histórico-Cultural, partimos da idéia de que a cultura é um elemento social determinante para o desenvolvimento do ser humano. A concepção de criança como ser social nessa perspectiva teórica distingue-se da Sociologia da Infância, na medida em que, diferentemente, desse referencial no qual a dimensão cultural está presente nas relações externas aos indivíduos, para a Teoria Histórico-Cultural está na gênese da formação do indivíduo, como pertencente ao gênero humano, uma vez que o homem é um ser social em sua essência. (ASSIS e MELLO, 2012, P. 25).

Prestes (2013) também faz questão de ressaltar as diferenças entre as duas abordagens, trazendo em seu trabalho, especificamente, uma análise à crítica feita por Corsaro (ano) à Vigotski. Os argumentos de Prestes se justificam a medida que ela vai mostrando que o representante da SI citado tece às suas insatisfações ao trabalho de Vigotski, baseado apenas em um único livro<sup>9</sup>, justamente o livro em que a autora aponta como um daqueles que se enquadram nas traduções “equivocadas”<sup>10</sup>:

Sem dúvida alguma, há claras divergências entre a sociologia da infância e a teoria histórico-cultural. São muitas as questões que surgem quando nos deparamos com as críticas de Corsaro (2011) às ideias de Vigotski. Seria interessante deixar algumas delas apontadas aqui para, quem sabe, serem desenvolvidas em outros artigos. A primeira é de cunho epistemológico: como se sabe, em seus estudos, Vigotski sempre deixou claro que pretendia fazer uma análise psicológica do desenvolvimento humano, conseqüentemente, uma análise psicológica do desenvolvimento da criança. Não fazia parte de seus planos estudar a criança numa perspectiva

---

<sup>9</sup> Livro intitulado “A formação social da mente” (1984,1998,1999).

<sup>10</sup> A autora aponta além de problemas referentes à tradução, questões que dizem respeito à alteração de partes do livro além da inclusão de outros trechos, assumidas no próprio trabalho pelos organizadores da obra.

sociológica e, se Corsaro (2011) argumenta que a sociologia foi influenciada pelas teorias dominantes da psicologia do desenvolvimento, não é a Piaget e a Vigotski que devem ser voltadas as críticas. Outra questão que fica bastante evidente, ao compararmos os fundamentos da sociologia da infância e da teoria histórico-cultural, é o papel da criança. Se, para a sociologia da infância, a criança é produtora de cultura, na teoria histórico-cultural, os instrumentos culturais são meios para o desenvolvimento humano, mas não fins. Da segunda questão, que é bastante complexa e precisa ser mais desdobrada, decorre a terceira: o que Corsaro denomina de *reprodução interpretativa* (CORSARO, 2011) e o que Vigotski chama de *reelaboração criativa* (VIGOTSKI, 2009)? Será que os dois conceitos não merecem uma análise mais aprofundada? (PRESTES, 2013, p. 304).

Sobre esta questão, faremos no capítulo sobre os estudos da infância, algumas explicações sobre as diferenças entre os conceitos da Teoria Histórico-crítica e da Sociologia da Infância.

## **2.1- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA**

No Brasil, a Educação Ambiental (EA) começou a ser difundida em meio à época repressiva dos anos 1960, ou seja, na Ditadura Militar, e conforme retrata Loureiro (2004), se presenciava uma “ação governamental que primava pela dissociação entre o ambiental e o educativo/político, favorecendo a proliferação dos discursos ingênuos e naturalistas (...) desvinculados dos debates sobre modelos societários como um todo”. (p.75-76). Segundo este autor, não significa, porém, dizer que esta visão está superada, mas a partir desta constatação, podemos além de identificar as origens do tema, nos posicionar dentro de uma área que não é homogênea, muito pelo contrário, assim como os demais espaços e áreas do conhecimento em nossa sociedade, estão em constantes disputas e embates teóricos.

Nesta compreensão também, Tozoni-Reis (2004) vai posicionar-se defendendo a necessidade de se pensar as questões ambientais ancoradas pelos referenciais do materialismo histórico e dialético, tendo ainda como categoria de análise a relação homem-natureza, como ela fez em sua tese (CAMPOS, 2000<sup>11</sup>). Assim, neste segundo trabalho, a autora analisou as referências que fundamentavam as práticas de formação dos educadores ambientais nos cursos de graduação de algumas universidades no Estado de São Paulo, e defendeu uma educação ambiental comprometida com processos de formação humana em seu sentido pleno, capaz ainda de problematizar as relações e as atividades que acontecem no interior desta sociedade, alienante e fetichizada:

(...) A educação é prática social construída e construtora da humanidade, mas não pode inventar uma realidade supra-histórica. A educação é construída no

---

<sup>11</sup> A autora utilizava o sobrenome Campos, ao invés de Tozoni-Reis, mas se trata da mesma pesquisadora.

interior das relações sociais concretas de produção da vida social, assim como contribui na construção dessas relações sociais. As implicações filosófico-políticas dessas afirmações dizem respeito à ampliação dos processos educativos na perspectiva da formação humana plena, isto é, na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos. Nesse sentido a educação e a educação ambiental instrumentalizam o sujeito para a prática social, inclusive em sua dimensão ambiental, instrumentalização que poderá ser tão democrática quanto for democrática a sociedade que a constrói e que é construída pelas relações sociais. O princípio educativo não é a ideologia da harmonia nem o fetiche do conhecimento científico, mas as efetivas necessidades histórico-concretas da sociedade, expressas pela atividade essencial, o trabalho - compreendido em sua amplitude filosófica – tomada como síntese da produção da vida individual e coletiva. (p. 322-323).

É por isto também que Loureiro e Layrargues (2013) vão defender a necessidade da opção pela EA crítica, compreendendo que as questões ambientais, assim como colocava Campos (2000), têm origem nas relações sociais, nos processos que acontecem histórica e concretamente. Os autores vão argumentar que:

(...) não basta lutar por uma nova cultura entre o ser humano e a natureza; é preciso lutar ao mesmo tempo por uma nova sociedade. Não se trata de promover reformas setoriais, mas uma renovação multidimensional capaz de transformar o conhecimento, as instituições, as relações sociais e políticas, os valores culturais. Trata-se de incluir no debate ambiental a compreensão político-ideológica dos mecanismos da reprodução social e o entendimento de que a relação entre ser humano e a natureza é mediada por relações socioculturais e de classes. Essa tendência traz, então, uma abordagem pedagógica que problematiza os contextos societários em sua interface com a natureza. Por essa perspectiva, não é possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais. Afinal, a crise ambiental não expressa problemas da natureza, mas problemas que se manifestam na natureza. A causa constituinte da questão ambiental tem origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimentos prevalentes. (LOUREIRO e LAYRARGUES, 2013, p.236).

Dessa forma ainda, preciso ressaltar que as questões ambientais aqui são entendidas como processos que acontecem na natureza<sup>12</sup>, em suas múltiplas relações com a sociedade e de onde fazem parte distintos grupos humanos, bem como outros seres vivos. Esta sociedade, assim, concreta, é ainda, como vimos discorrendo, desigual e sustentada pelas disparidades e injustiças. Assim, nesse cenário de contrastes, destaco também a importância do movimento por justiça ambiental (ACSELRAD *et al*, 2008), que segundo Loureiro e Layrargues (2013), dispõe de “(...) elementos teóricos e

---

<sup>12</sup> Compartilho do conceito de Natureza identificado por Machado (2009), onde ele diz, amparado por Marx, que é possível se verificar “três naturezas”, sendo elas: “ a Natureza física , a terra da e na qual as demais emergiram, a natureza humana, que emerge da primeira e, ao agir enquanto individualidade e coletividade transformam-na; e (...) as obras e produtos da ação humana sobre àquela. No entanto, esta natureza teria uma dupla especificidade. De um lado, enquanto produtos ou obras exteriores aos humanos, e de outro, aspectos internos a seu ser, enquanto subjetividade, “psique”, emoções, valores mais arraigados e profundos.” (p.205).

pragmáticos comuns” à educação ambiental crítica, havendo a possibilidade de “(...) uma pauta política integrada.” (idem, 2013, p.217). Eles argumentam:

Nos movimentos de educação ambiental crítica e justiça ambiental, ocorrem um processo argumentativo contínuo de resignificação da questão ambiental, agindo como contraponto das interpretações hegemônicas do senso comum acerca do fenômeno socioambiental. Ambos possuem elementos em comum que conformam o amálgama, mediante o qual se pode efetuar a crítica e operar politicamente a favor da transformação social. Na disputa por outra interpretação da questão ambiental, enfatizam que a categoria ‘ambiente’ não é composta apenas de conteúdos ecológico/ambientais, mas também de conteúdos sociais e culturais específicos, diferenciados e, muitas vezes, contraditórios; condenam a lógica dos interesses promovida pela razão utilitária do mercado e elogiam a lógica dos direitos, especialmente quando se trata de sociedades fortemente desiguais; revelam que, para além dos ‘problemas ambientais’, existem ‘conflitos ambientais’ e que a categoria trabalho é central para a reflexão ter consistência no entendimento do fenômeno. (LOUREIRO e LAYARGUES, 2013, p. 240).

O trabalho enquanto categoria, destacam Loureiro e Layrargues (2013), “(...) não pode ser definido apenas sob o enfoque da constituição do ser social (ontológico). Deve ser lido sob o prisma histórico também.” (p. 240). É por isso também, que eles destacam que no capitalismo, o trabalho será sempre um trabalho alienado, visto que ele acontece na exploração, no alheamento do trabalhador, com relação ao objeto produzido e assim “(...) precisa ser superado na busca pelo trabalho livre, colaborativo” (idem, 2013, p. 240). Sobre isso também, Duarte (2012), coloca:

Desde que surgiram as classes sociais, a propriedade privada e a divisão social do trabalho, isto é, desde a antiguidade até os dias atuais, a objetivação do gênero humano tem ocorrido por meio da exploração do trabalho, da apropriação privada do resultado geral do trabalho humano. A maioria dos seres humanos tem sido impedida de se apropriar de toda essa riqueza material e intelectual, de se enriquecer por meio das obras humanas. Isso é alienação. Não se trata apenas do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida muito mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência (p. 208).

É por este motivo também, que a opção que adotamos neste trabalho referente à EA, está, assim como os outros autores e trabalhos que trazemos ao longo da dissertação, filiada a uma perspectiva histórica e dialética, pois compreendemos que é através de uma análise que leve em consideração o movimento, as contradições, a realidade objetiva e a totalidade social, que nos permitirão estudar com propriedade as dissertações selecionadas.

## 2.2- QUESTÕES, JUSTIFICATIVA E PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando que o interesse em pesquisar as raízes dos estudos da infância e as implicações destes estudos para a educação começou ainda durante o curso de Pedagogia licenciatura da FURG, mesmo que naquele momento não sob a forma elaborada que agora trago, explico que o que me levou a escolher o tema aqui tratado diz respeito a um questionamento que foi me acompanhando durante o curso e em vários espaços na universidade ocupados:

- Por que os estudos da infância eram referências predominantes na Pedagogia e nas produções acadêmicas (incluindo a literatura na área)?

Este questionamento está relacionado também com o meu **problema de pesquisa**:

- Tanto nas leituras que eu fazia sobre os estudos da infância, como no material que tive acesso durante a graduação e mestrado, constatei que as pesquisas referiam-se sempre aos contextos imediatos das crianças, sem questionar categorias como, por exemplo, contradição, conflitos, classes sociais. Ao mesmo tempo, identificava que esses estudos eram aceitos, reproduzidos e divulgados por praticamente todas as pessoas que pretendiam pesquisar sobre a infância, aparentando até não existir nenhum outro referencial que pudesse embasar os estudos na área. Dessa forma, até as perspectivas mais críticas (como a abordagem histórico-cultural, de Vigotski, alguns estudos marxistas e a EA crítica) eram utilizados por estes estudos, dificultando a crítica ou a identificação de possíveis diferenças.

Como na minha qualificação, conforme observado pela professora Ana Cristina, tive a orientação de levar em conta que nem todos os estudos sobre infância eram amparados (ou pelo menos assim se diziam, destaque), pela SI. Somado ao fato de ouvir da professora Susana Molon que seria importante conhecer as filiações teóricas que embasam os estudos para poder localizá-los com propriedade<sup>13</sup>, chego a minha **questão de pesquisa**: Os conceitos defendidos pelos chamados estudos da infância têm

---

<sup>13</sup> As considerações das professoras foram com base em alguns aspectos da pesquisa trazidos na qualificação, onde eu dizia que pretendia pesquisar “o campo da SI e da EA a partir da produção do PPGEA”. A professora Susana Molon questionou se “poderíamos já nos considerar um campo constituído”, me alertando para o significado e implicações deste termo, e a professora Ana Cristina ressaltou que nem todos os trabalhos que falavam sobre infância no programa tinham como base a SI. Assim, a questão de pesquisa aqui delineada foi construída também após essas contribuições.

aparecido de forma predominante na área educacional e nas pesquisas sobre/com crianças. Que influências eles apresentaram nas pesquisas desenvolvidas no PPGEA<sup>14</sup>?

Justifico a pertinência deste estudo a começar pela aceitação, difusão e propagação que os chamados estudos da infância vêm tendo nos meios acadêmicos e na literatura produzida por estes espaços, sendo possível ainda encontrar seus reflexos nas leis e documentos que norteiam as práticas educativas com crianças no nosso país.

Nascimento (2011), não como a mesma intencionalidade aqui exposta, mas argumentando que é preciso “evitar equívocos na disseminação do campo”, e tentando contribuir para a consolidação da sociologia da infância no Brasil, coloca:

A sociologia da infância nos países do hemisfério norte tem produzido pesquisa, artigos e publicações, debates sobre seu objeto e criação de conceitos, novos cursos e disciplinas nas universidades, periódicos especializados, e uma rede internacional de pesquisadores e pesquisadoras, o que indica a consolidação da área. Aqui, em princípio, tem se apresentado como oportunidade de investigação das crianças para além de sua condição de *alunos* ou de seres em *desenvolvimento*, ou até mesmo, a partir dessa condição, com o objetivo de conhecê-las nas suas múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas. Em vez da fragilidade, da incompetência, da negatividade naturalmente atribuída aos pequenos, é possível formular hipóteses, a partir de suas ações concretas e simbólicas. Ainda que haja diferença nos estudos desenvolvidos, a concepção de criança como ator social tem promovido outro tipo de conhecimento sobre crianças. Parece, contudo, necessário compreender melhor os fundamentos teóricos e metodológicos, os contextos de surgimento dos debates, as abordagens interdisciplinares dos estudos da infância, a pertinência das pesquisas, para evitar equívocos na disseminação do campo e no aprofundamento da relação entre sociologia da infância e educação. Esse parece ser o principal desafio. (NASCIMENTO, 2011, p.52).

Da mesma forma que é preocupação da autora a constituição do campo da SI, compreendemos que se faz necessário conhecer este campo, tão disseminado, identificando e evidenciando as concepções ideológicas, a intencionalidade e as implicações desses estudos na área da educação, como é o caso das dissertações apresentadas neste programa de pós-graduação em EA, conforme já colocado.

Sobre isso, a professora Susana Molon, tanto em aula, quanto na minha qualificação, ressaltou a importância de se ter claro as filiações teóricas desses estudos e, Assis e Mello (2013) defenderam que “(...) Ir à raiz das questões teóricas auxilia-nos

---

<sup>14</sup> No caso aqui, me refiro às dissertações, pois no levantamento bibliográfico não encontrei teses que faziam alguma discussão sobre a infância/crianças (Ressalto que o período considerado foi até o ano de 2012 e a busca, feita no primeiro semestre de 2013).

a analisar, compreender os desafios e superar os limites da prática.” (p.32). Essas últimas autoras reconhecem que “as pesquisas que trazem as crianças como sujeitos e atores, geralmente, têm sido elaboradas sob o enfoque denominado Sociologia da Infância.” (p.18), e completam:

O interesse pela investigação da criança e da infância estava presente, também, no universo científico brasileiro, há certo tempo, porém, mais recentemente, tem se repensado no papel que as crianças ocuparam nas produções elaboradas sobre elas. Pesquisas que adotaram metodologias que se preocupavam em ouvir as crianças eram mais recentes e se fortaleciam a partir dos estudos produzidos na área da Sociologia da Infância. (ASSIS e MELLO, 2013, p. 21).

Vale ressaltar que a entrada desses estudos no cenário educacional brasileiro, corresponde, segundo Duarte (1996) ao período de críticas tanto ao tecnicismo pedagógico e às teorias educacionais reprodutivistas, quanto às próprias teorias críticas da educação. Assim, já podemos destacar de antemão, que os chamados estudos da infância, aparecem apoiados pelas concepções pós-modernas, presentes nos ideários construtivistas e nas teorias interacionistas.

Dessa forma também, posso justificar ainda a validade deste estudo como uma possível contribuição para futuras pesquisas, visto, neste sentido, não ter encontrado em nenhum trabalho da área da infância no PPGEA, a realização um estudo crítico dos conceitos dos estudos da infância, bem como de suas implicações para a educação e projeto de sociedade.

Assim, nas próximas páginas contextualizarei os estudos da infância, sua inserção no meio educacional, seus referenciais e bases teóricas, para mais adiante adentrarmos o material pesquisado.

### 3- OS ESTUDOS DA INFÂNCIA EM QUESTÃO: ORIGENS, DENOMINAÇÕES E PERSPECTIVAS, PRINCIPAIS CATEGORIAS

*O preço do feijão  
não cabe no poema.  
O preço do arroz  
não cabe no poema.  
Não cabem no poema o gás,  
a luz, o telefone,  
a sonegação do leite,  
da carne,  
do açúcar,  
do pão.*

*O funcionário público  
não cabe no poema,  
com seu salário de fome,  
sua vida fechada em arquivos.  
Como não cabe no poema  
o operário  
que esmerila seu dia de aço  
e carvão  
nas oficinas escuras.*

*Porque o poema, senhores,  
está fechado:  
“não há vagas!”  
Só cabe no poema  
o homem sem estômago,  
a mulher de nuvens,  
a fruta sem preço.*

*O poema, senhores,  
não fede,  
nem cheira.*

*(“Não há vagas”- Ferreira Gullar)*



Pode se identificar, conforme o pesquisado, a presença de pelo menos quatro pensadores que vieram a influenciar os estudos da infância contemporâneos. São eles: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) Froebel (1782–1852) e Tolstoi (1808-1910). Sobre o primeiro, Chies (2007) coloca:

A partir de Rousseau as idéias de infância são sistematizadas. A noção rousseauísta de infância – a criança passa por um período natural, no qual sua boa índole ainda não foi contaminada pelos prejuízos da cultura e da sociedade – se estabelece como uma das principais visões a respeito da criança no mundo moderno. Isso fica claro na visão de vários escolanovistas. Neste regime novo, o papel da escola é consideravelmente transformado: em vez de destruir, como o faz, as mais das vezes, tudo o que é infantil na criança, criando espécies de curtos-circuitos, que destroem fases necessárias – sua função será, dá em diante, *prolongar a infância*, ou ao menos explorar-lhe os caracteres próprios, as potencialidades genéticas, a curiosidade nativa, a tendência a experimentar (CLAPARÈDE, 1973, p. 195-96 apud CHIES, 2007, p.1).

Arce (2002) se dedica a estudar as influências na educação infantil de Froebel e Pestalozzi e indaga no início do seu trabalho se “não teriam Pestalozzi e Froebel antecipado em sua pedagogia o caráter fortemente alienado que boa parte do pensamento pedagógico teria no século XIX, em consonância com o caráter cada vez mais reacionário da visão de mundo burguesa?” (idem, 2002, p.1). Assim ela diz:

Estas questões nos levaram a uma hipótese central em nossa pesquisa, a de que tendo sido produzidas durante o período de consolidação do regime burguês e do modo de produção capitalista, as obras de Pestalozzi e Froebel se constituiriam, desde sua origem, em um reflexo no campo educacional, daquele lado ideológico reacionário do pensamento liberal burguês, constituindo-se no celeiro de pedagogias irracionistas e alienadoras, tornando-se assim um importante braço ideológico das estratégias de esvaziamento da escola através da defesa de uma pedagogia antiescolar. (ARCE, 2002, p. 2).

Sobre também uma pedagogia antiescolar, Tolstoi, romancista e pensador anarquista, fundou a escola Iasnaia Poliana, em sua fazenda, na Rússia, com a intenção de constituir um espaço sem regras ou leis, pois “(...) Tolstoi acreditava (...) que de uma desordem inicial, a organização brotaria naturalmente, sem nenhum sistema de controle.” (INCONTRI, 1991, p.113). A autora conta que referente aos problemas pedagógicos, Tolstoi “(...) não teoriza, não dogmatiza. Ao contrário, procura enxergar toda a complexidade ideológica para enxergar a educação do ponto de vista da criança” (INCONTRI, 1991, p. 103).

Nesse sentido também, o que hoje chamamos de estudos da infância dizem respeito a algumas perspectivas que vêm se dedicando a estudar a criança a partir de si mesma e que, compreendem diferentes áreas do conhecimento<sup>15</sup>.

Têm como ponto em comum a defesa de uma “nova” forma de se conceber a infância e a criança, questionando as relações de poder entre os adultos e o grupo infantil. Questionam as teorias da psicologia que fundamentariam a ideia de criança como um ser “incompleto”, “imaturo”, o “*enfant*” (sem voz) e teria como crítica ainda, às concepções da sociologia clássica, que compreendem as crianças enquanto apenas receptores, passivos e dependentes exclusivamente do conhecimento do adulto.

Os estudos sobre a infância realizados pela Antropologia, História Social e Sociologia apontam para novas concepções de criança e de socialização. Dentre elas, vale destacar o paradigma emergente da Sociologia da Infância, cujos pontos centrais dão suporte para o que temos chamado de Pedagogia de Educação Infantil. (CERISARA, 2004, p. 10).

A Pedagogia da Educação infantil ou Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999) vem defender um “modo diferente” de se conceber a educação das crianças pequenas. Assim, segundo Barbosa (2010), significa:

(...) um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais. Essa perspectiva pedagógica consolida-se, na contemporaneidade, a partir de uma crítica histórica, política, sociológica e antropológica aos conceitos de criança e infância. Dessa forma, difere-se das pedagogias centradas na criança que tiveram sua emergência nos movimentos da Escola Nova do final do século XIX e início do século XX, na Europa e nos Estados Unidos (Veiga, 2007; Formosinho et al, 2007), e que, no Brasil, estão representadas pelos Pioneiros da Educação como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Se as pedagogias ativas, centradas na criança, estabeleciam à crítica a pedagogia tradicional a partir dos conhecimentos sobre a criança produzidos pelas investigações do campo da biologia e da psicologia evolutiva, uma Pedagogia da Infância compreende que toda e qualquer ação educativa exige considerar as crianças e os contextos socioculturais que definem sua infância. (2010, p.1).

No entanto, mesmo apontando a existência de possíveis diferenças da Pedagogia acima citada com as denominadas “ativas”, oriundas da Escola Nova, há também muitas semelhanças, como elabora Arce (2001, 2002, 2012). Ela argumenta, através de seus minuciosos estudos, que a Pedagogia da Infância faz parte dos grupos de estudos ancorados na teoria de Piaget, e seu construtivismo, herdeiros dos ideais de Rousseau, Froebel e Pestalozzi (ainda que esses autores não sejam sempre citados nos trabalhos identificados)

---

<sup>15</sup> Antropologia da Infância, Sociologia da Infância, Pedagogia da infância, Pedagogia da Educação Infantil.

Um exemplo dessas semelhanças são os estudos desenvolvidos no nordeste da Itália, na região de Reggio Emilia, cuja Pedagogia da Infância estabelece sempre um diálogo. Esses estudos, ao retratarem as relações entre adultos e crianças e demonstrarem as concepções que trazem do grupo infantil, postulam que “(...) os adultos aprendem com as crianças, aprendem como as crianças constroem as suas peculiares teorias cognitivas. (GIACOPINI, 2007, p. 5). E complementam: “Estas [as teorias cognitivas “construídas” pelas crianças] são, com certeza, teorias provisórias, moles, como as definiria Lóris Malaguzzi (...), mas importantes porque nos ajudam a entender as idéias (...) que as crianças ativam e elaboram (GIACOPINI, 2007, p. 5).

Neste sentido, Arce (2012), ao pesquisar o trabalho do autor citado por Giacomini (2007) e a abordagem de Reggio Emilia, encontrou referências feitas por Gardner ao referido Lóris Malaguzzi. Assim ela diz:

O criador das inteligências múltiplas Howard Gardner (1999<sup>a</sup>, p.8 ix), ao comentar a respeito destas escolas e suas abordagens, chegou a proclamar Malaguzzi um gênio, sendo comparável a alguns autores que servem de inspiração para tal empreendimento como Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Gardner vai além deste elogio declarando que Malaguzzi conseguiu em suas escolas criar uma relação verdadeiramente harmoniosa e coerente entre a filosofia progressista (entendida como filosofia escolanovista) e a práticas nas salas de aula. (ARCE, 2012, p.131).

Sobre ainda o movimento escolanovista, em outro trabalho Arce reforça:

Encontramos nas obras de Pestalozzi e Froebel explícitos os germens dos ideais que mais tarde viriam a nortear o movimento escolanovista, expressos nos seguintes princípios educacionais anteriormente descritos: a- A criança e seu desenvolvimento passam a ser o centro do processo educacional, a espontaneidade infantil deve ser preservada a todo custo através do simples guiar pelo educador das forças espirituais imanentes da criança; b- A atividade como ponto central de toda a metodologia de trabalho, atividade esta, que deve sempre se centrar nos interesses e necessidades da criança respeitando seu ritmo natural de desenvolvimento. A educação escolar deve ser, portanto, ativa. Não por acaso os métodos escolanovistas foram chamados de métodos ativos. Juntamente com isto vemos a apologia das atividades manuais e práticas imprescindíveis tanto para o desenvolvimento intelectual quanto para o desenvolvimento moral; c- A substituição do uso da disciplina exterior pelo cultivo da disciplina interior tão cara à moral protestante; d- Um mínimo de matéria escolar em troca do máximo de possibilidades de desenvolvimento das habilidades e capacidades de cada criança com a ajuda do trabalho, amor e alegria. (ARCE, 2002, p. 3).

Podemos reconhecer nessas considerações sobre Pestalozzi e Froebel, além dos “germens (...) do movimento escolanovista”, alguns entendimentos que fazem parte da

abordagem Reggio Emilia, cuja veio a influenciar depois, os chamados estudos da infância, como colocado anteriormente. Assim, aos poucos, vamos tendo uma compreensão histórica de algumas concepções defendidas, alguns conceitos formulados e, sobretudo, um panorama das filiações teóricas que resultaram nos estudos atualmente disseminados em larga escala na Pedagogia, como os da Sociologia da Infância.

É preciso destacar que para chegar a esta compreensão se fez necessária uma leitura atenta sobre conceitos e categorias da SI, bem como sobre como os autores definem a sua abordagem, sempre anunciadas como um “novo”, um “outro” paradigma nos estudos da infância, disseminado defesas de “equilíbrio nas formas de poder”, de “equidade”, “solidariedade”, “participação”, “protagonismo”, “escuta atenta”, “crítica à socialização clássica” e etc.. Assim, como a intenção aqui neste trabalho, também, foi compreender que influências esses conceitos traziam para se pensar a educação, a infância e a sociedade, para inclusive relacioná-las com as dissertações estudadas, apresentarei alguns estudos da SI que li, reli e agora apresento:

Com relação à referida abordagem Montandon (2001), em um trabalho sobre a constituição e a produção desenvolvida na língua inglesa sobre o termo, coloca que foi a partir dos anos 1920 que pode ser observado um interesse pelos estudos das crianças, tendo sido “(...) inicialmente os filantropos e reformadores sociais, seguidos pelos médicos e psicólogos que se lançaram no campo da infância.” (p. 34). A autora fala da importância de cinco autores norte-americanos que apontaram preocupações iniciais com uma sociologia voltada ao grupo da infância<sup>16</sup>.

Contudo, e por diversos fatores<sup>17</sup> que o referido trabalho apresenta, foi só a partir dos anos 1980 que se pode perceber um número crescente de estudos e publicações nessa área:

A partir dos anos 80, os trabalhos sociológicos sobre a infância e as crianças se multiplicaram. Ao lado de estudos publicados em *Sociological Studies of Children*, assim como em revistas que não eram especializadas na infância, um certo número de obras vieram à luz (Chisholm et al., 1995; Corsaro e Miller, 1992; Corsaro, 1997; Cunningham, 1991; Elder, Modell, Parke, 1993; Fine e Sandstrom, 1988; Froner, 1995; Handel, 1988; James, Prout, 1990; Jenks, 1982; Mayall, 1994; Oakley, 1980; Stainton Rogers R., Stainton Rogers W., 1992; Qvortrup et al., 1994; Waksler, 1991; Zelizer, 1985). Sem

---

<sup>16</sup> Os autores citados são os sociólogos William I. Thomas, Dorothy S. Thomas, Stanley P. Davies, E. W. Burgess e Kimball Young. (MONTANDON, 2001, p.35).

<sup>17</sup> Montandon (2001) cita o trabalho de Trent(1987) para explicar os referidos fatores. Segundo este autor, os sociólogos, diferentes dos psicólogos não tinham “componente clínico em sua atividade”, o que fez com que os psicólogos avançassem na área. Razões teóricas e o impulso das teorias parsonianas, “que tratando mais da ação social do que dos atores sociais, estavam menos propícios ao desenvolvimento de uma sociologia da infância” (p. 35) foram outros fatores apontados.

dúvida, o impulso das perspectivas interacionistas, interpretativas e etnometodológicas tem aí a sua importância. (MONTANDON, 2001, p. 36).

No mesmo sentido, Sirota (2001) escreve sobre a “evolução do objeto e do olhar”, buscando discutir aspectos da história da infância, da sociologia clássica e da constituição da sociologia da infância. A autora apresenta escritos na língua francesa, durante os anos 1990 e argumenta:

(...) É principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator. (SIROTA, 2001, p.9-10).

Tanto os trabalhos em língua inglesa, quanto francesa, começam a direcionar os seus esforços para marcar uma oposição às concepções clássicas de socialização, entendendo a criança para além das instituições escolares e da família. Assim:

Trata-se de romper a cegueira das ciências sociais para acabar com o paradoxo da ausência das crianças na análise científica da dinâmica social com relação a seu ressurgimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Decorre daí a proposta de Javeau de trabalhar para o conhecimento da infância como um grupo social em si, como um povo com traços específicos. Assim se retoma a proposição de Mauss de considerar a infância como um meio social para a criança, desse modo, articulando essa abordagem à sociologia geral. Trata-se, no âmbito dessas contribuições, de tomar com seriedade esse ator social que é a criança, interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários. (SIROTA, 2001, p.11).

Montandon (2001) ainda localiza “quatro grandes temáticas” (p. 36) utilizadas pelos sociólogos durante os últimos anos, sendo estas as que examinam as “(...) relações entre gerações; (...) relações entre crianças; crianças como um grupo de idade, e as (...) que examinam os diferentes dispositivos institucionais dirigidos às crianças (idem, p.36). Assim é importante também destacar, como coloca Montandon, que “(...) os pesquisadores que se situam na sociologia da infância desejam romper com as abordagens clássicas da socialização e centram suas pesquisas sobre as crianças como atores.” (p.36), sendo possível ainda, observar com relação às concepções teóricas que deram origem a este estudo, “(...) o recuo do funcionalismo estruturalista e o impulso das pesquisas interacionistas, fenomenológicas e interpretativas (MONTANDON, 2001, p. 50).

É o que acontece também, indo ao encontro desta perspectiva sociológica, na Abordagem Reggio Emilia. Giacomini (2007) diz que com relação ao trabalho dos professores, nessa abordagem, os mesmos “(...) questionam-se sobre a relação ensino/aprendizagem e sobre como se aprende a aprender. Estão comprometidos em tornar explícita a cultura elaborada e produzida pela infância, em dar voz às crianças”. (idem, 2007, p. 5)

Isto quer dizer que, a partir dessas referências, as crianças são consideradas no que eu definiria como um grupo à parte, dentro do grupo maior que é a sociedade e muito embora se argumentem que é preciso considerar o contexto e que as crianças façam parte de diferentes grupos sociais, o foco de análise da SI acaba centrado nas interpretações que as crianças produzem do seu meio direto. Assim sendo, procura-se apoiar sob um conceito de cultura que privilegia o indivíduo: suas interações nos micro espaços, suas interpretações, entendimentos e descrições individuais, suas capacidades de interferência no cotidiano imediato.

É preciso dizer, contudo, que há alguns autores da SI que têm buscado destacar a não homogeneidade desse campo. É o caso de Sarmiento e Marchi (2008) que assim argumentam:

(...) Como ocorre no quadro mais geral da Sociologia, o campo de estudos da SI é atravessado por disputas paradigmáticas decorrentes do debate das vertentes teóricas e pela discussão epistemológica sobre a construção do conhecimento de grupos sociais desprovidos de “voz própria” nas Ciências Sociais, como é o caso das crianças. De uma forma muito esquemática, podemos dizer que a SI tem estado polarizada em três grandes correntes teóricas da Sociologia: a estrutural; a interpretativa e os estudos ancorados na perspectiva crítica. (SARMENTO e MARCHI, 2008, p.2).

Dessa forma, buscando demarcar as características e as principais defesas dessas correntes da SI, os autores trazem:

Perspectivas estruturais: A Infância é uma "categoria social do tipo geracional" (abstração que refere um conjunto de indivíduos que, nos planos sincrônicos e diacrônicos, se identificam por uma característica comum - pertencerem ao mesmo escalão etário -, a qual é socialmente moldada, de tal modo que todos os indivíduos do grupo, apesar das diferenças que existam entre eles, são influenciados pela e influenciam a estrutura social - conjunto de regras e recursos socialmente disponíveis), que se mantém independentemente dos membros concretos que a constituem em cada momento histórico (as crianças, como indivíduos), ainda que varie em consequência das mudanças na estrutura da sociedade e nos seus modos de articulação simbólica. Temas privilegiados: 1- imagens históricas da infância, 2- políticas públicas, 3-demografia, economia- 4- direitos e cidadania. Autores de referência: (P. Áries, H. Hiendrich, C: Hedwwood, E. Beche). 2 – D. Archard; 3. J.Qvortrup; G. Sgritta, ; 4. B Franklin; T. Hammarberg; D. Archard. (grifos meus).

Perspectivas interpretativas As crianças integram uma categoria social, a infância, mas constroem processos de subjetivação no quadro da construção

simbólica dos seus mundos de vida, estabelecendo com os adultos, interações que as levam a reproduzir as culturas sociais e a recriá-las nas interações de pares ("reprodução interpretativa": capacidade de interpretação e transformação que as crianças têm da herança cultural transmitida pelos adultos). Temas privilegiados: 1 -ação social das crianças (agency), interações intra e intergeracionais. 2- culturas da infância, 3- as crianças no interior das instituições. 4- as crianças no espaço urbano, 5- as crianças, os media e as TIC; 6- O jogo, o lazer e a cultura lúdica; Autores de referência: 1- A. Prout. A. James., C. Jenks 2- W. Corsaro, 3- R. Sirota, C. Montandon, 4- P. Crithensen, 5-Jo Moran-Ellis: D. Buckingham; 6- G. Brougère.

Perspectivas críticas: A infância é uma criação histórica, um grupo social oprimido e uma "condição social", (grupo que vive condições especiais de exclusão social). A Sociologia da Infância só poderá consumir as suas finalidades se contribuir para a emancipação social da infância. Temas privilegiados: 1. A dominação cultural; 2. A dominação patriarcal e de gênero; 3. Maus-tratos à infância; Autores de referencia: 1- Kinchloe e Steinberg; Scheper-Hughes, & Sargent; 2. L. Alanen. B.Mayal; 3. Gavarini e Petitot. (SARMENTO & MARCHI, 2008, p. 3-4).

Podemos dizer que as perspectiva estrutural e a interpretativa são as mais difundidas no campo da SI, portanto, as mais utilizadas também nas pesquisas sobre a infância. Porém, Sarmento e Marchi (2008) buscam defender a necessidade de uma SI crítica, que considerem também as crianças em situação de vulnerabilidade social, ou como eles colocam “as não-crianças”, evitando análises dicotômicas e/ou isoladas: “estrutura-acção, alteridade-identidade cultural, indivíduo-grupo social, natureza-sociedade, culturas infantis-culturas sociais” (idem, 2008, p. 4):

A construção de um pensamento sociológico da infância construído numa base não dicotômica, interdisciplinar e sociologicamente atenta à reconstrução teórica e paradigmática da Sociologia está, portanto, na ordem do dia. O que propomos (...) é a possibilidade de essa reconstrução teórica ser feita a partir da análise das crianças que estão usualmente ausentes dos estudos da SI: as crianças excluídas, as crianças furtivas aos discursos periciais das ciências sociais, as crianças ausentes enquanto actores sociais concretos, ainda que presentes no discurso científico como “problema social” – os meninos-soldado, as crianças traficantes, as crianças prostituídas, os meninos trabalhadores, as crianças migrantes clandestinas, as crianças que abandonaram a escola ou estão fora de qualquer programa de educação institucional, as crianças com necessidades especiais, as crianças “de rua”. Os desafios teóricos e epistemológicos levantados pelas crianças excluídas/furtivas/ausentes não têm sido adequadamente considerados, a nosso ver, no interior da disciplina: que relação têm essas crianças com a infância moderna? Ou seja, como tematizá-las face à sua norma moderna e ocidental? Será que se pode falar, a seu propósito, ainda de “infância”? Qual a capacidade e alcance heurístico das categorias e constructos sociológicos (geração, reprodução interpretativa, culturas infantis) face a estas crianças? Que razões explicam o relativo silenciamento dessas crianças na SI? As respostas a estas perguntas são cruciais para o desenvolvimento da SI, sobretudo porque não apenas decorrem de uma constatação teórica, mas surgem da pressão da agenda contemporânea da situação social da infância. (SARMENTO e MARCHI, 2008, p. 4).

Compreendo que a SI crítica faz importantes questionamentos ao que a perspectiva estrutural e a interpretativa têm comumente utilizado em seus trabalhos. Mas o desafio principal que a perspectiva crítica estabelece a SI diz respeito, principalmente ao grupo de crianças que a abordagem considera, que seria aquele grupo que reúne especificidades socialmente construídas sobre o que é “ter ou não ter infância”, “ser ou não ser criança”<sup>18</sup>. Dessa forma a SI crítica busca incluir as “não-crianças” num grupo do qual faz parte as crianças reconhecidas, e com esta inserção, vislumbra a possibilidade de que os pesquisadores e estudiosos da infância as considerem, como atores sociais também, capazes de fala e de posicionamento.

A SI crítica também faz apontamentos pertinentes quando destaca que as perspectivas estruturais e interpretativas não têm “levando às últimas consequências” as desigualdades sociais que afetam milhares de crianças em todo o mundo:

(...) a questão não está apenas em reconhecer a diversidade (o que é certo), mas em esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais (o que não é tão evidenciado). Perceber todos os menores de idade como “crianças” e, portanto, como tendo, inelutavelmente, de “qualquer que seja a maneira”, uma “infância” (cf. Prout 2005), é apostar numa igualdade de *status geracional* que é flagrantemente negada no nível empírico das condições concretas de existência dos indivíduos. Assim, esta desigualdade deixa de surgir como uma contradição intrínseca à própria construção moderna da infância para ser entendida como uma lamentável contingência de “contextos sociais e culturais diferenciados”. O entendimento das grandes diferenças sociais que se manifestam nas condições materiais de vida das crianças em todo o mundo não pode ser feito como se elas não fossem mais que “disfunções”, ou “injustiças” a serem eternamente “corrigidas” no futuro, notadamente, na “defesa dos direitos” das crianças. Embora, no plano teórico, a SI proponha e, efectivamente, realize a desconstrução ou relativização da “norma da infância”, parece-nos que não leva este processo até suas últimas consequências. (SARMENTO e MARCHI, 2008, p.13).

A indagação que cabe é se estaria na “agenda” da SI, ancorada em suas bases construtivistas e filiada a uma concepção pós-moderna, o aprofundamento das causas que têm gerado as desigualdades sociais nos contextos em que as crianças se inserem, ou ainda, se nestas perspectivas, a realidade – no caso do capitalismo que vivemos – é referida ou relacionada social e culturalmente.

Quanto aos autores da SI crítica, Sarmento e Marchi (2008), eles assim argumentam:

---

<sup>18</sup> E que pode ser relacionado aos estudos de Postman (1999), onde o autor anunciava o “fim da infância”, argumentando que a infância tem passado por transformações sociais que a levaria ao seu “desaparecimento”. Isto quer dizer também, se as crianças estão expostas às práticas e atividades semelhantes à dos adultos, onde estaria a especificidade da infância? E neste discurso, podemos localizar as crianças que trabalham, que vivem nas ruas, que estão em uma situação diferente na concepção burguesa originária do termo.



A SI crítica é chamada a fazer o trabalho de desconstrução da reflexividade institucional sobre a infância. Enquanto saber que se constitui como “reflexividade reflexa” (Bourdieu 1997), isto é, enquanto conhecimento que se auto-analisa, duplamente, nos seus efeitos sociais do conhecimento pericial e no seu próprio trabalho de desconstrução analítica desse conhecimento, a SI crítica é chamada a pensar as subtis articulações entre o saber e poder e a tematizar as suas consequências na produção da exclusão – no plano do conhecimento – das crianças já socialmente excluídas. Neste sentido, convém não esquecer que a invisibilidade da “não-criança” é também o produto de agências de construção e difusão do conhecimento sobre as crianças, de elaboração de políticas públicas (James e James 2004) e da definição de práticas de referência e pautas de conduta para a acção institucional daquelas. Esse trabalho analítico não poderá deixar de ser feito, prioritariamente, no quadro da reflexão que atravessa o campo sociológico como um todo. A SI é crítica, na exacta medida em que se realiza como crítica da sociedade. Em especial, consideramos bastante promissor, nos planos hermenêutico e heurístico, a interpretação da infância à luz da crítica sociológica dos eixos estruturantes da segunda modernidade, a globalização e o individualismo institucional. A historicização do trabalho teórico da SI ganha, deste modo, uma importância acrescida, na exacta medida em que possa articular as condições históricas da produção da normatividade infantil com o estudo das realidades empíricas dos mundos de vida das crianças, onde continuamente se actualizam as possibilidades e os constrangimentos da sua existência. (SARMENTO e MARCHI, 2008, p.14).

Dessa forma, a SI crítica traz questionamentos pertinentes às outras perspectivas de sua abordagem (como a necessidade de considerar as injustiças sociais, o reconhecimento de que só reconhecer a diversidade não basta e a problematização sobre as “não-crianças”, questionando um modelo ideal de infância). No entanto, seria fundamental ainda, rever o conceito de cultura ao qual esta abordagem está ancorada, visto ser este entendimento de cultura também, um dos responsáveis pelas análises dos micro espaços, das chamadas “culturas infantis” e “culturas de pares”.

Neste sentido Assis e Mello (2013) definem claramente a diferença entre o conceito de cultura da Teoria Histórico-cultural e a da SI, evidenciando que a definição de cultura da SI, tem “seduzido” muitos educadores, o que torna também muito difícil o reconhecimento, muitas vezes, dessa definição e da Teoria sócio-histórica. Assim ela diz:

Essas explicações sobre cultura da infância, em um primeiro momento, nos seduzem e não nos permite enxergar a diferença que existe entre essa interpretação e a da Teoria Histórico-Cultural, sobre o que envolve o conceito de cultura. Cultura para a Sociologia da Infância é uma representação individual ou coletiva, aqui representada por grupos de crianças, e não uma representação objetiva da realidade construída pela sociedade, por meio do processo de apropriação e objetivação, tal como propõe a Teoria Histórico-Cultural. (ASSIS e MELLO, 2013, p. 28).

Assim, há características e compreensões que compõem a SI, ainda que em sua vertente denominada crítica, que não lhe permitem analisar a situação da infância através da “representação objetiva da realidade” que é “construída pela sociedade”, mas

sim, através de interpretações isoladas das crianças, analisadas em contextos também isolados, que se baseiam em “sentimentos”, “desejos”, entendimentos individuais.

### **3.1- A influência das teorias pós-modernas nos estudos da infância**

Compreendendo que há um pano de fundo, ou em outras palavras, há um projeto de sociedade e educação, que tem motivado a disseminação de conceitos e práticas com intenções específicas, na área da infância, podemos dizer que ao mesmo tempo, este “projeto” tem conseguido conquistar bastantes adeptos, inclusive, por se apresentar como “novidade”, como um processo crítico e inovador na área da educação.

Neste sentido eu tomo como referência para esta compreensão, principalmente os estudos de Duarte (1998, 2000, 2001, 2012), Arce (2001, 2012) e Stemmer (2006), que vão denunciar a forte presença do construtivismo e das teorias pós-modernas nos “novos” ideários pedagógicos, evidenciando as semelhanças entre essas teorias e os ideários e discorrendo sobre os reflexos destas concepções no contexto da educação brasileira.

A partir dos estudos realizados no projeto integrado do qual participamos atualmente, acreditamos que o construtivismo estaria, ainda hoje, mais vivo do que nunca. E qualquer aparente perda de prestígio para outras teorias seria apenas a expressão de um movimento mais amplo de reorganização e reestruturação teórica do respectivo ideário, que vem a cada dia incorporando (ou sendo incorporado por) outros discursos teóricos aparentemente concorrentes, mas que na verdade guardam entre si profundas filiações e interfaces. E mesmo teorias radicalmente opostas por divergências que já partem desde o âmbito dos fundamentos filosóficos, foram e vêm sendo incorporadas ao ideário interacionista-construtivista, como é caso do pensamento do psicólogo russo L. Vigotski, pois foi muito mais interessante e conveniente tê-lo como aliado teórico, ressaltando as supostas e aparentes aproximações entre ambas as teorias, do que enfrentar as profundas diferenças e discordâncias. Nesse sentido, podemos considerar que o construtivismo ainda se constitui em uma concepção filosófica, psicológica e pedagógica hegemônica em nossa educação, exercendo seu poder de encanto e sedução de forma mais explícita ou mais implícita, dependendo dos diferentes momentos e situações. (DUARTE, 2000, p.8).

Ainda que os estudos de Duarte (2000) estejam completando 14 anos é possível identificarmos que mesmo com quase uma década e meia passada, muitos desdobramentos e incorporações do ideário construtivista nas propostas realizadas com crianças. Sobre o construtivismo, Duarte (2000) traz:

Acreditamos que o fato de o construtivismo ter penetrado na educação brasileira vinculado teórica e ideologicamente ao ideário escolanovista acabou por ampliar a ressonância das idéias advindas do interacionismo-construtivista na cultura educacional e pedagógica atual, tendo em vista o forte impacto do pensamento escola-novista em nossa educação, impacto este presente de certa forma até os dias de hoje. Sabemos o quanto as idéias defendidas pelo movimento da Escola Nova despertaram o interesse dos nossos educadores. E se a Escola Nova teria alcançado uma considerável repercussão positiva em outros tempos, seria mais do que normal que ideários

a ela relacionados, por extensão causassem também, um certo impacto no nosso meio educacional. (p.14).

Além do construtivismo, com sua vinculação à escola nova, os estudos pós-modernos também têm influenciado consideravelmente a educação e os projetos desenvolvidos no país. Contudo, Stemmer (2006) diz que nem sempre “(...) é possível distinguir no pensamento pós-moderno um corpo teórico unificado” (p. 82). Assim, ela coloca:

Os pós-modernos interessam-se por linguagem, cultura e “discurso”. Para alguns, isso parece significar, de forma bem literal, que os seres humanos e suas relações sociais são constituídos de linguagem e nada mais, ou que a linguagem é tudo o que podemos conhecer do mundo, já que não temos acesso a qualquer outra realidade. (...). Aprisionado na língua, o pós-modernismo, sobretudo em sua vertente pós-estruturalista, nega a existência de estruturas e conexões causais, bem como a própria possibilidade de análise causal. Estruturas e causas foram substituídas por fragmentos e contingências. Não há uma sociabilidade, como o capitalismo, por exemplo, com uma unidade sistêmica e leis dinâmicas próprias; há apenas muitos e diferentes tipos de poder, opressão, identidade e discurso. Ao rejeitar as “grandes narrativas”, a possibilidade de emancipação humana, a razão, a universalidade, a noção de processo histórico e causalidade inteligíveis, rejeita com elas, qualquer idéia de “escrever a história”. Como observa Moraes (2004, p. 8), “colocou-se sob suspeita o conhecimento objetivo do mundo e, portanto, a possibilidade de agir humano sobre o mundo”. (STEMMER, 2006, p. 87).

Sobre os estudos pós-modernos e a educação, Stemmer (2006) diz que a educação exige que se defina que sujeito se pretende formar, para que sociedade, mas que a educação pós-moderna “impossibilita essas tomadas de decisões”:

(...) Por um lado, rejeitando a própria possibilidade de conhecermos a realidade social e natural, tais decisões se apresentam como mera ilusão, por outro lado, reduzindo qualquer esforço explicativo à legitimação do sistema de crenças de uma determinada comunidade, elas se limitam estritamente ao cotidiano e ao pragmático. Nesse sentido, destacamos um exemplo dado por Duarte, referindo-se à idéia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se opõe ao princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Ao criticarem a comparação entre conhecimentos, negam que um conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, ressalta o autor, “o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que ‘é tido como verdadeiro’ num específico contexto cultural” e, dessa forma, “a escola seria então nada mais do que um espaço, entre muito outros, de troca e de compartilhamentos de crenças culturalmente estabelecidas” (DUARTE, 2004, p. 227 apud STEMMER, 2006, p. 92-93).

Neste sentido fica clara a aproximação ou inclusão dos estudos da infância nas tendências construtivistas e pós-modernas, ainda que se escamoteiem ou não explanem uma posição. Assim também, elaborei nas próximas linhas definições sobre os conceitos dos estudos da infância e junto à eles, uma contraposição, com os estudos da teoria histórico-crítica. Penso que essa construção se faz necessária para identificarmos as

diferenças e utilizarmos em nossos estudos referenciais coerentes com a nossa concepção teórica metodológica.

### **3.2- conceitos dos estudos da infância e conceitos da Teoria Histórico-cultural: evidenciando as diferenças.**

Alguns conceitos e categorias são recorrentes nos estudos da infância e permeiam assim, os trabalhos e produções na área. Optamos por trazê-los nesta parte do trabalho, com o intuito de evidenciarmos as diferenças entre eles e os conceitos da teoria histórico-cultural.

#### **3.2.1- Adultocentrismo na SI e o papel do adulto para a Teoria histórico-cultural**

Segundo Faria (2005), “Adultocentrismo” foi um termo lançado por Fúlvia Rosemberg (1976) em um Simpósio de Educação, na SBPC, “Educação como forma de colonialismo”. O termo citado diz respeito ao lugar que o adulto ocupa na sociedade, que seria um lugar privilegiado com relação às crianças, visto que são os adultos os quem têm o poder de decisão e participação nos processos que se estabelecem na nossa sociedade. Para a autora é preciso que se equilibrem as formas de poder entre adultos e crianças, e que a luta por participação se estenda aos grupos infantis. Pontes (2011) sobre o adultocentrismo define que:

A partir das bases epistemológicas sustentadas por Foucault, pode-se ainda considerar a construção social da ideia de juventude nos marcos do adultocentrismo e do capitalismo como um dispositivo de disciplinarização, já que as instituições de educação formal reproduzem, hegemonicamente, as lógicas inerentes do modo de produção capitalista e, portanto, de adequação dos agentes sociais ao status quo e de formação de corpos dóceis. Dando seqüência a análise, sustenta-se que a construção de estágios evolutivos acerca do curso da vida é produto e produtora de hierarquizações entre agentes a partir de critérios etários. Para Rosemberg (1997), esta visão social de mundo pode ser vista como adultocêntrica. (PONTES, 2011, p. 64).

Na teoria histórico-cultural o papel do adulto assume um caráter fundamental, pois é através da mediação, e esta feita pelo adulto, portanto, mais experiente, que o conhecimento é transmitido. Assim, podemos citar como exemplo o papel do adulto diante da Zona de desenvolvimento Iminente:

Observa-se, pois, que o ato de ensinar é condição para a promoção do desenvolvimento humano Vigotski. Considerando que na sociedade moderna compete à educação escolar a tarefa de implementar sistematicamente esse ato é que concluímos a estreita relação entre ela e a formação omnilateral dos indivíduos. Tal fato, por sua, vez adquire evidência, também, em proposições de Vigotski acerca das relações entre aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski sintetiza essas relações no conceito de área de desenvolvimento iminente – que se refere àquilo que a criança não consegue fazer sozinha, mas consegue com ajuda do outro. O bom ensino, como indicado no excerto anterior, é justamente aquele que se antecipa ao desenvolvimento exatamente

para poder produzi-lo, orientá-lo. Conforme análise de Duarte (1996), a grande tarefa do ensino, na perspectiva vigotskiana, reside em transmitir à criança aquilo que ela não aprenderia por si só. Vigotski valoriza de forma altamente positiva a transmissão dos conteúdos historicamente produzidos socialmente necessários para a criança. (MARTINS, 2011, p. 354).

Para a teoria histórico-cultural o papel do adulto certamente possui uma função e finalidade diferente daquele visto pelos estudos da infância. Essas finalidades e papéis dão a dimensão da diferença entre as duas abordagens e podem nos orientar com relação ao trabalho com as crianças.

### **3.2.2- Cultura da infância e Cultura segundo Vigotski**

Para os estudos da infância a cultura é construída a partir das relações que se estabelecem entre os indivíduos de um grupo social. Quinteiro (2002), sobre a influência de alguns estudos para se pensar a cultura na perspectiva dos estudos da infância, pode se dizer que “(...) a contribuição dos antropólogos torna-se especialmente significativa, quando se entende a cultura como estruturante do cotidiano de todo grupo social que se expressa em modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e às coisas.” (p. 154).

Diferente desse entendimento, Martins e Rabatini (2011) esclarecem que Vigotski “atribuía grande importância ao domínio da cultura no processo de desenvolvimento psicológico da criança” (p.147), por isso, ele tratou de estudar cultura e desenvolvimento, bem como a formação das funções psicológicas superiores.

Vigotski, ao formular a Psicologia Histórico-Cultural, afirma a existência humana como síntese de múltiplas determinações, resultado do processo de desenvolvimento filio e ontogenético. Nessa direção, a cultura é produto das leis históricas, da atividade praxica do conjunto dos homens, conseqüentemente, substrato de suas condições concretas de existência. O indivíduo nessa perspectiva é o produtor da cultura e ao mesmo tempo o produto de suas internalizações, por conseguinte, os processos de internalização balizam a qualidade de seu desenvolvimento. Todavia, tal como exposto, a concepção de cultura em Vigotski não é sinônimo de em torno social imediato. Para muito além de algo local, regional, específico e etc., a cultura é traço da universalidade humana, produto da prática histórico social dos homens, dado que contraria muitas das aproximações entre as proposições desse autor e a ênfase multiculturalista que assola a educação escolar contemporânea. (MARTINS e RABATINI, 2011, p. 356-357).

Assim, a partir de Vigotski, e levando em consideração que a cultura para este autor tem a ver com os processos sociais, as culturas isoladas não fariam parte de sua teoria, como “cultura adulta”, “cultura da infância”, “cultura de jovens” e etc., diferente da compreensão dos estudos da infância, o que há para Vigotski é a cultura humana, produzida pelos processos históricos e sociais da humanidade.

### 3.2.3- Reprodução interpretativa e Reelaboração criativa

A reprodução interpretativa, termo correspondente ao pesquisador norte americano William Corsaro, diz respeito à capacidade das crianças de, a partir da interação com o meio, construir significados e posicionamentos referentes ao vivido. Neste sentido, o termo quer dizer que a criança, não só reproduz a cultura, ela também a interpreta, construindo novos significados. A reelaboração criativa, por sua vez,

Em suas brincadeiras, as crianças reproduzem muito do que já presenciaram com adultos, mas não reproduzem exatamente da maneira real como vivenciaram. A brincadeira reflete a vida e é “uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas. É uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança.” (VIGOTSKI, 2009, p.17 apud SACCOMANI, 2010, p.4).

Embora os termos sejam parecidos e o significado deles possa confundir, a “reprodução interpretativa”, de Corsaro, acontece entre o indivíduo ou “entre pares” e o meio direto (mesmo que influenciado pela “cultura adulta”). O termo ainda carrega consigo duas palavras que remetem à permanência, à continuidade: reproduzir: copiar, produzir de novo, e interpretar: dar interpretação ao produzido. Já nas palavras que compõem o termo “reelaboração criativa” a menção feita alude a elaborar novamente, mas de forma criativa, ou seja, vislumbrando outras possibilidades, o novo. Dessa forma também, para nos ajudar a distinguir os termos, podemos pensar que a reelaboração criativa tem a ver, ainda, com os processos de “objetivação e apropriação” (DUARTE, 1993, 1996, 2001, apud ARCE, 2012), onde, segundo Arce (2012), “por meio da dialética entre apropriação e objetivação o ser humano transforma a natureza, a sociedade e a si mesmo”. (p.144):

É importante destacar que nesse processo o homem não cria do nada uma realidade só sua, mas apropria-se da realidade natural modificando-a e depois a reproduzindo, fazendo com que esta adquira uma significação social proveniente da objetivação realizada pelo homem nesta realidade. Por isso é importante que cada geração se aproprie das objetivações das gerações passadas: “[...] a apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na comunidade da história das gerações” (DUARTE, 2001, p. 18). Estes processos necessariamente se constituem em processos educativos, pois para ocorrerem necessitam do conhecimento e da experiência que lhe são transmitidos por outros indivíduos, especialmente os adultos. Note o leitor que, embora esteja também defendendo a necessidade da interação entre a criança e outros seres humanos como um importante componente do processo educativo, há diferenças fundamentais entre essa abordagem e aquela defendida pela Pedagogia da Infância. A primeira e óbvia diferença é o valor que dou à transmissão de experiência e de conhecimento. A segunda é o valor que tem o adulto e principalmente o professor nesse processo. A terceira é a própria ideia de interação, que na Pedagogia da infância se reduz a uma interação entre pares e, quando muito, a uma interação com o ambiente imediato da criança, enquanto defendo a necessidade de a escola levar a criança a interagir com a cultura universal do

gênero humano, cultura essa que vem sendo construída ao longo do processo histórico. (ARCE, 2012, p. 144-145).

Diante dessas definições compreendemos que a delimitação das diferenças entre estas abordagens se faz necessária e com grande relevância, tendo em vista, principalmente à incorporação dos estudos Vigotskianos (DUARTE, 2000; PRESTES, 2010), por abordagens que diferem totalmente de seus princípios e filiações teóricas e é também neste sentido que compreendemos a validade dessa explanação e discussão.

A partir das próximas linhas trazemos a contextualização do PPGEA e das pesquisas selecionadas, para em seguida, expor a análise feita.

#### **4- PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA/FURG: O PROGRAMA E AS PESQUISAS NA ÁREA DA INFÂNCIA**

O PPGEA surgiu no ano de 1993, da organização de um grupo de docentes da Oceanologia e da Física, tendo como seu primeiro coordenador, o Prof. Dr. Sírío Velásquez, da Filosofia. O curso inicialmente tinha formação apenas para o Mestrado, e suas primeiras defesas aconteceram no ano de 1997. Em 2006, porém, também passou a oferecer a formação de doutores, num processo, como consta no seu Projeto Político Pedagógico de “um árduo e consciente trabalho coletivo” (PPP, 2012, p.10).

Hoje o programa conta com vinte e quatro professores permanentes e seis colaboradores, divididos em três linhas de pesquisa: Fundamentos da Educação Ambiental (FEA), Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)- (EAEFE) e Educação Ambiental Não Formal (EANF); Os estudantes pesquisadores que ingressam no programa são oriundos das mais diversas formações acadêmicas (Direito, Pedagogia, Contabilidade, Administração, Enfermagem, Letras, Geografia, Biologia, Artes, História, entre outros), o que traduz uma diversidade de interesses, temas pesquisados e possibilidades de discussões.

A formação dos docentes também é variada. Temos profissionais da área da Educação, Psicologia, Pedagogia, Ciências Sociais, Direito, História, Filosofia... com respectivos doutorados nessas áreas e alguns também formados pelo próprio programa de Pós-graduação em questão<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Para maiores informações, consultar o site do programa: <http://www.educacaoambiental.furg.br/>

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, construído participativamente, por docentes e acadêmicos no ano de 2012, define a educação ambiental relacionando-a às suas referências teóricas mais de fundo:

(...) a educação ambiental, em particular aquela que tem por cenário os espaços da educação formal, aparece como parte indissociável de uma educação problematizadora que visa à formação de cidadãos capazes de desvelar criticamente e transformar, pela ação, (rumo a uma sociedade sem opressores nem oprimidos e em intercâmbio sustentável com a natureza não humana) a trama das relações econômico-político-ecológicas nas quais as suas vidas estão inseridas (...). Daí decorre que a problematização (no sentido de Paulo Freire) de um modelo civilizatório baseado na produção industrial orientada ao lucro seja parte capital de uma educação ambiental teoricamente consistente. Para tal problematização, a contribuição da reflexão filosófica (instrumentalizada com subsídios provenientes das ciências naturais e de outras disciplinas humanísticas) mostra-se como sendo indispensável. Nessa concepção, a educação ambiental supõe a crítica da presente crise socioecológica, ameaça tangível à própria subsistência da humanidade e à busca de relações de libertação e de não depredação para, respectivamente, o complexo das interações entre os seres humanos, e entre estes e o restante da natureza. (PPP, 2012, p.5).

O referido projeto político compreende ainda “o papel do educador ambiental na contemporaneidade”, diz respeito aquele que:

Em tempos de incerteza, reforça-se a perspectiva de ser pessimista no diagnóstico dos desdobramentos da degradação ambiental, mas otimista na ação em que vicejam as experiências gerando espaços de mudança. Isso significa que a crítica ao processo de degradação ambiental pode estar conjugada com o acalantar da esperança de que pequenas mudanças fazem sentido. É, pois, fundamental que o educador ambiental compreenda que a utopia é tão necessária quanto o exercício para o atleta. (idem, 2012, p.7).

Desta forma, o PPP do PPGA, vai propor fundamentalmente “(...) uma formação humanista de porte freireano, mas não menos e, igualmente, de inúmeros pensadores da educação que direta e indiretamente contribuem para a EA (...)” (idem, 2012, p.10), considerados críticos e preocupados com o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também estéticas, éticas e humanizadas, onde podemos ainda dizer, que se percebe no Projeto Político Pedagógico do Programa indiretamente, referências a Marx (manifesto comunista, no referente a uma sociedade sem opressores ou oprimidos) e a Gramsci (pessimismo no diagnóstico e otimista na ação), dentre outros.

#### **4.1- O material empírico da pesquisa e seu processo de seleção**

O material empírico que será analisado nesta dissertação, faz parte do banco de dados do PPGA e diz respeito às dissertações apresentadas no Programa, em uma pesquisa que levou em consideração desde os primeiros trabalhos defendidos (1997), até o ano de 2012.



Para iniciar a seleção do material fiz uma busca no site do Programa, lendo o título das produções, conforme o período acima citado. Encontrei um total de 234 (duzentos e trinta e quatro) dissertações e 35 (trinta e cinco) teses, e dessas, selecionei 32 (trinta e duas) para o primeiro caso e 2 (duas) para o segundo<sup>20</sup>. Achei importante verificar também, na secretaria do programa, se o site do PPGEA ([educacaoambiental.furg.br](http://educacaoambiental.furg.br)) estava atualizado, e tendo a confirmação positiva, prossegui na utilização dos dados deste endereço eletrônico para este processo inicial.

O critério para a seleção do material foram as palavras-chave: criança(s), infância(s), educação infantil, séries iniciais, aluno/s, e ainda possíveis palavras nos títulos que pudessem indicar um trabalho sobre a infância (exemplo que apareceu na busca: alfabetizando, brincar, transmissão geracional, “cadernos de chamada”). Feita a seleção, me detive a ler os resumos das trinta e duas dissertações e das duas teses, além da introdução, conclusão e bibliografia. Disso, cheguei a 24 dissertações, das quais fiz tabelas<sup>21</sup> sobre as mesmas para identificar as discussões feitas com relação à infância. Estas tabelas continham o título da pesquisa; autor, ano, linha e orientador (a); O que foi pesquisado; um breve resumo; palavras-chave; perspectiva adotada; alguns destaques na escrita e por fim, a formação do pesquisador (a): Graduação, Instituição, atuação na época da pesquisa, possíveis grupos participantes e onde está atuando.

Ressalto que as 7 dissertações e as 2 teses que excluí, das 32 do total e das quais me restaram 24 na análise, eram por não ter discussões sobre a infância, ainda que apresentassem contextos em que as crianças pudessem estar incluídas (Abrigo, questões relativas à família, escola, curso de Pedagogia, por exemplo).

Contudo, como interessa aqui, objetivamente, as discussões em torno das crianças levando em consideração os conceitos dos estudos da infância e como ainda, não teria condições temporais para analisar todas as 25 dissertações, faço uma delimitação utilizando os seguintes critérios:

- 1- Dissertações que contivessem categorias da SI;
- 2- Que trouxessem definições sobre a infância/criança; e
- 3- Que as crianças estivessem presentes nas pesquisas.

O terceiro critério foi pensado por sabermos que uma das defesas das pesquisas dedicadas aos temas da infância é a de se pesquisar *com*, não só exatamente *sobre* as

---

<sup>20</sup> O levantamento foi realizado no primeiro semestre de 2013 e levou em consideração a produção até o ano de 2012.

<sup>21</sup> Trarei as tabelas nos anexos.

crianças. Dessa forma acreditamos que nestas dissertações deveriam se concentrar muitos elementos significativos para esta pesquisa e assim, chegamos então a 6 (seis) dissertações. Estas foram:

“Na interação com as produções televisivas as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo”, Joice Araújo Esperança (2006); “Ambientes de lazer no bairro castelo branco II- Rio grande/RS: o que dizem as crianças”, Suzane Carvalho Domingos (2009); “Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões socioambientais.”, Caroline da Silva Ança (2009); “Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil”, Daniele Barros Jardim (2010); “Falar sobre 'sexo' é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais”, Lucilaine dos Santos Oliveira (2010) e “Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC / FURG: contribuições para a Educação Belissa Saadi Vieira (2012).

Sobre as pesquisadoras, todas são graduadas em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (quatro em Educação Infantil e duas com Habilitação para Anos Iniciais). Durante a graduação, todas elas tiveram vínculo com algum núcleo de pesquisa na universidade, sendo estes: Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância- NEPE, Grupo de estudos sobre sexualidade e escola- GESE e o Núcleo de Pesquisa e estudo em Psicologia Social- NUPEPSO. Segundo Rocha (2012), os núcleos que foram formados na FURG, podem demonstrar uma forte identidade do curso de Pedagogia com algumas áreas específicas:

Cabe destacar que, a partir de 1990, com a oferta das habilitações para Educação Infantil (Pré-Escola) e anos iniciais do Ensino Fundamental (séries iniciais) criou-se uma identidade muito forte entre professores e egressos do curso para essas áreas de formação. O pertencimento a essas áreas de formação pode ser percebido pela constituição de núcleos de estudo e pesquisa que se dedicam, por exemplo, a questões relativas à alfabetização, às metodologias de ensino para os anos iniciais, à infância, à educação de zero a seis anos, entre outras. (p.71).

Quanto às linhas de pesquisa, quatro das dissertações pertencem à “Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)” e duas à (EAEFE); uma à Educação Ambiental não formal- (EANF) Nesse caso, então, as pesquisas de mestrado desenvolvidas no PPGEA, dentro da temática aqui estudada, estão em maior número localizadas na linha de EA: Ensino e Formação de educadores (as), não havendo nenhuma que tivesse origem na linha de Fundamentos da Educação Ambiental (Que é a linha na qual a nossa pesquisa está inserida).

Podemos dizer, a partir do pesquisado, que o contexto da escola é o espaço que mais tem despertado interesses de pesquisas com relação à infância, ou ainda, é o ambiente que tem reunido as condições necessárias para se pesquisar o tema: presença de profissionais da área da Educação em pleno exercício, presença cotidiana de vários grupos de crianças, possibilitando assim, a inserção de pesquisadores ou o desenvolvimento de pesquisa pelos próprios professores da instituição.

Sobre as temáticas pesquisadas encontramos duas especificamente sobre EA no contexto da sala de aula, duas sobre gênero na escola e duas referentes a espaços ocupados pelas crianças: um, o espaço do recreio e outro, ambientes de lazer em um bairro popular de Rio Grande. A pesquisa “Na interação com as produções televisivas as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo”, da autora Joice Araújo Esperança (2006), foram discutidas as interações que as crianças de uma classe de alfabetização “estabeleciam com as produções televisivas, identificando ensinamentos presentes nesses espaços educativos, segundo o ponto de vista infantil”. Tendo o “argumento de que a mídia televisiva educa, ainda que tenha como objetivos informar, entreter e divertir”. Assim, para o trabalho, a autora utilizou-se da pesquisa participante, entrevista coletiva e oficinas, bem como também, da Análise Textual (MORAES, 2005).

As influências dos Estudos da Infância estiveram presentes no referido trabalho, principalmente no que se refere ao método adotado e na forma de compreender a criança e o trabalho do profissional da educação. Dessa forma, entre os conceitos e/ou categorias que dizem respeito aos EI e que também fizeram parte desta pesquisa, destaco o conceito de “professor reflexivo”, as categorias “infâncias”, “Culturas da infância”, “adultocentrismo”, “cultura de pares” e “reinterpretação ativa da cultura”.

Na dissertação desenvolvida em 2009, por Suzane Carvalho Domingues, e intitulada de “Ambientes de lazer no bairro castelo branco II- Rio grande/RS: o que dizem as crianças” foram pesquisados o lazer e a infância em um bairro popular da cidade, a partir do ponto de vista infantil. Neste sentido, a autora utilizou-se da observação participante, de diários de campo, conversas informais e entrevistas, fazendo uso também de materiais lúdicos. Assim como na pesquisa anterior, os Estudos da Infância puderam auxiliar a autora no que se refere ao método utilizado na pesquisa, bem como na forma de compreensão sobre a infância (ou as infâncias, como é citado) e sobre ainda, a concepção de criança e dos processos relacionais. Dessa forma, categorias e conceitos como: “Participação infantil”, “infâncias”, “Culturas da infância”,

“adultocentrismo”, “cultura de pares”, “reinterpretação ativa da cultura”, “estratégias infantis” e “protagonismo infantil”, puderam ser incorporados durante o trabalho desenvolvido.

Em “Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões socioambientais”, da autora Caroline da Silva Ança (2009), o objetivo foi “entender, mediante falas, olhares e impressões das crianças, como elas compreendem as questões socioambientais nas relações emersas dos contextos com os quais convivem”. Assim sendo, a autora fez uso de observações participantes, fotografias tiradas pelas próprias crianças e conversas com o grupo citado, sobre as imagens coletadas. Conceitos e categorias dos Estudos da Infância como “ponto de vista das crianças”, “culturas infantis”, “infâncias” e “adultocentrismo”, se fizeram presentes, ancorados nas influências dos referidos estudos para o desenvolvimento da pesquisa.

Em outro trabalho, com a intenção de pesquisar os “Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil”, Daniele Barros Jardim (2010) desenvolveu sua dissertação, utilizando-se de referências como Vigotski e dos autores dos Estudos da Infância. Desta forma, as categorias/conceitos “infâncias”, “adultocentrismo”, “perspectivas das crianças”, “participantes ativos”, “cidadania da criança”, “cultura infantil e de pares”, permearam a dissertação desenvolvida, que se utilizou ainda de observações, diários de campo e da Análise do Conteúdo.

“Falar sobre 'sexo' é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais”, foi o título da pesquisa realizada por Lucilaine dos Santos Oliveira (2010). Nesta, estavam presentes as narrativas de crianças da quarta série sobre corpos, gênero e sexualidade, na forma de treze diários que indicavam os “significados e representações” do grupo infantil sobre o tema abordado. Mais uma vez fizeram parte da pesquisa conceitos e categorias dos Estudos da Infância, tais como: “Professor reflexivo”, “infâncias”, “Culturas da infância”, “adultocentrismo”, “cultura de pares”, “reinterpretação ativa da cultura”.

Em 2012, a dissertação “Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC / FURG: contribuições para a Educação Ambiental”, de Belissa Saadi Vieira, analisou “pelas brincadeiras, gestos, falas e atitudes” a manifestação das culturas infantis. Assim, a autora utilizou-se de entrevistas, diários de campo, observações e registros audiovisuais para compor sua pesquisa, fazendo uso também de conceitos e categorias dos Estudos da infância, como por exemplo: “manifestações culturais”, “infâncias”, “cultura de pares”, “cultura adulta”, “atores

sociais”, “protagonismo infantil”, “territórios da infância”, “adultocentrismo”, “pesquisa interpretativa”. Um autor bastante utilizado neste trabalho foi William Corsaro, pesquisador inglês e uma das principais referências nos estudos da Sociologia da Infância.

Desta forma, a partir de várias leituras e da sistematização das dissertações acima citadas, identifiquei três categorias para a análise, como resultado de temas recorrentes em todos os trabalhos. São elas: Infância, Cultura e Educação. Neste sentido, posso dizer que analisar as dissertações escolhidas como material empírico dessa pesquisa exigiu disciplinamento e um processo dedicado na busca pelo conhecimento e pela sintetização do produzido sobre a infância no contexto de um programa de pós-graduação em Educação Ambiental.

Foram diversas leituras, alguns fichamentos e muitas anotações que me fizeram ir tomando parte daquele todo, inicialmente estranhado, mas a medida que eu ia relendo e fazendo as conexões com os meus referenciais teóricos, ia sendo capaz também, de construir as articulações necessárias, ampliando a minha visão e apontando caminhos necessários para o desenvolver desta pesquisa.

Dessa forma, nas próximas linhas apresento o texto que construí, a partir de todo o trabalho desenvolvido.

#### **4.2- Infância, Cultura e Educação a partir da análise das dissertações do PPGEA**

Embora as seis dissertações selecionadas para a análise nesta pesquisa terem sido feitas em períodos diversos (uma em 2006, duas em 2009, duas em 2010 e uma em 2012), por pesquisadores diferentes e com focos e objetivos que embora semelhantes, tinham suas especificidades, foi possível constatar algumas categorias que se repetiam cujas selecionamos para guiar esta análise. São elas: Infância, Cultura e Educação.

No relacionado à infância, por exemplo, é possível entender como as pesquisadoras compreenderam o termo e de que forma esta compreensão as ajudou a desenvolver um trabalho com as crianças. Relembro assim, que todas as dissertações aqui selecionadas tiveram como um dos critérios para a sua seleção, a presença das crianças nas pesquisas e uma das justificativas tomada foi, entre outras palavras, o fato de que para os estudos da infância o lugar ocupado pelas crianças nos processos relacionais assumia uma importância central. Cientes dessa centralidade, compreendíamos que as pesquisas *com* as crianças trariam definições, referências e

conceitos próprios dos estudos da infância, visto serem estes, segundo o nosso levantamento bibliográfico, que têm sustentado e defendido uma “nova” forma de se compreender as crianças e de se trabalhar com /junto a elas.

Assim, a principal defesa encontrada nas dissertações que selecionamos, e que diz respeito à infância, é a de que é preciso considerar o termo no plural, isto quer dizer, as “infâncias”, e que segundo as pesquisadoras e seus referenciais teóricos, é importante para demarcar os diferentes contextos em que as crianças se inserem. Elas argumentam que, falando-se em “infâncias múltiplas”, “diversas”, estaria se reconhecendo que as crianças não vivem de maneira igual, nem têm acesso às mesmas oportunidades, nem partilham dos mesmos entendimentos e contextos. A pesquisadora Lucilaine dos Santos Oliveira justifica a utilização do termo infância no plural, pois diz referir-se “ (...) às múltiplas e heterogêneas infâncias, marcadas pelas diferenças de direitos, de condições de existência, de acessos, de espaços, de tempos, de contextos e histórias construídas.” (OLIVEIRA, 2010, p. 40).

E mais adiante, ela coloca:

(...) a multiplicidade desses sujeitos encontra-se não apenas nas cores da pele, nas idades, no sexo, nas religiões, nas famílias, “nas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 14), nas responsabilidades, nos espaços por onde transitam ou nas histórias de vida, mas principalmente nos modos como sentem, percebem, narram e ressignificam a(s) infância(s), mostrando-nos que não existe um único e correto jeito de ser criança, mas inúmeras possibilidades. (OLIVEIRA, 2010, p. 133).

Joice Araújo Esperança também reforça a ideia da existência de muitas infâncias, ela diz que pode “(...) perceber o encontro de muitas infâncias na escola, pois ainda que o espaço cultural de vivência das crianças fosse o mesmo, coexistiam ali infâncias plurais e diversas. (...)”. (ESPERANÇA, 2006, p. 146).

Constatei que todas as pesquisadoras, em algum momento da dissertação, reforçam essa mesma ideia, a de que o termo infância deve ser usado no plural, utilizando as justificativas referentes aos diferentes contextos e às formas diversas de se viver, do grupo infantil. Essa compreensão está diretamente relacionada com outra defesa desses estudos, que é a necessidade de uma aproximação e observação atenta das “múltiplas infâncias” para que seja “possível” um trabalho “qualitativo” com as crianças. Assim, segundo estes estudos, para compreender a situação da infância, é preciso ir direto aos seus sujeitos, visto serem eles que vivenciam este período, são “atores sociais”, “capazes de posicionamento” e “participação”.

Contudo ainda, conforme a pesquisa, as crianças são e estão em “desvantagem” com relação ao adulto, pelo lugar que elas ocupam na sociedade. Assim, acompanhando a “história da infância”, partindo da crítica à sociologia tradicional, que compreendia as crianças enquanto “tábulas rasas”, os estudos da infância vão dizer que as crianças têm capacidades de ação e participação, precisando ser ouvidas e consideradas, mas que isso só pode ser possível, se os adultos se “esforçarem” para não agir como centro do processo. Neste sentido, Suzane Carvalho Domingos, explicando a condução de sua pesquisa, relata:

“Escutar atentamente” as crianças não é um processo fácil, pois a interpretação do pesquisador a respeito das falas das crianças é uma interpretação adulta, o que demanda muita sensibilidade para ouvir aquilo que muitas vezes não é dito pelas crianças e identificar quando os atores sociais dizem aquilo que o pesquisador quer ouvir. (...). (DOMINGOS, 2009, p. 4).

Belissa Saadi Vieira também reforça este entendimento:

(...) precisei abandonar parte dos meus preconceitos, certezas pedagógicas e posturas adultocêntricas, embora ciente dos limites que enfrento como adulta pesquisadora frente a um grupo de crianças. Este foi certamente um exercício longo, pois não é simples recuperar as relações de poder com as crianças numa abertura para as descobertas e compreensões das suas ações, construções, falas, atitudes e culturas, para além das velhas posturas que os adultos ainda mantêm de tratar as questões das crianças como coisa de criança, num sentido de minoridade e inferioridade. (VIEIRA, 2012, p. 12-13).

Vale ainda ressaltar no que escrevi até agora, que já é possível reconhecer algumas questões referentes aos estudos aqui pesquisados:

- Que os estudos da infância reconhecem que as crianças não vivem todas da mesma forma (“infâncias” na concepção deles);
- Que esse reconhecimento serve para legitimar a “necessidade” de conhecer as interpretações trazidas por elas do que se vive: “é preciso ouvi-las” para entender como agir e o que fazer a partir de tal;
- Que os adultos precisariam rever posicionamentos, pois em certa medida, até, eles seriam o entrave para a não realização desse processo.

Belissa S. Vieira coloca:

(...) Meu olhar adulto que tendia a cuidar, controlar e “pedagogizar” o recreio foi aos poucos se transformando no exercício da compreensão das atitudes, falas, movimentos e expressões das crianças; da mesma forma que fui trabalhando meu senso crítico e analítico frente às soluções à que eram encaminhados certos conflitos por parte dos adultos (...). (2012, p. 32).

A pesquisadora Caroline da Silva Ança, também se posiciona neste sentido:

Além da preocupação com a contextualização para garantir a relevância, os sentidos e os significados atribuídos às mensagens infantis, priorizei a emergência e a visibilidade de suas vozes, para que todos pudessem entender as imagens que as crianças revelavam sobre o mundo. Para tanto, mantive-me em permanente vigilância para que sua inteligibilidade emergisse com mais força que as armadilhas e os vícios do olhar adultocêntrico fossem capazes de influenciar no momento da análise dos dados. (2009, p. 43).

Lucilaine S. Oliveira, por sua vez, diz:

(...) quero chamar a atenção para a necessidade, cada vez maior, de nós educadores/as - pais, mães, professores/as e cuidadores/as - buscarmos meios de nos aproximarmos das crianças e de suas culturas através da observação atenta, do diálogo, da problematização de idéias, atitudes, e da disponibilidade para ouvir. (2010, p. 81).

Podemos compreender a partir do pesquisado que haveria a necessidade de um distanciamento da postura típica do adulto, com relação à criança, para que a pesquisa pudesse se concretizar privilegiando os “pontos de vista” das crianças, com a interferência mínima possível. Neste sentido, podemos falar sobre o termo “Cultura”, uma das nossas categorias.

Sobre este termo “na perspectiva de Marx, o gênero humano vem desenvolvendo-se ao longo da história social por meio da produção, reprodução e transformação constante da cultura humana, tanto a cultura material como a não material” (MARKUS, 1978; SAYERS, 1998, apud DUARTE, 2012, p.207), porém no capitalismo “(...) as relações entre a vida individual e a cultura acumulada pelo gênero humano tornam-se particularmente complexas e contraditórias em consequência da propriedade privada dos meios de produção (...) e da consequente divisão social do trabalho”. (idem, p. 207). Para as pesquisadoras dos trabalhos aqui selecionados, diferente de uma concepção marxista de cultura, haveria uma “cultura infantil”, que seria aquela produzida pelas crianças, na relação com seus “pares”. Esta cultura, segundo as pesquisadoras e os estudos da infância, sofreria interferência da chamada “cultura adulta”, mas através da relação das crianças com os seus iguais (com as outras crianças, aqui chamada de pares), haveria uma “reinterpretação cultural” e as crianças produziram sentidos sobre o vivido.

Lucilaine Oliveira, sobre as culturas infantis e culturas de pares, relata:

“(...) busquei aproximações com as culturas infantis, o que me levou a (re)construir as narrativas produzidas pelas crianças protagonistas deste estudo, atribuindo-lhes significados. Desse modo, foi possível compreender que, ao construir as narrativas, as crianças foram (re)significando seus modos de ser e viver as infâncias a medida em que (re)pensavam suas experiências, dúvidas e saberes sobre os corpos, os gêneros e as sexualidades e as compartilhavam comigo e com seus pares.” (2010, p. 133).



Belissa S. Vieira argumenta:

Falar em culturas infantis é um tanto complexo, pois exige compreender as especificidades da infância, do faz de contas, dos interesses, querer e saberes infantis, entre outros elementos. Então, junto e acompanhadas de algumas contribuições da cultura adulta, são construídas as culturas infantis. (VIEIRA, 2012, p. 60).

Daniele Barros Jardim fala sobre “culturas”, levando em consideração a “educação ambiental no contexto da educação Infantil:

Penso que a EA visa à constituição de espaços educacionais, como o da Educação Infantil, que respeitem suas singularidades, suas culturas, bem como possibilite o protagonismo dos envolvidos nesse processo, no meu caso, as crianças. Acredito que seja importante para o campo da EA entender e conhecer os significados e sentidos que as crianças atribuem sobre as questões sócio-ambientais dentro do contexto escolar, pois pensar nas crianças como protagonistas sociais é compartilhar de um debate acerca dos conceitos de socialização no campo da sociologia, que considera a importância do coletivo, isto é, como as crianças negociam, compartilham, criam e modificam culturas e sentidos no mundo.” (2010, p. 119).

Já para Assim e Mello (2012), autoras que desenvolvem estudos sobre a educação infantil em uma perspectiva Vigotskiana, o conceito de cultura utilizado, difere em muitos sentidos dos apresentados aqui através das dissertações do PPGA. As autoras dizem que:

Para Vigotsky (2000, p. 27) “desenvolvimento cultural é igual a desenvolvimento social”. Essa frase nos ajuda a ampliar o conceito de cultura, pois se a cultura é social, porque é própria do ser humano, então, a criança não produz uma cultura especificamente infantil, mas humana, uma vez que são as vivências, as relações sociais, as mediações dos ambientes, dos objetos sociais e das pessoas que lhe ajudarão a entender a cultura humana, com a especificidade do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores possíveis no momento de ser criança. (ASSIS e MELLO, 2012, p.32).

Em contraposição ao pensamento de Vigotski, para as dissertações que analisamos, a cultura diria respeito às significações apreendidas individualmente. Seriam as manifestações que acontecem nos contextos ocupados pelas crianças.

Dessa forma, sobre o contexto, todas as pesquisas aqui estudadas se dedicaram a relatar os contextos nos quais as crianças pesquisadas estavam inseridas: Joice A, Esperança trouxe o contexto da escola pública, na qual ela desenvolveu a pesquisa, Suzane C. Domingos relata a história do bairro Castelo branco II, onde foram desenvolvidas as observações e o trabalho, Caroline da Silva Ança, contextualiza todo o histórico da escola em que as crianças participantes da pesquisa estudavam, se referindo ainda ao bairro em que as crianças moravam, pois lá também foram feitas algumas fotos, Daniele Barros jardim, também contou a história da Escola Eva Mann, onde

pesquisou, Lucilaine S. Oliveira e Belissa S. Vieira, da mesma forma relatam o contexto da escola na qual desenvolveram o trabalho com as crianças.

Assim também, quando as pesquisadoras que se utilizam dos estudos da infância dizem reconhecer as “múltiplas infâncias”, elas conseqüentemente se referem, como já colocado, aos seus muitos contextos. E compreendem que neles, são construídas as chamadas “culturas infantis”. Sintetizando:

- Existem diversos contextos, como: A escola e o bairro vivido.
- Nestes, através do que elas observaram, existem: A influência da televisão no contexto educativo, a falta de espaços de lazer para as crianças, a educação ambiental no contexto da escola e o espaço do recreio como um dos momentos do cotidiano escolar;
- A partir destes contextos, o que as crianças dizem sobre os mesmos? Quais suas impressões? Seus “olhares” e “pontos de vista”?

Lucilaine S. Oliveira, sobre a “valorização das vozes” das crianças, com base em seu trabalho, argumenta:

Penso que “à medida que todos tornam-se pessoas particulares, contando as próprias histórias e os sentidos que se constrói nas próprias experiências, todos tornam-se visíveis para si mesmos, podendo interpretar e, talvez, ressignificar as experiências” (RIBEIRO, 2008, p. 41). Assim, ao (re)visitar cada diário que compõe esta dissertação e (re)viver as cenas produzidas nessa interlocução, percebo a importância da efetivação de espaços que possibilitem às crianças a valorização de suas vozes e a problematização de temas que envolvem a sua constituição. Digo isso por entender, assim como a autora, que a criação de espaços que possibilitam a experiência do diálogo pode contribuir para a (re)construção e (re)significação de aprendizagens e saberes. (OLIVEIRA, 2010, p. 138-139).

A análise que tenho feito através deste estudo é de que as pesquisas, bem como os estudos da infância, reconhecem os contextos e a diferença entre as crianças, mas não se propõem a investigar as raízes destas desigualdades, pois a preocupação apontada é entender o que as crianças dizem a partir dessas diferenças, e também, o que fazer a partir dos entendimentos das crianças.

Com relação a isso, há de se dizer que essa também é uma das propostas dos estudos da infância, buscar os entendimentos que as crianças trazem sobre os espaços em que ocupam. Neste sentido, Belissa Vieira ao falar de sua dissertação, diz que a sua pesquisa “(...) não fala sobre crianças, muito menos de suas habilidades e deficiências, mas sim reflete com elas a respeito de seus ambientes de recreação, nos quais se potencializa sua participação na sociedade através da reprodução interpretativa” (2012, p. 36).

Caroline Ança coloca:

Um dos papéis da Educação Infantil é promover espaços de encontro e convivência de diferentes níveis e classes sociais, para que os conhecimentos sejam problematizados e construídos, de forma lúdica e em relação. Esses encontros propiciam interações e enfrentamentos entre crianças com diferentes valores, crenças e visões de mundo. (ANÇA, 2009, p.51).

Suzane Domingues, que analisou as possibilidades de lazer no bairro Castelo Branco II, em Rio Grande, embora defenda que é preciso “considerar o contexto social”, evidenciou em sua pesquisa estratégias que as crianças criaram diante da falta de espaços públicos coletivos para o lazer. Assim a autora argumenta que, apesar das condições enfrentadas, as crianças brincam sim, utilizando-se de pátios, casa de colegas, ou até mesmo a própria rua.

Uma grande preocupação apresentada é sobre a não participação das crianças na maioria dos contextos em que elas estão inseridas, então assim, se defende que a criança é também “cidadã”, e assim sendo, deveria opinar sobre os espaços que são construídos para ela. É notável que há uma maior preocupação com a não participação das crianças, a uma indignação e questionamentos sobre as injustiças socioambientais em que as crianças estão inseridas, inclusive essa questão é reforçada quando se traz o fato de as crianças, mesmo sem a participação na escolha dos espaços de lazer e sem terem acesso aos mesmos, criam “estratégias” para poderem brincar, o que pode inclusive, tornar a questão da falta de políticas públicas para esta classe social como um fator de menor relevância, diante do “feito” das crianças.

Belissa S. Vieira, no mesmo sentido, que buscou investigar as manifestações culturais e ambientais das crianças no espaço do recreio, fala sobre as relações e negociações que as crianças construíram nesse espaço, apontando que as elas ressignificam a “cultura adulta” e produzem, dessa forma, as “culturas infantis”:

Enquanto protagonistas de suas culturas, elas [as crianças] também estabelecem acordos e fortalecem seus laços afetivos. Quanto à mídia e as novas tecnologias, observa-se que há uma inserção das culturas tecnológicas e televisivas nas culturas infantis, mas nas suas brincadeiras as crianças ressignificam personagens de filmes, desenhos e novelas e transformam valores e saberes veiculados pela mídia. (VIEIRA, 2012, p. 9);

Da mesma forma, fica bem claro que aqui acontece o mesmo que aconteceu com os estudos de Suzane Domingos, ou seja, mesmo que possa passar despercebido, a ênfase que as autoras dão aos processos de ressignificação fica muito mais evidente que o conteúdo da questão, denotando que a preocupação esta sempre muito mais na superficialidade cotidiana do que na contraposição às estruturas que geram àquela

situação. (no primeiro caso, a falta de espaços públicos de lazer, no segundo, as influências dos personagens televisivos na educação das crianças).

Suzane C. Domingos coloca:

Para o exercício da cidadania, as instituições sociais, bem como o espaço onde as crianças vivem, devem propiciar o exercício de seus direitos e deveres. Neste sentido, buscar o lazer a partir do “olhar” – “deixar elas dizerem as suas palavras”- como busquei nesta dissertação ( e pesquisa), é de certa forma, um passo que dei como contribuição nesta caminhada de cidadania da infância como protagonista cidadã. (2009, p. 25).

A participação e o protagonismo infantil, embora não tenham sido categorias que selecionamos, também apareceram bastante nas pesquisas, contudo o que observei através dos relatos das pesquisadoras e das referências dos estudos da infância é que tem sido atribuído à participação um lugar fundamental sem se questionar o conteúdo dessa participação, ou seja, o ato de participar tem sido mais relevado que o entendimento sobre o quê e como se dá essa participação.

Assim, alguns exemplos sobre o que se tem depositado na participação das crianças, temos, segundo Suzane Domingos, a defesa de que “a superação das desigualdades deve começar pelo respeito a todos os seres humanos e pelo reconhecimento de todos como cidadãos de deveres e direitos. Essa valorização vale para as crianças que tradicionalmente foram vistas somente pela sua incompletude”. (2009, p. 2).

Daniele Barros Jardim também traz uma concepção semelhante. Neste caso sobre a participação e a EA:

Acredito que esta pesquisa possibilitará novas reflexões sobre a importância da Educação Ambiental na Educação Infantil, pois, mediante um espaço propício à participação das crianças, dando-lhes vez, escutando-as (...), irão construir posturas críticas frente às questões sócio-ambientais. (JARDIM, 2010, p.18).

A leitura que faço sobre a participação é que ela remete às formas de ser e estar na sociedade atual. Com isso quero dizer que quando se falam em participação nestes estudos, a participação se restringe ao que existe, sem vislumbrar outras possibilidades. E assim, muito sutilmente, alguns posicionamentos vão sendo firmados:

- Existem diversos contextos na sociedade: a escola, o bairro, os espaços destinados ao lazer e recreio e etc.
- Nesses, porém, as crianças não são convidadas a participar das decisões e não são, assim, porque há adultos que escolhem por elas;

- Mas como os adultos “não sabem” exatamente o que elas querem, ou como, somente elas, por estarem vivendo agora a fase da infância, sabem o que precisam, tomemos as suas impressões, os seus desejos, as suas interpretações das “realidades” e passemos a construir estes espaço a partir do ponto de vista delas.

Neste sentido, relembremos a nossa terceira categoria: Educação. Remeto-me à categoria da Educação porque ela pode explicitar algumas consequências da opção que se pode tomar entre agir conscientemente e para um determinado fim e/ou agir a partir do que a espontaneidade das crianças, a partir da participação, nos indica.

Assim, Joice A. Esperança em sua pesquisa sobre gênero, violência e consumo infantil, discorreu que um dos motivos para as crianças, muitas vezes, não verem sentidos nas práticas escolares, é justamente o distanciamento que, segundo ela, a escola costuma tomar das “culturas infantis”, ao “(...) enfatizarem de forma prioritária, em suas propostas curriculares, conhecimentos e culturas tradicionalmente instituídas” (p. 31). Ela diz:

Historicamente, à escola coube a tarefa de exaltar conhecimentos que traduziam a crença no progresso e na razão, os quais divergiam amplamente dos interesses e das expectativas das crianças, bem como dos traços de suas culturas de origem. Como aponta Corazza (1997), os objetivos da escola de massa referiam-se ao controle e à regulação da população infantil, além da reprodução do conhecimento científico e racional necessário ao novo contexto inaugurado a partir dos séculos XVI e XVII com a Modernidade. (2006, p.31).

Dessa forma, para a autora, são incompatíveis as expectativas e interesses das crianças com relação ao conhecimento acumulado historicamente. Assim sendo, à escola caberia procurar formas de tornar este espaço “interessante”, “prazeroso”, um espaço “lúdico”. Esta compreensão sobre o papel da escola também é corroborado por Lucilaine S. Oliveira, onde ela destaca a importância de se privilegiar o que dizem e pensam as crianças no processo educacional:

(...) destaco a importância de tentarmos (re) pensar a educação diferentemente do que vínhamos pensando há tanto tempo e como (re) pensar a diversidade e a variedade do mundo (COLLING, 2009). Para tanto, nós professores/as precisamos reunir elementos que ampliem nosso entendimento para a pesquisa com as infâncias buscando aproximações com seus tempos, olhares e modos de inteligibilidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 68).

Joice A. Esperança ainda diz:

(...) é preciso abrir espaço para outras linguagens e experiências na escola que não estejam fundadas unicamente nos objetivos de uma formação científica e racional. Conforme ressalta Porto (2003), a maioria das linguagens utilizadas nos textos pedagógicos e nas instituições escolares em

geral não valorizam a emoção e os sentimentos (...). (ESPERANÇA, 2006, p. 79).

E Daniele Barros Jardim, coloca:

(...) compartilho com a ideia de que a Educação Infantil deve promover espaços e relações de *encontros e encantamentos* (OSTETTO, 2002), a fim de que os conhecimentos sejam problematizados e construídos, sempre de forma lúdica. Logo, esse contexto da educação da infância propicia interações para que aconteçam aprendizagens e ensinamentos com base nas diferentes concepções de valores, crenças e visões de mundo. Nele, as crianças revelam em suas falas e atitudes um conjunto de sentidos construídos nas tramas sociais e que, por sua vez, interferem nos modos de conviver com as pessoas. (JARDIM, 2010, p. 98).

Neste sentido, Martins (2012) diz:

Seguindo a orientação construtivista, as formas mais elaboradas de conhecimento, isto é, o saber científico, deixam de ser nucleares e orientadoras da ação pedagógica, que passa a priorizar a forma em detrimento do conteúdo. Ou seja, a experimentação prática, os procedimentos de ensino, as formas pelas quais os alunos elaboram modelos mentais necessários à adaptação ao meio etc. adquirem importância sem par. Vemos assim ocorrer uma “dissociação dos aspectos indissociáveis do ato docente”, conforme afirma Saviani (2000), para quem educação humanizadora e democrática apenas pode ocorrer na base da *cultura pedagógica*, que se consolida na indissociabilidade entre os saberes escolares, o conteúdo do processo ensino-aprendizagem e as formas pelas quais esse processo se realiza. (p. 57).

Se o que está em jogo é a realidade imediata da criança, sem que haja necessidade de se apreender o conhecimento culturalmente produzido pela humanidade, se o que há são “realidades”, “compreensões”, “diferentes formas de entendimento”, em detrimento da realidade objetiva, o conceito de infância viria a corroborar com os discursos pós-modernos que negam a “(...) universalidade, a razão, a verdade, a ciência, o ideal de emancipação humana, o conhecimento objetivo da realidade [que passa ser visto] meramente como um construto ou um produto de crenças socialmente justificadas por uma determinada comunidade.” (STEMMER, 2006, p.12).

Se a realidade ainda é assim uma ilusão, pois ela dependeria da “visão” de cada sujeito, a sociedade estaria fadada a permanecer imutável, visto que ela teria diferentes representações. Como transformar o que não se sabe exatamente o que é? Como se indignar com as injustiças sociais se elas dependem da forma como cada pessoa a compreende e pode, através de atitudes e formas de condução, ganhar outros contornos?

Dessa forma, para a Pedagogia histórico-crítica, uma das abordagens que utilizei para construir esta dissertação, a escola assume um papel de suma importância, diferente do que defende os estudos da infância:

A pedagogia histórico-crítica busca compreender a história “[...] a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (S a v i a n i, 2003, p. 88). Nesse sentido, esta teoria

pedagógica toma posição na luta de classes aliando-se aos interesses dos dominados e surge “[...] em decorrência de necessidades postas pela prática dos educadores nas condições atuais” (idem, p. 93). Para esse autor, a educação escolar tem caráter específico e central na sociedade, o papel do professor é fundamental no ensino, o currículo deve ser organizado com base nos conteúdos clássicos e a transmissão do conhecimento é basilar. (MARSIGLIA, 2011, p. 21).

Diferente dessa abordagem, o que encontrei nos estudos da infância foi a defesa de que a escola se distancia cada vez mais dos interesses dos alunos, mas como caminho a adotar, os estudos da infância sugerem que a escola se baseie nas perspectivas e nos interesses que as crianças trazem. É também neste sentido que as pesquisas com crianças no ambiente escolar buscam tomar o “ponto de vista” das crianças, pois segundo estes pesquisadores, as crianças podem indicar como deveria ser o funcionamento e os espaços na instituição escolar. Suzane Domingos, referente a isto, coloca:

O repúdio às atividades escolares vindo das crianças é preocupante e aponta pistas de que a escola, sendo um ambiente destinado a elas, pode não estar sabendo o que elas precisam conhecer, ou seja, ignora os saberes que as crianças têm curiosidade em pesquisar e as formas de construí-lo. (2009, p. 81).

Daniele B. Jardim, fala que o espaço da educação tem que ser significativo e o professor, criativo:

Concordo com Muller e Redin (2007), quando falam que o cotidiano da Educação Infantil precisa ser significativo para as crianças e que o professor precisa estar aberto e ter a habilidade de tornar situações simples em formas criativas que ocasionem a participação e o envolvimento do grupo. (2010, p.91).

Se o papel da educação “tem que ser” proporcionar às crianças da educação infantil práticas criativas, dotadas de sentidos, prazerosas e lúdicas, quis buscar também nos trabalhos qual seria o papel do professor neste processo. Pelo que li e pesquisei nas dissertações, a defesa é de que o professor seja um profissional “reflexivo” e que possa pesquisar a sua prática para construir ações baseadas nas experiências com as crianças. Assim, Joice A. Esperança diz:

Ao tecer reflexões acerca da necessidade de articulação entre as ações de ensino e pesquisa, argumentei em defesa da postura da professora-pesquisadora, que investiga sua própria ação pedagógica e constrói conhecimentos, tendo como campo empírico a escola, interferindo nos processos educativos ao promover novas relações e formas de aprendizado na sala de aula. (2006, p. 167).

E Lucilaine Oliveira, na mesma direção, defende:

Percebe-se que cada vez mais o/a professor/a precisa buscar meios de “se aproximar” das diversas infâncias com as quais interage na escola, no sentido de aprender com elas seus modos de ser, sentir, agir e pensar. Digo “se

aproximar” porque seria muita pretensão pensar que podemos conhecê-las na sua multiplicidade de valores, desejos, vivências, saberes e sonhos, pois como foi possível perceber através das narrativas das crianças em seus diários (...). (2010, p. 133).

Sobre a defesa do “professor reflexivo”, Arce (2001) diz que se esconde nela, a omissão do papel da fundamentação teórica e da formação crítica do professor a partir das inter-relações entre educação e sociedade. O “professor reflexivo” ou “professor pesquisador” seria aquele que reflete, pesquisa e constrói sua ação a partir de sua prática, pois segundo argumentam, ela é quem poderia dar sentido ao que é desenvolvido na sala de aula. Sobre isso, Arce se contrapõe, dizendo:

Não acreditamos que o professor possa ser formado apenas refletindo sobre a sua ação; acreditar neste discurso e apoiá-lo é decretar o fim de nossa profissão, é aceitar que nos tornamos cada vez mais dispensáveis diante do aparato tecnológico que hoje possuímos para transmissão de informação. Também não acreditamos que a formação inicial do professor possa se dar em serviço, não vemos nenhum outro profissional ser formado assim. Por que nós deveríamos admitir que para ser professor qualquer tipo de formação possa ser feita? Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (ARCE, 2001, p. 267).

Assim, as concepções e os entendimentos das pesquisas aqui estudadas mostram a filiação destas com os estudos pós-modernos, onde foi possível detectar em vários momentos da leitura, palavras, definições e argumentos condizentes com esta teoria. Alguns exemplos, temos, o dito por Lucilaine Oliveira:

(...) o estudo desenvolvido levou-me a (re)pensar algumas **verdades** com relação aos propósitos da sexualidade e da sua educação, a partir dos significados e representações produzidas pelas crianças e também por seus familiares, **entendendo que esses significados não são universais, rígidos ou fixos, podendo mudar de acordo com o local, o tempo e o contexto em que são produzidos**. Desse modo, ressalto a importância da escola abrir espaços para a comunidade escolar discutir temas que, se ainda não são, devem fazer parte do currículo escolar, bem como estar presente na educação familiar, como aqueles vinculados aos corpos, aos gêneros e às sexualidades na infância e que são contemplados na Educação para a Sexualidade, problematizando a necessidade dos mesmos para a construção de uma sociedade mais justa, saudável e feliz. (2010, p. 140-141).

E ainda, no trabalho de Belissa Vieira:

Considerando que **a visão de mundo é construída a partir das experiências** e que “as crianças vivem em um meio ambiente e têm apenas um mundo e não uma visão de mundo” (TUAN, 1980, p. 4), as interações e experiências no recreio são primordiais para a **construção e conhecimento de mundo das crianças**, afinal, é o espaço físico que, ocupado por elas, torna-se um lugar, um território infantil repleto de culturas e possibilidades. E, é neste lugar que as experiências potencializam-se, as percepções



elaboram-se e assim as atitudes e valores organizam-se e manifestam-se socialmente. (VIEIRA, 2012, p. 67-68).

Assim, Stemmer (2006) coloca:

Nesse sentido, destacamos um exemplo dado por Duarte, referindo-se à idéia de educação “pós-colonialista” e “multicultural” que se opõe ao princípio de que existam conhecimentos universais a serem transmitidos pela escola. Ao criticarem a comparação entre conhecimentos, negam que um conhecimento seja mais desenvolvido ou mais correto do que outro. Nessa perspectiva, ressalta o autor, “o conhecimento é apenas e tão somente aquilo que ‘é tido como verdadeiro’ num específico contexto cultural” e, dessa forma, “a escola seria então nada mais do que um espaço, entre muito outros, de troca e de compartilhamentos de crenças culturalmente estabelecidas” (DUARTE, 2004, p. 227). Na mesma direção, Moraes indica que, notadamente decorrente do neopragmatismo rortiano, o objetivo da educação não seria mais a transferência de conhecimentos sobre questões epistemológicas ou a discussão sobre a verdade dos “fatos”. Como afirma a autora, a proposta de Rorty é a substituição das “questões teóricas” por “questões práticas” e por um “processo de ajuste aos vários interesses e necessidades culturais”. Portanto, para ela, não é de se estranhar quando Rorty afirma que “do ponto de vista educacional, campo oposto ao epistemológico e ao tecnológico, o modo como as coisas são ditas é mais importante do que a posse de verdades” (MORAES, 2004, p. 14 apud STEMMER, 2006, p. 92-93).

A partir de tudo que foi sistematizado e elaborado neste capítulo, retomarei, para finalizar esta dissertação, a minha questão de pesquisa, apontando algumas considerações finais.

### **Considerações finais: Retomando a questão de pesquisa.**

Chegando as considerações finais eu procuro fazer uma retomada da constituição desta pesquisa. Assim, ao iniciar eu trouxe o contexto no qual me constituí e o qual me proporcionou, ao longo do tempo, inquietações e interesse em pesquisar o tema dos estudos da infância.

Ao demarcar o contexto, expus também os referenciais que serviriam de base para o desenvolvimento desta pesquisa, que foram àqueles ancorados em uma perspectiva histórica e dialética, como a Pedagogia Histórico-crítica, a Psicologia Histórico-cultural e a Educação Ambiental Crítica.

Dessa forma, desenvolver uma dissertação em um programa de Pós-graduação em Educação Ambiental exigiu o esclarecimento, como fiz no capítulo específico, que o que se toma nesta pesquisa não são as relações naturais, não humanas, dicotomizadas. O entendimento de educação ambiental aqui apresentado compreendeu que o ambiente, de onde fazem parte os diferentes seres humanos e não humanos, não existe harmonicamente, idealizado, fruto de concepções naturalistas e a-históricas. O entendimento de educação ambiental ao qual eu me reporto compreende que as relações na nossa sociedade: classista, desigual e em constante disputa, tem em seu cenário educacional, também, diferentes forças atuando.

Muitas vezes, estas forças utilizam-se de estratégias e “novas roupagens” para serem aceitas e reproduzidas no cenário educacional, incorporando expressões críticas e apropriando-se de outros autores considerados críticos, para dificultar a identificação de sua essência filosófica.

Neste sentido, eu precisei me dedicar à leitura de muitos trabalhos de autores da Pedagogia histórico-crítica e da Psicologia histórico cultural, além dos autores da EA crítica, tarefa que exigiu disciplina e dedicação, pois em certa medida estes autores se apresentaram como novos para mim. Alguns eu já tinha lido de forma rápida para alguma disciplina durante a graduação, outros eu conheci no mestrado e a maior parte, depois da minha qualificação é que tive acesso. Assim também, tive uma identificação imediata com estes autores, cujos pretendo continuar lendo e me aprofundando.

Contudo, entendo que a partir das leituras que fui fazendo e das construções que foram sendo feitas, pude ir buscando me apropriando destes estudos, chegando a reformular algumas partes que já estavam construídas antecipadamente, da dissertação,

e encontrando nestes autores, apoio para fundamentar as críticas e questionamentos que eu há muito tempo tentava fazer.

Retomo assim, a minha questão de pesquisa:

- Os conceitos defendidos pelos chamados estudos da infância têm aparecido de forma predominante na área educacional e nas pesquisas sobre/com crianças. Que influências eles apresentaram nas pesquisas desenvolvidas no PPGEA?

Primeiro destaco que ao pesquisar os conceitos dos estudos da infância nas dissertações do programa, senti a necessidade de visitar as raízes e os pressupostos teóricos aos quais estes estudos estavam ancorados.

Encontro assim, influências diretas do Construtivismo e também do pós-modernismo, o que me fez compreender que o intuito destas pesquisas não podia ser, por incompatibilidade conceitual, questionar, dentro de seus temas de pesquisa, a realidade objetiva, as contradições presentes na sociedade, nem os conflitos e disputas de classe. A maioria das pesquisas, inclusive, não chegou a citar esses conceitos. O que posso dizer é que as pesquisas desenvolvidas no PPGEA admitem a existência de diferentes formas de vida, embora nem sempre as identifiquem como desigualdades ou ainda que não aprofundem o motivo de assim serem.

Os conceitos dos estudos da infância assim estão presentes predominantemente na produção pesquisada do PPGEA e como em coro, defendem a importância das crianças serem “ouvidas” e “consideradas”, compreendendo que o momento da escola, principalmente o referido à educação infantil, tem que privilegiar as subjetividades infantis: gestos, olhares, percepções, entendimentos, desejos, sonhos e que o lugar do professor, além daquele que é “atento” aos desejos e falas das crianças, é um profissional que pesquisa a sua própria prática, é um “professor reflexivo”.

Esse entendimento deixa claro que a ideia é que o próprio cotidiano sirva de base para o trabalho docente, não sendo citada a necessidade de o professor conhecer profundamente os fundamentos da história da educação, nem as filiações teóricas dos referenciais que embasam sua prática.

O que verifiquei, de acordo com o pesquisado, é que diante da não expressão, por parte dos educadores, da importância da escola como um lugar próprio para o conhecimento, que necessitaria assim de profissionais que dominassem, além dos conteúdos a serem transmitidos, as concepções filosóficas e os clássicos da educação que se fazem presentes nas práticas educativas, que fossem preocupados ainda em instrumentalizar as crianças das classes empobrecidas, fazendo um contraponto à escola

tradicional e aos ideários pedagógicos centrados no “aprender a aprender” (DUARTE), as crianças acabam ficando em desvantagem, pois nelas e também no ambiente “lúdico”, “agradável”, “sentido”, “imaginado”, estão as expectativas de identificação do que fazer na escola, como conduzir os processos, a partir, assim, do que dizem e sentem essas crianças. Dessa forma, concordo com Arce (2012) quando ela questiona:

(...) Parece que os educadores estão fetichizando a infância como natural e espontaneamente detentora da sabedoria e dos germes da bondade, da sinceridade e solidariedade humana, o que, aliás, os aproxima bastante das idéias defendidas por Froebel, o criador dos jardins de infância (ARCE, 2002<sup>a</sup>, 2022b). Mas se a infância é histórica, ou seja, se ela é resultado das atividades da criança num determinado contexto sociocultural e se a nossa sociedade mostra-se altamente alienante e desumanizante, como poderia a infância ser fonte daquilo que não lhe é oferecido pela sociedade? Como pode ser alimentada tal crença justamente por aqueles que trabalham com a educação das crianças? (p.143).

Assim, finalizo dizendo que os estudos da infância, que embora tenham se constituído como uma crítica às formas tradicionais de educação e às concepções clássicas de socialização, têm trabalhado (conscientemente ou não) de forma a adaptar os seus sujeitos a esta sociedade, visto que a ênfase dada pelas pesquisas diz respeito aos “olhares”, às percepções das crianças e às suas capacidades de ressignificações, a partir dos desafios que se apresentam. As preocupações são centradas, assim, na capacidade de as crianças lidarem com as adversidades e serem “criativos”, “inventivos”, “ativos”, para solucionar os chamados “conflitos” e as disputas internas que ocorrem no contato com os pares, em um discurso que podemos entender como afinado com os de mercado, do trabalhador ativo, flexível, dinâmico, criativo...

Defendemos aqui para finalizar a compreensão de que pensamos não só ser possível, mas como necessário, procurar fazer um trabalho com crianças sem desconsiderar o papel social do professor; e entender a escola, seja ela de educação infantil ou não, como espaço de transmissão de saberes socialmente elaborados; sem perder de vista a existência de um modelo econômico que tem contribuído para a desumanização da vida, através das disparidades, das contradições sociais e dos fetiches que ele mesmo produz como forma de alienar os indivíduos da educação infantil até muito além do ensino superior.

## Referências

ABRAMOWICZ, Anete. **“A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da infância”**. In: Sociologia da Infância no Brasil. Ana L. G. de Faria e Daniela Finco (orgs.)- Campinas, SP: Autores associados, 2011-(coleção polêmicas do nosso tempo; 102).

ABRAMOWICZ, A. e OLIVEIRA, F. **A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção**. Educação, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao> Acesso em maio de 2012.

ANÇA, Caroline da Silva. Com olhos e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões socioambientais. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental- PPGEA/FURG, ano 2009.

ARCE. Alessandra. **Pedagogia da Infância ou Fetichismo da infância?** In: Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.). - 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **Os Pedagogos da Primeira Infância: Pestalozzi e Froebel – uma análise de suas obras educacionais**. In: Segundo Congresso Brasileiro de História da Educação. Ano 2002. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema4/0472.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

\_\_\_\_\_. **Compre o Kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. In: Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a14v2274.pdf>. Acesso em janeiro de 2014.

ASSIS, Muriane Sirlene Silva. MELLO, Maria Aparecida. **Pesquisa com crianças: O contraste entre a Teoria Histórico-cultural e a perspectiva da Sociologia da Infância**. In: Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional / Universidade Tuiuti do Paraná. Programa de Pós-graduação em Educação. Mestrado e Doutorado em Educação. -- Curitiba: UTP, 2006- v. 8, n. 18, jan./abr. 2013.

BARBOSA, M.C.S. **Pedagogia da infância**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

CHIES, Francielle M. **A Escola Nova.** Ano 2007. Disponível em: <http://francielle.wordpress.com/2007/11/16/escola-nova/>. Acesso em janeiro de 2014.

DELGADO, A.C.C. & MULLER, **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio de 2012.

DOMINGOS, Susane C. **Ambientes de lazer no bairro castelo branco II- Rio grande/RS: o que dizem as crianças.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental- PPGEA/FURG, ano 2009.

DUARTE, N. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Newton Duarte (org.). Campinas, SP: Autores Associados. 2000. - (Coleção polêmicas do nosso tempo: 77).

\_\_\_\_\_. **A renição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal.** In: Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.). - 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **A escola de Vigotski e a educação escolar: Algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia Histórico-cultural.** Psicologia USP, São Paulo, v.7, n.1/2, p.17-50, 1996.

FARIA, A. L. G. **Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na E. Infantil, primeira etapa da Educ. básica.** In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005.

GIACOPINI, Bruna Elena. **Reggio Emília: Uma experiência inspiradora.** In: Revista Criança. Ministério da Educação, agosto 2007.

INCONTRI, Dora. **Tolstoi e a anti-pedagogia- Uma proposta de educação libertária.** In: Ver. Fac. Educ. São Paulo, v. 17, p.102-120, jan/dez. 1991.

JARDIM, Daniele Barros. **Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental- PPGEA/FURG, ano 2010.

LIMA, Telma C. S. Mito. Regina C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista katálysis vol.10 Florianópolis 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-49802007000300004&script=sci_arttext), acesso em janeiro de 2014.

- LOUREIRO, C. F. B. LAYARGUES. P. P. **Educação Ambiental Crítica e Movimento de Justiça Ambiental: Perspectiva de aliança contra-hegemônica na construção de uma alternativa societária.** In: Conflitos ambientais e urbanos- debates, lutas e desafios. Organizadores: Carlos RS Machado, C.F.S [et al]- Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- MAIA, V. R.P.; MACHADO, Carlos R. S. **As crianças e a educação ambiental: Discursos sobre “gerações do futuro” e apontamentos sobre uma possível contribuição na área.** 2012.
- MACHADO, Carlos R. S. **A cidade como desenvolvimento humano sustentável.** In: A cidade sustentável e o desenvolvimento humano na América latina- temas e pesquisas. Organizado por Antônio C. P. Soler... [et al.]- Rio Grande: FURG, 2009.
- MARTINS, L. M. **Da condição humana em Marx à crítica da Pedagogia das Competências.** In: Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.). - 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- \_\_\_\_\_. RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar.** In: Rev. psicol. polít. vol.11 no.22 São Paulo dez. 2011. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2011000200011&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519-549X2011000200011&script=sci_arttext). Acesso em janeiro de 2014.
- MARCHI, Rita de Cássia. **O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”:** articulações entre a sociologia da educação e a sociologia da infância. Rev. Port. de Educação [online]. 2010, vol.23, n.1, pp. 183-202. ISSN 0871-9187.
- MARSIGLIA, Ana C. G. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção Educação Contemporânea).
- MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** Trad. Alex Marins. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- MOLON, Susana I. **O processo de exclusão/inclusão na constituição do sujeito.** In: ZANELLA, AV., et al., org. Psicologia e práticas sociais [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. pp. 9-18. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-03.pdf>, Acesso em janeiro de 2014.
- MONTANDON, Cleopatre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa.** Cadernos de Pesquisa, nº 112, mp. a3r3ço-6/02,0 m01arço/ 2001

NASCIMENTO, M. Letícia B.P. **Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa.** In: Sociologia da Infância no Brasil/ Ana L.G.Faria, Daniela Finco (orgs.)- Campinas, SP: Autores Associados, 2011- (coleção Polêmicas do nosso tempo; 102).

OLIVEIRA, Lucilaine S. **Falar sobre 'sexo' é proibido professora? Problematizando entendimentos de sexualidade com crianças dos anos iniciais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental- PPGEA/FURG, ano 2010.

PRESTES, Zoia. **A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações.** In: R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 295-304, maio/ago. 2013. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/916>.

Acesso em janeiro de 2014.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa- Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil Repercussões no campo educacional.** Tese de Doutorado apresentada à Universidade de Brasília, 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

**Projeto Político Pedagógico do PPGEA.** Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/>. Acesso em agosto de 2013.

PINO, A. **A produção imaginária e a formação do sentido estético- Reflexões úteis para uma educação humana.** Pro-posições, v. 17, n. 2(50)- mai/ago. 2006. (p.47-69). Disponível em: [http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/50\\_dossie\\_pino\\_a.pdf](http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/50_dossie_pino_a.pdf). Acesso em agosto de 2013.

REDIN, Euclides. **Conclusão: como construir uma cidade, um mundo mais feliz?** In: **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Org. de Euclides Redin, Marita M.Redin e Fernanda Muller- Porto Alegre: Mediação, 2007.

REDIN & DIDONET. **Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância.** In: **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Org. de Euclides Redin, Marita M.Redin e Fernanda Muller- Porto Alegre: Mediação, 2007.

ROSSLER, J. H. **A Educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada.** In: **Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.).** - 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SARMENTO, M. J. **Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância.** In: Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Educação e Pesquisa da Infância



pequena. Centro de Ciências da Educação- UFSC. Número 14, agosto/dezembro, 2006. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/sumario14.html>. Acesso em janeiro de 2014.

SARMENTO, Manuel Jacinto. MAECHI, Rita de Cássia. **Radicalização da infância na segunda modernidade: Para uma Sociologia da Infância crítica**. Configurações [Online], 4 | 2008, posto online no dia 12 Fevereiro 2012, consultado em 09 Janeiro 2014. <http://configuracoes.revues.org/498>.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In: Crítica ao fetichismo da individualidade/ Newton Duarte (org.). - 2 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados. 2007.

SEGATTO, Renata M. **Educação Infantil para que? Uma reflexão preliminar sobre as diferentes funções a ela atribuídas no Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos. Ano 2009. Disponível em: <http://www.pedagogia.ufscar.br/documentos/arquivos/tcc-2005/educacao-infantil-para-que-uma-reflexao-preliminar-sobre-as-diferentes-funcoes-a-ela-atribuidas-no-brasil>.

Acesso em janeiro de 2014.

STEMMER, M. Regina G. Silva. **Educação infantil e pós-modernismo: a abordagem Reggio Emilia**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Ano 2006. Disponível

em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88732/235618.pdf?sequence=1>

Acesso em janeiro de 2014.

TOZONI-REIS, Marília F. C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas, SP: Editores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).

VIEIRA, Belissa S. **Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC / FURG: contribuições para a Educação Ambiental**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental-PPGEA/FURG, ano 2012.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 1**

### **Pesquisa no site do PPGA e biblioteca**

Total de dissertações: 234

Teses (2008/2012): 35

Palavras-chave: Criança(s), infância(s), educação infantil, séries iniciais, escola, alunos, educação.

Após a seleção dos títulos, li os resumos e selecionei a que falava sobre ou junto às crianças.

#### **Educação infantil**

1- Educação infantil e subjetividade ética: um estudo sobre a constituição da subjetividade ética na educação infantil, com especial ênfase na problemática sócio-ambiental- Jara Fontoura da Silveira (1997).

2-GUIMARÃES, Patrícia Regina de Freitas. Educação ambiental e educação infantil: relacionando idéias através da análise do cotidiano. (2003).

3- Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil- danielle barros jardim (2010).

#### **Séries iniciais**

4- Formação de professores e Educação Ambiental: um estudo no ensino nas séries iniciais.- Maria da Graça Teixeira Sucena (1997)

5- Educação Ambiental e currículo: uma análise de concepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Cláudia Raquel Krise Lemes (2002).

6- FALAR SOBRE 'SEXO' É PROIBIDO PROFESSORA? PROBLEMATIZANDO ENTENDIMENTOS DE SEXUALIDADE COM CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS- Lucilaine dos Santos Oliveira- 2010

#### **Escola/ alunos/ Educação**

7- Educação Ambiental no cotidiano das escolas: teoria e realidade- Núbia Rosa B. da S. Martinelli (2001).

8- Educação Ambiental na escola: uma proposta de Educação Ambiental numa escola pública estadual de Rio Grande. Daniela Cezar Pinheiro (2002). (não fala em crianças).

- 9- Eliane da Silveira Meirelles Leite- O dialogo com as culturas de infancia para o presente: um principio da educacao ambiental na escola (2004)
- 10- Gina Guterres Santana dos Santos- formação e professores (2003)
- 11- (Re) pensando a Educação dos/as alunos/as ditos "problemas": a produção dos "anormais"- Branca Esler de Souza Soares (2007).- (2007).
- 12- Educação Ambiental: limites e possibilidades de uma prática emancipadora na educação formal em Pelotas-RS- Crisna Daniela Krause (2007)
- 13- A percepção docente sobre a violência na escola e a Educação Ambiental como possibilidade para sua superação- 2001- Ana Muller**
- 14- A educação ambiental na constituinte escolar gaúcha : um estudo nas escolas rurais da região do Alto Uruguai- Elisandra Andreetta- 2004
- 15- Os estudos no campo da Educação Ambiental para a compreensão da relação com os saberes escolares : uma escola com a comunidade- Danielle Behrend- 2011
- 16- O processo de constituição das identidades surdas em uma escola especial para surdos sob a ótica das três ecologias / Cristiane Lima Terra. -2011
- 17- Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência- Narjara Mendes Garcia (2007).
- 18- A COOPERAÇÃO COMO PRINCÍPIO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRESENTE NOS PROJETOS DE APRENDIZAGEM- Berenice Vahl Vaniel (2008). (fala sobre o projeto escuna e não cita crianças!)
- 19- RELAÇÕES DE SABERES E RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SIGNIFICATIVOS NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO- Felipe Alonso dos Santos (2008).
- 20- O FETICHISMO DA MÚSICA NA SOCIEDADE DE CONSUMO: APORTES SOBRE A FORMAÇÃO CULTURAL A PARTIR DE UMA TURMA DE ALFABETIZANDOS- Thaís de Oliveira Nabaes (2010).
- 21- A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS ACERCA DOS CORPOS A PARTIR DOS CADERNOS DE CHAMADA- Joice Rejane Pardo Maurell (2011).
- 22- Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações de alguns princípios da educação ambiental- Ana do Carmo Goulart Gonçalves (2004). Analisa as práticas da professora :Que princípios da EA estão presentes na prática

## **Infância**

23- Educação Ambiental para a primeira infância, análise de uma prática- Luciana Márcia B. Teixeira (2003).

## **Criança**

24- O BRINCAR COMO FATOR POTENCIALIZADOR DA SAÚDE AMBIENTAL NO MICROSSISTEMA PEDIATRIA: UMA ANÁLISE BIOECOLÓGICA- Ângela Adriane Schmidt Bersch (2005).

25- Na interação com as produções televisivas as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo- Joice Araújo Esperança (2006).

26- AMBIENTES DE LAZER NO BAIRRO CASTELO BRANCO II- RIO GRANDE/RS: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS.- Suzane Carvalho Domingos (2009).

27- COM OLHARES E PALAVRAS DE CRIANÇA: O QUE ELAS PENSAM E FALAM SOBRE AS QUESTÕES SÓCIOAMBIENTAIS- Caroline da Silva Ança (2009).

28- UM ESTUDO SOBRE OS CUIDADORES DAS INSTITUIÇÕES DE ABRIGO E O PAPEL DE PROTEÇÃO DAS SUAS INTERAÇÕES COM CRINAÇAS E ADOLESCENTES INSTITUCIONALIZADOS- Rosinha Mattos Marzol (2009).

29- A REINSERÇÃO FAMILIAR DE CRIANÇAS ACOLHIDAS INSTITUCIONALMENTE POR MOTIVO DE NEGLIGÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO - Raquel Cunha Cruz (2010).

30- EXPLORAÇÃO SEXUAL DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES E AS REDES DE PROTEÇÃO: UM ESTUDO SOCIOAMBIENTAL NA CIDADE DO RIO GRANDE- Luciana Barbosa da Silva Veja (2011).

31- A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL PARA SIGNIFICAR A EXPLORAÇÃO DO TRABALHO DE CRIANÇAS E DE ADOLESCENTES NA CIDADE DO RIO GRANDE- Mário Fernando Carvalho Ribeiro (2012)

32- Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC / FURG : contribuições para a Educação Ambiental- Belissa Saadi Vieira (2012)

33- O AUDIOVISUAL NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NÃO FORMAL: JORNALECO – UM PROGRAMA DE TV AMBIENTAL PRODUZIDO POR CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL- **Krischna Silveira Duarte, 2012.**

## **Teses**

EDUCAÇÃO PARENTAL: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PROTETIVA E AS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL- Narjara Mendes Garcia (2012)- não remete-se à criança.

### **DISSERTAÇÕES EM ORDEM CRONOLÓGICA**

- 1- Educação infantil e subjetividade ética: um estudo sobre a constituição da subjetividade ética na educação infantil, com especial ênfase na problemática sócio-ambiental- Jara Fontoura da Silveira (1997).
- 2- Formação de professores e Educação Ambiental: um estudo no ensino das séries iniciais.- Maria da Graça Teixeira Sucena (1997)
- 3- Educação Ambiental na escola: uma proposta de Educação Ambiental numa escola pública estadual de Rio Grande. Daniela Cezar Pinheiro (2002).
- 4- Educação Ambiental e currículo: uma análise de concepções de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Cláudia Raquel Krise Lemes (2002).
- 5- GUIMARÃES, Patrícia Regina de Freitas. Educação ambiental e educação infantil: relacionando idéias através da análise do cotidiano. (2003).
- 6- Educação Ambiental para a primeira infância, análise de uma prática- Luciana Márcia B. Teixeira (2003).
- 7- Gina Guterres Santana dos Santos- Educação ambiental em curso de formação de professores: concepções de docentes do curso de Pedagogia-anos iniciais do ensino fundamental da FURG (2003)
- 8- Eliane da Silveira Meirelles Leite- O dialogo com as culturas de infancia para o presente: um principio da educacao ambiental na escola (2004)
- 9- Práticas educativas no contexto escolar e as manifestações de alguns princípios da educação ambiental- Ana do Carmo Goulart Gonçalves (2004).
- 10- O brincar como fator potencializador da saúde ambiental no microssistema pediatria: uma análise bioecológica- Ângela Adriane Schmidt Bersch (2005).OK
- 11- Na interação com as produções televisivas as crianças aprendem sobre gênero, violência e consumo- Joice Araújo Esperança (2006).
- 12- (Re) pensando a Educação dos/as alunos/as ditos "problemas": a produção dos "anormais"- Branca Esler de Souza Soares (2007).OK
- 13- Educação nas famílias de pescadores artesanais: transmissão geracional e processos de resiliência- Narjara Mendes Garcia (2007).OK

- 14- A cooperação como princípio da educação ambiental presente nos projetos de aprendizagem- Berenice Vahl Vaniel (2008).OK
- 15- Relações de saberes e relações intersubjetivas: contribuições da educação ambiental na construção de conhecimentos significativos na sala de aula da escola do campo- Felipe Alonso dos Santos (2008).OK
- 16- Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II- Rio Grande/RS: o que dizem as crianças.- Suzane Carvalho Domingos (2009).OK
- 17- Com olhares e palavras de criança: o que elas pensam e falam sobre as questões sócioambientais- Caroline da Silva Ança (2009).OK
- 18- Um estudo sobre os cuidadores das instituições de abrigo e o papel de proteção das suas interações com crianças e adolescentes institucionalizados- Rosinha Mattos Marzol (2009).OK
- 19- Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil- Daniele Barros Jardim (2010). OK
- 20- O fetichismo da música na sociedade de consumo: aportes sobre a formação cultural a partir de uma turma de alfabetizandos- Thaís de Oliveira Nabaes (2010). OK
- 21- A reinserção familiar de crianças acolhidas institucionalmente por motivo de negligência: um estudo de caso - Raquel Cunha Cruz (2010).OK
- 22- A educação ambiental e a produção de enunciados acerca dos corpos a partir dos cadernos de chamada- Joice Rejane Pardo Maurell (2011).
- 23- Exploração sexual de crianças e adolescentes e as redes de proteção: um estudo socioambiental na cidade do Rio Grande- Luciana Barbosa da Silva Veja (2011).OK
- 24- A contribuição da educação ambiental para significar a exploração do trabalho de crianças e de adolescentes na cidade do Rio Grande- Mário Fernando Carvalho Ribeiro (2012)
- 25- Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação do CAIC / FURG : contribuições para a Educação Ambiental- Belissa Saadi Vieira (2012)- OK