

A participação das crianças no cotidiano: da progressão individual às reproduções coletivas

The participation of children in everyday life: From the individual progression to collective reproductions

Vera Lúcia Chacon Valença¹
Universidade do Sul de Santa Catarina
veravalenca@uol.com.br

Resumo: O propósito deste artigo é apresentar diferentes modelos teóricos que explicam o desenvolvimento e a participação das crianças na sociedade/cultura. Para atingir esse objetivo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a respeito da socialização. Constatou-se que o papel das crianças na socialização depende das representações da infância predominantes em diversas épocas. Elas evoluíram de uma criança considerada "passiva" à identificação de uma criança "ativa" e, mais recentemente, à representação de uma criança "coconstrutora", "estruturante" da sociedade. A criança realiza uma Reprodução Interpretativa da cultura adulta e cria, com seus pares, a Cultura Infantil. O desenvolvimento individual passa a ser incorporado às produções coletivas.

Palavras-chave: reprodução interpretativa, socialização, desenvolvimento.

Abstract: The purpose of this article is to present different theoretical models that explain the development and participation of children in society/culture. In order to achieve this objective, a bibliographic study was carried out on socialization. It was found that the role of children in socialization depends on the predominant representations of childhood in various different times, which evolved from a child being considered "passive" to the identification of an "active" child, and more recently to the representation of the "co-constructor" child, "structuring" of the society. Children make an Interpretative Reproduction of the adult culture and create, along with their peers, the Childhood Culture. The individual development is then incorporated into the collective productions.

Keywords: interpretative reproduction, socialization, development.

¹ Universidade do Sul de Santa Catarina. Av. José Acácio Moreira, 787, 88704-900, Dehon, Tubarão, SC, Brasil.

No livro organizado por Gilles de Brougère e Anne-Lise Ulmann, “A aprendizagem pelo cotidiano”, de 2012, são mencionadas por Brougère duas possibilidades de compreensão do cotidiano: a primeira “nos remete ao mais banal, às rotinas, às repetições da vida, àquilo de que se tentaria fugir e que será difícil considerar portador de uma aprendizagem qualquer”. A segunda possibilidade seria considerar que “tudo seria vida cotidiana a pretexto de que tudo se desdobra de um modo ou de outro, no cotidiano” (Brougère, 2012a, p. 11).

Diante dessas duas alternativas, Brougère (2012a, p. 11) sugere que se considere a existência do cotidiano, que, para ele, é “o que se desenrola no dia a dia”. O cotidiano repete-se, apresenta hábitos, rituais, costumes, rotinas, um ciclo que se constrói e destrói porque ele é mutável, assim como o homem é dinâmico. O cotidiano expressa as pressões, os conflitos, mas também a liberdade, a invenção, da mesma forma como as coerções, os conflitos e as pressões.

Como ocorrem as relações das crianças com o cotidiano? Seriam elas apenas imersas nele? Desempenhariam algum papel específico nele? Como se desenvolvem? A compreensão sobre esse assunto mudou no tempo, assim como surgiram novas teorias do desenvolvimento e diferentes representações dos adultos sobre as crianças.

Admitindo-se que as crianças façam parte, simultaneamente, tanto da cultura de pares quanto daquela dos adultos, como isso ocorre no dia a dia? O que se entende por cultura de pares? De acordo com Corsaro (2011, p. 128), é “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais”, inclusive com os adultos. E por que é possível falar-se sobre a participação ativa das crianças? Entra aqui outra noção: as crianças são representadas, atualmente, como sendo “atores sociais”.

Corroborando as posições de Corsaro (2011), a pesquisadora Sirota (2012) refere-se à capacidade de assimilação interpretativa daquilo que elas aprendem, reproduzindo a própria infância e a sociedade. A socióloga salienta que a Reprodução Interpretativa reflete o pertencimento evolutivo das crianças à sua cultura, que se inicia pela família e vai sendo ampliada, ao mesmo tempo em que elas, através das representações de papéis, desenvolvem “predisposições para sua vida futura e assim contribuem para a reprodução e mudança do mundo adulto” (Sirota, 2012, p. 284). Assim consideradas, as crianças são identificadas como atores cuja identidade Roucoux (2006) reconhece. Elas constituem um objeto unificado, uma unidade particular de pesquisa: criança-ator, ou crianças constituindo a categoria social infância.

Em decorrência disso, constata-se que autores de diferentes campos de estudo têm, cada vez mais, dialogado entre si na busca da compreensão sobre a referida unidade de estudo. Muitos, entre eles, assumem abordagens psicossociológicas ou sociopsicológicas. Porém, alguns outros, como é o caso de Renaut (2002), enriquecem a compreensão sobre elas, mantendo-se num campo específico, no caso mencionado, o da filosofia. No seu livro “A liberação das crianças”, ele lembra que não é mais possível falar de uma criança passiva, fragilizada, debilitada, irracional. Isso, porém, infelizmente, não é consenso: há ainda os que as consideram improdutivas, incapazes, um “fardo” a ser carregado pelo resto da vida, e pior ainda no caso delas apresentarem dificuldades físicas ou psicológicas.

Há uma necessidade de reconhecer a existência de uma “criança-criança”, o que possibilita o reconhecimento de uma “criança-parceira”, coparticipativa. O reconhecimento da identidade de uma “criança-criança” é imprescindível na constituição de parcerias entre ela e os adultos, pois tal parceria supõe reciprocidade, diálogos, trocas, negociações e respeito aos diferentes atores (Roucoux, 2006).

Essa “nova-criança” viabiliza que se fale sobre a cultura da infância. Esta significa, para Delalande (2006, p. 273),

como as crianças se apropriam daquilo que os adultos lhes ensinam, lhes transmitem e lhes disponibilizam, se amparam em lugares tais como a escola, em momentos tais como a recreação. O conceito porta sobre a maneira como as crianças contornam, remodelam, adaptam e finalmente reinventam nossa cultura.

A integração da criança no cotidiano

A compreensão de como se dá a integração das crianças no cotidiano sempre foi de interesse dos pesquisadores que recorreram a várias teorias para explicá-la.

Como apreender o cotidiano e nele a criança?

O cotidiano pode ser “apreendido como a base, o suporte ou mesmo o fundamento de qualquer prática social” (Brougère, 2012a, p. 14). Os trabalhos contemporâneos a esse respeito sugerem algumas revisões sobre o que foi compreendido equivocadamente tanto do ponto de vista da abordagem epistemológica quanto no que diz respeito às representações das crianças.

O lugar ocupado pela criança no cotidiano vem sendo definido em função das representações da criança, pelo conceito de socialização utilizado, pelas relações possíveis de serem estabelecidas entre elas e os adultos; e

entre elas e seus pares. Sendo considerada coconstrutora de seus mundos sociais e a infância como estrutura integrada da sociedade, essas duas categorias passaram a ser o centro de análise dos trabalhos, tornando-se mais independentes de outras categorias tais como família e escola. Três pressupostos foram delineados por Jens Qvortrup, mencionado por Corsaro (2011, p. 41), para dar suporte à perspectiva estrutural para o estudo da infância: (i) a infância constitui uma forma estrutural; (ii) ela é exposta às mesmas forças sociais que os adultos; (iii) elas constroem com os adultos tanto a sociedade quanto a infância.

As teorias tradicionais da socialização passaram a ser questionadas e até o termo “socialização”, compreendido como “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade” (Corsaro, 2011, p. 19), vem sendo substituído pela noção de Reprodução Interpretativa, proposta pelo mesmo sociólogo. O termo interpretativo é utilizado por Corsaro para referir-se aos “aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade”, e o vocábulo “reprodução no sentido de preservar a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (Corsaro, 2011, p. 31-32). O termo reprodução sugere também que as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social.

Teorias do desenvolvimento e teorias sociais da infância

A adaptação e a internalização da sociedade pelas crianças vem sendo estudada por vários autores em diferentes momentos da história da sociedade. Sem desejar esgotar o assunto, considera-se importante mencionar a evolução dos estudos a esse respeito até os dias atuais.

O estudo do desenvolvimento é indissociável daquele da socialização, pois é uma criança ou um grupo delas que se “adapta” à sociedade. O psicanalista Roger Perren, no seu livro “L’Enfant Inadapté” (1970), pondera: quando se fala de adaptação é necessário identificar quem é o sujeito da adaptação. A que ele irá adaptar-se? Por que precisa adaptar-se? Corsaro (2011) menciona modelos de socialização, lembra que o modelo determinista, seguido por Parsons e Bales atribuía pouca ação às crianças na socialização. O foco era a família, e a maioria dos estudos afirmava que a criança internalizava a sociedade.

Ao modelo determinista segue-se o modelo construtivista, que considera a criança como sendo sujeito ativo-reflexivo, que pensa e age sobre o meio. A criança responde, bem ou mal, às pressões cotidianas em função

de suas condições pessoais, entre as quais as do meio cultural, as emocionais e as cognitivas. Além disso, o sujeito criança é maleável, possuidor de uma certa plasticidade, e o cotidiano, por sua vez, é aberto. Corsaro menciona a posição de Piaget e de Vygotsky a esse respeito. Piaget (s.d.), como é sabido, dedicou-se à compreensão do desenvolvimento cognitivo criando a epistemologia genética. Ele defendeu a posição segundo a qual as crianças possuem esquemas de ação, organizados em estruturas mentais, que lhes possibilitam adaptar-se a seus mundos físicos e mentais. Isso porque a criança desenvolve uma capacidade intelectual que progride de estágio em estágio cada vez mais complexo, partindo da ação na direção da abstração. A noção de estágio utilizada por Piaget é significativa para a sociologia das crianças porque ela permite lembrar que as crianças “percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos” (Corsaro, 2011, p. 23). Além disso, elas podem se comportar/compreender/explicar o mundo diferentemente conforme tenham 5, 7 ou 12 anos (Piaget, s.d.). Elas possuiriam uma força mental que as orienta, e que Piaget denominou de equilíbrio - termo tomado emprestado por Piaget da biologia e que “impulsiona a criança ao longo das etapas de desenvolvimento cognitivo” (Corsaro, 2011, p. 23).

Vygotsky (1978), por sua vez, trouxe à compreensão do desenvolvimento infantil uma visão sociocultural na qual ele valoriza as interações sociais. Tais interações ocorrem em função da criança, como já admitido por Piaget, ser um sujeito ativo. Diferentemente de Piaget, que considera o desenvolvimento das crianças como sendo individual, o psicólogo russo atribui ao desenvolvimento o resultado de ações coletivas. Estas ocorrem na sociedade, sob os auspícios e suporte da linguagem - que assume um papel de destaque, oportunizando várias mediações entre as crianças e os outros e entre elas e as aprendizagens.

Para Vygotsky, a criança internaliza a cultura/sociedade, e dela se apropria, ao contrário do que pensavam os deterministas. No entanto, ele afirma que há dois momentos no desenvolvimento: um que é interpessoal e outro, intrapessoal. Ou seja, cada função, no desenvolvimento pessoal, aparece duas vezes no indivíduo: uma em âmbito interpessoal e outra, em âmbito intrapessoal. Vygotsky considera a linguagem como sendo uma ferramenta cultural. Além disso, Vygotsky (1978) introduziu a noção de nível de desenvolvimento real da criança e nível de desenvolvimento potencial. Entre eles, encontra-se a zona de desenvolvimento proximal: distância entre os dois referidos níveis. Ativada essa zona, por um adulto ou criança mais velha ou mais experiente, a criança conseguirá solucionar problemas para os quais não havia encontrado respostas sozinha.

Analisando as contribuições construtivistas, Corsaro (2011) destaca as suas fragilidades: a criança aparece isolada; e, quando mencionada em algumas experiências interpessoais, ela permanece atrelada ao desenvolvimento individual – isso com relação à abordagem piagetiana. Também há poucas observações sobre como são refletidas, nos sistemas culturais, as relações interpessoais; ou como as crianças tornam-se parte das relações interpessoais, e ainda como as reproduzem. Ademais, há uma preocupação grande com o ponto de chegada do desenvolvimento: tanto em Piaget quanto em Vygotsky. Corsaro considera que há uma participação grande e ativa da criança também nas relações interindividuais. E a esse respeito poderão ser citadas algumas contribuições de Bárbara Rogoff (Brougère, 2012b; Corsaro, 2011; Costa e Lyra, 2002) que serão discutidas mais adiante.

Em face dessas considerações, Corsaro (2011) propõe um novo modelo para a socialização segundo o qual as crianças participam coletivamente na sociedade. Ele busca superar os modelos anteriormente apresentados, sugerindo que elas realizam uma Reprodução Interpretativa para a qual constrói, como suporte, um novo modelo de desenvolvimento, metaforicamente representado pela teia de aranha, a Teia Global (Corsaro, 2011).

A Teia Global é constituída por raios que indicam campos onde estariam as instituições sociais; as instituições ilustram os locais em que ocorrem os comportamentos ou as interações. Nos campos institucionais existem estruturas estáveis, nas quais as crianças poderão tecer suas próprias teias. As informações culturais fluiriam ao longo dos raios, para todos os lados. No centro da Teia está a família de origem, que estabelece ligações entre todas as instituições que influenciarão as crianças. A Teia Global contém a representação das quatro culturas de pares: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta. Essas quatro culturas de pares não pré-existem, mas são construídas pelas interações com o mundo adulto e são produções “coletivas, inovadoras e criativas”, coletivamente tecidas com base nos “conhecimentos culturais e instituições”, às quais as crianças se integram e constroem conjuntamente com adultos e outras crianças (Corsaro, 2011, p. 39). Dessa maneira, o desenvolvimento individual seria incorporado à “produção coletiva de uma série de culturas de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração da sociedade ou da cultura mais ampla dos adultos” (Corsaro, 2011, p. 39).

6 Outras contribuições teóricas sobre desenvolvimento e socialização

A pesquisadora Bárbara Rogoff amplia as contribuições de Vygotsky e, partindo dos mesmos pressupostos

dele, ela afirma que o desenvolvimento humano “é um processo de mudança na participação das pessoas em atividades socioculturais de suas comunidades”. A autora sugere que a participação das crianças nas atividades socioculturais “seja estudada em três planos: a comunidade, o interpessoal e o individual” (Rogoff *in* Corsaro, 2011, p. 30). E, da mesma forma, analisados conjuntamente (Brougère, 2012b; Corsaro, 2011; Costa e Lyra, 2002).

Como, porém estudar esse todo? Esse todo, constituído pelo sujeito, pelas relações interpessoais, pelos artefatos culturais e pela comunidade/instituição pode ser estudado através da estratégia metodológica que inclui esses planos ou focos de análise. O foco pessoal analisa a mudança individual decorrente do desenvolvimento; o foco interpessoal, as contribuições resultantes da comunicação entre pares; o foco comunitário estuda as contribuições das tradições e instrumentos culturais (Costa e Lyra, 2002).

Rogoff propõe a expressão Participação Guiada para significar a relação dos indivíduos com pessoas mais experientes que os remetem às bases sobre as quais se fundamenta a intersubjetividade. Para ela, as crianças nascem com a capacidade de compartilhar significados, de compreensão mútua, o que se desenvolve nas relações sociais, na intersubjetividade.

Bárbara Rogoff não concorda com Vygotsky no que diz respeito ao uso do termo internalização, que, segundo o autor russo, provém de uma atividade interpessoal na direção de uma atividade intrapessoal, porque tal termo envolveria uma separação no tempo dos aspectos sociais e individuais da atividade, ficando, assim, em desacordo com a expressão que ela cunhou: apropriação participativa. Essa foi uma crítica também feita por Corsaro a Vygotsky, já mencionada neste texto. O termo internalização deveria ser utilizado, como proposto por Rogoff, comportando, de uma só vez, tanto o social quanto o individual. Então ela prefere utilizar o termo apropriação entendendo-o como sendo um processo de participação na atividade social e não o resultado dessa participação, preservando, assim, a união entre o interno e externo (Rogoff *in* Costa e Lyra, 2002). Rogoff ainda utiliza a expressão “apropriação participativa”, que expressa que “qualquer evento no presente é uma extensão de eventos anteriores e dirige-se a metas que ainda não foram realizadas” (Rogoff *in* Corsaro, 2011, p. 30). Isso significaria dizer que as atividades produzidas e compartilhadas “não são apenas armazenadas na memória individual, e evocadas no presente”. Logo, a Participação Guiada é compreendida como um processo interpessoal e a apropriação participatória (ou participativa) é o processo pelo qual os indivíduos, através de uma atividade, mudam e controlam uma situação posterior, que foi preparada

previamente. O resultado disso não seria uma aquisição simplesmente, mas uma apropriação, explica a autora (Rogoff *in* Costa e Lyra, 2002).

Rogoff distingue três usos possíveis do termo apropriação que são: (i) o deslocamento de uma informação do exterior para o interior; (ii) o processo de como algo externo é importado e transformado para se adequar ao processo do novo sujeito; (iii) e a apropriação participatória, que é uma atividade do sujeito, porém transformada, porque inclui toda a atividade sociocultural: as relações interpessoais e os artefatos culturais. Para ela, portanto, a apropriação implica numa inclusão fusional, enquanto a internalização sugere uma separação entre interno e externo (Rogoff *in* Costa e Lyra, 2002). A pesquisadora canadense ressalta que a capacidade para a intersubjetividade é inata e desenvolve-se a partir do entendimento da criança da expressão facial, na entonação das palavras, sofisticando-se quando ocorre o desenvolvimento das funções linguísticas na comunicação. O papel da linguagem seria, então, o de possibilitar o compartilhamento/desprendimento do significado da comunicação presente. A intenção da comunicação deve ser, segundo a pesquisadora, considerada.

Para Rogoff, a mente é cultural: trata-se de uma unidade mutuamente constitutiva, focalizada do ponto de vista metodológico através da atividade sociocultural que se desenvolve constantemente para cujo desenvolvimento a Participação Guiada exerce grande efeito. Rogoff considera que o que diferencia o indivíduo, a sua subjetivação, é sua fusão com o ambiente cultural (Costa e Lyra, 2002).

Por conseguinte, ampliando o construtivismo Vygotskyano, Rogoff enfatiza as ações coletivas no contexto social como sendo fundamentais ao desenvolvimento humano e afirma que a “aprendizagem é uma maneira de fazer com” (Corsaro, 2011, p. 318). Ela diz que é participando que a criança aprende. Entende-se, então, a necessidade de possibilitar a participação das crianças tanto na família quanto na escola e nos demais espaços socioculturais, incluindo museus, centros culturais, etc., para favorecer aprendizagens e estimular o desenvolvimento.

Em entrevista concedida a Brougère (2012c), a pesquisadora canadense destacou, também, a participação como noção central de sua teoria e propõe que se utilize a expressão Participação Guiada para explicar/facilitar a adaptação das crianças às exigências da sociedade. A Participação Guiada consiste em “atividade mútua entre as crianças e seu círculo. Porém o termo não pode ser empregado sem evocar aquilo de que se participa” (Rogoff *in* Brougère, 2012c, p. 318). Rogoff, então, chama a atenção não só para o que os indivíduos fazem, mas

também para a necessidade de identificar os espaços sociais e as instituições onde eles desenvolvem suas atividades.

Ao ser interrogada por Brougère sobre o conceito de aprendizagem, Rogoff responde:

A aprendizagem é uma maneira de fazer *com* aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. Assim, no processo de participação nessa conversa, devemos apreender elementos em comum para ir mais longe (Rogoff *in* Brougère, 2012c, p. 318).

A autora deixa claro que, uma vez tendo participado, a criança aprende. E que essa aprendizagem pode ocorrer na escola ou fora dela. Além disso, lembra ainda o quanto é nefasto “segregar” as crianças do processo de participação. O resultado disso, muitas vezes imposto pelos próprios adultos, levá-las-ia à perda de oportunidade de compartilhar. As fontes de aprendizagem, admite a pesquisadora, estariam vinculadas às possibilidades das crianças de observar, escutar e participar. E, naturalmente, ao uso da linguagem nos diálogos rotineiros.

Quanto à linguagem, como sistema simbólico, segundo Ochs, é ela que “codifica a estrutura local, social e cultural” (Ochs, 1988, p. 210 *in* Corsaro, 2011, p. 32). Ferramenta fundamental da comunicação e pensamento, a linguagem tem várias formas de expressão e não somente a oral, como se sabe. O despertar da função simbólica permite às crianças aprender através dos jogos simbólicos, o que Vygotsky, entre outros pesquisadores, valorizou muito.

Outro teórico, Valsiner, buscou regastar o sujeito no processo de desenvolvimento. Ele centraliza o sujeito como agente autônomo dentro de um mundo no qual é inserido e que apresenta uma determinada organização. Para Valsiner, a autonomia pessoal e a individuação são culturalmente constituídas. Elas decorrem do processo de internalização e externalização. Portanto, as pessoas são culturais e, em decorrência disso, são também diferentes (Costa e Lyra, 2002). Valsiner considera o sujeito como sendo uma realidade axiomática, e o contexto cultural, determinante, contudo deve ser relativizado pela separação inclusiva na qual “a atividade semiótica desempenha um papel, tanto na diferenciação, como na autonomia do sujeito imerso nesta cultura” (Valsiner *in* Costa e Lyra, 2002, p. 8). O modelo de desenvolvimento/mudança é apresentado diferentemente entre Rogoff e Valsiner. Para Rogoff, o importante é compreender o fenômeno da mudança que caracteriza o desenvolvimento: “as pessoas mudam na sua participação em atividades culturais”, assim também como sua participação, de

forma inteligente, “está relacionada a se tornar membro de uma comunidade” (Costa e Lyra, 2002, p. 9). Valsiner aponta a existência de um limite entre o sujeito e o ambiente (cultural) e compreende que esse limite refere-se “à necessidade da estabilidade na mudança que caracteriza a existência de um sujeito diferenciado do ambiente sociocultural, no qual ele se desenvolve e está irremediavelmente incluído” (Valsiner *in* Costa e Lyra, 2002, p. 9). Desse modo, para se dar ênfase à centralidade do sujeito (diferenciação e autonomia), “é necessário que exista uma certa permanência do sujeito no tempo, uma certa estabilidade” (Valsiner *in* Costa e Lyra, 2002, p. 9).

Um grupo de pesquisadores brasileiros, constituído por Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Kátia de Souza Amorim, Ana Paula Soares da Silva e Ana Maria Almeida Carvalho (2004), entre outros, apresentou, no livro por elas organizado “Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano”, um modelo para o desenvolvimento inspirado nas contribuições de Vygotsky, Wallon, Bakhtin e Bowlby. A Rede de Significados (RedSig) propõe que “o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza Semiótica” (Amorim *et al.*, 2004, p. 23). Tais elementos articulam-se entre si e daí decorre um processo de desenvolvimento. As pessoas estariam

imersas em, constituídas por e submetidas a essa malha e, a um só tempo, ativamente a constituem, contribuindo para a circunscrição dos percursos possíveis a seu próprio desenvolvimento, ao desenvolvimento das outras pessoas ao seu redor e da situação em que se encontram participando (Rossetti-Ferreira, 2004, p. 23).

As Redes seriam compostas

por elementos de ordem pessoal, relacional e contextual, atravessados pela cultura, pela ideologia e pelas relações de poder, isto é, pelo que denominamos de matriz sócio-histórica, de natureza semiótica e polissêmica, a qual tem concretude e se atualiza continuamente no aqui e agora da situação, no nível dialógico das relações (Rossetti-Ferreira, 2004, p. 17).

Utilizando a RedSig para compreender os processos de adaptação de bebês à creche, Amorim *et al.* (2004, p. 155) constataram que a adaptação das crianças pode ser compreendida “como um processo que se inicia mesmo antes de a criança entrar na creche, quando os pais estão pensando na melhor opção em relação ao futuro de seu filho(a)”, e que a adaptação, de maneira alguma, é individual: ela “é sempre dialógica, e portanto

relacional, contextualizada e tendo base em elementos socioculturais historicamente construídos”. As autoras esclarecem que

falar de adaptação não implica se pensar a adequação ou amoldar-se à situação. O desenrolar de um processo pode seguir por caminhos totalmente inesperados e, ainda, conter desfechos que caminham no sentido da ruptura com a situação atual. Nesse sentido, a não adaptação para uns pode significar a adaptação para outros (Amorim *et al.*, 2004, p. 155-156).

A RedSig, conforme descrito, tem matriz sócio-histórica, isto é, a RedSig foi formulada “com base nas melhores tradições do pensamento sobre desenvolvimento ao longo do século XX - Lev Vygotsky; Henri Wallon, Mikhail Bakhtin e John Bowlby”, explica Valsiner (2004, p. xi).

Em pesquisa realizada por Maria Izabel Pedrosa e Maria de Fátima Santos, em 2009, foi ampliada a noção de Reprodução Interpretativa, noção criada por Corsaro, no sentido de aprofundar a compreensão da cultura de pares. Observando as brincadeiras de crianças pequenas, as pesquisadoras perceberam que elas “selecionam parte do que apreendem; reproduzem interpretativamente por meio de suas ações, mas vão além disso, e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares” (Pedrosa e Santos, 2009, p. 53).

Corsaro (2011) explica a reprodução, enfatizando que o desenvolvimento recebe influências culturais; e as autoras identificaram que, além disso, a reprodução legítima e mantém a ordem cultural da brincadeira. Corsaro estudou um episódio de brincadeira de faz de conta em que havia a reprodução dos papéis de gênero: uma criança protestou em face da possibilidade de dois meninos desejarem ser seus “maridos”. E ela disse que “não podia ter dois maridos”, reproduzindo e legitimando o valor cultural aprendido - um marido para cada mulher.

Outro episódio, estudado por Pedrosa e Santos (2009, p. 55), consistiu em observar crianças brincando num balanço que era empurrado por outras. As que estavam no balanço riam, gritavam e movimentavam-se quanto mais alto o balanço estivesse. Assim elas explicitavam ações ritualizadas, articulando novas informações aos pares. Sobre eles havia uma repercussão de contentamento e excitação, que soava como “um convite ao compartilhamento: são sinais conspícuos que chama atenção para algo prazeroso” (Pedrosa e Santos, 2009, p. 56). Nesse episódio das risadas, descrito por Pedrosa e Santos (2009, p. 55), as pesquisadoras identificaram que as crianças revelam o modo como apreendem o mundo (valores, regras, concepções) e negociam com seus pares

o significado atribuído aos eventos. Nas brincadeiras coletivas elas precisam estar de acordo, e algumas vezes é necessário cederem, mesmo contrariadas, aos significados atribuídos aos objetos por seus pares.

As regras funcionariam como um compartilhamento entre elas; indicam o meio sociocultural de origem, além de possibilitar uma apropriação do meio. As pesquisadoras asseguram:

Na medida em que as crianças, por meio da brincadeira, objetivam as ações significadas derivadas de suas experiências com um objeto qualquer, elas confrontam esses significados com outras crianças, e podem acrescentar informações, modificá-las, fazendo emergir, no espaço da brincadeira, novos significados (Pedrosa e Santos, 2009, p. 55).

A Reprodução Interpretativa, de acordo com as pesquisadoras supramencionadas, “é suporte para a criação”, pois ela possibilitaria “o surgimento de uma novidade compartilhada pelo grupo” (Pedrosa e Santos, 2009, p. 55).

Fica, assim, bem evidenciada a postura da RedSig com relação à matriz sócio-histórica que a sustenta, constituindo-se, esse modelo teórico, um suporte bem estruturado para explicar a progressão do individual ao coletivo. E como alternativa para aprofundar os estudos sobre a Reprodução Interpretativa.

Algumas considerações finais

A participação das crianças na sociedade inclui as rotinas culturais, que são elementos fundamentais do cotidiano. A importância dos hábitos rotineiros é que eles permitem, aos atores sociais, a “segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social” (Corsaro, 2011, p. 32). Porém não se está falando aqui de rotina no sentido de horários, distribuições rígidas de tarefas dentro de salas de aula.

Corsaro (2011) sugere que as crianças sejam estudadas participando não somente nas culturas dos adultos, mas, sobretudo, nas culturas de pares, em ocasiões onde estejam mais livres das normas, regras impostas pelos adultos. O método etnográfico é especialmente importante para conhecer tais culturas.

Pelas interações com colegas as crianças repetem as rotinas, mas as repetem a partir de uma apropriação criativa de informações do mundo adulto. Assim, elas vão construindo sua própria cultura de pares. Esta é originária de três possibilidades de ações coletivas: apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares e, finalmente, a contribuição infantil

para a reprodução e extensão da cultura adulta (Corsaro, 2011). A criança apropria-se, produz culturalmente, contribuindo para a reprodução e a mudança.

É bom lembrar que o interesse maior de Corsaro recai sobre o estudo da cultura de pares e ele a investiga nas escolas e, muitas vezes, nos recreios. Contudo, ele dedica-se ao estudo dos elementos universais das culturas infantis. Seus temas favoritos são: “a partilha dos rituais (jogos de aproximação e fuga), o desempenho de ações coletivas de resistência às regras e normas do mundo adulto, e a criação partilhada de enredos de fantasia nas situações improvisadas nos jogos dramáticos” (Rossetti-Ferreira e Oliveira, 2009, p. 61). Corsaro relata, na Teia Global, os vários campos que envolvem o desenvolvimento infantil e as várias instituições sociais às quais elas pertencem, tais como: família, econômicos, culturais, educacionais, políticos, ocupacionais, comunitários, religiosos. Neles é possível estudar o comportamento/ interação institucional.

Sabe-se que as aprendizagens podem ocorrer em vários espaços: em salas de aula, bibliotecas, nas ruas e cidades, espaços culturais, etc. Para construir as culturas as crianças, às vezes, utilizam-se de “ajustes secundários” (conceito de Goffman *in* Corsaro, 2011, p. 345), que significam esforços de “um membro de uma organização para empregar meios ou obter fins não autorizados, em uma tentativa de contornar as concepções de uma organização sobre o que deve ser feito e o que deve ser evitado” (Corsaro, 2011, p. 345).

A participação das crianças na cultura é iniciada muito cedo através da brincadeira do esconde-esconde, por exemplo. E as demandas comunicativas nem sempre estão adequadas às condições de compreensão da criança, o que, às vezes, gera conflitos e tensões. Os educadores precisam dar atenção à forma como se dirigem às crianças para que sejam compreendidos.

Muito se tem aprendido a partir das discussões travadas entre autores contemporâneos a respeito das crianças. Em decorrência da sociologia da infância, e em particular das contribuições de William Corsaro, a maioria das pesquisas é etnográfica, e as crianças têm sido observadas em espaços abertos, em locais onde estão mais livres. Busca-se conhecer o significado que dão aos objetos, suas formas de organização, seus interesses, suas aprendizagens pelo cotidiano etc.

Sirota (2006), por exemplo, dedicou-se, entre outros, ao estudo do rito do aniversário como uma temática importante da socialização infantil. Ela verificou as vertentes a partir das quais ele pode ser abordado: as transmissões intergeracionais e os grupos de pares. E o aniversário pode ser celebrado em três instâncias de socialização: a família, a escola e o grupo de pares.

Montandon (1997) e Montandon e Longchamp (2007) têm se dedicado mais à compreensão dos pontos de vista das crianças, como sujeitos, a respeito das suas experiências de autonomia, e seus pontos de vista sobre educação.

Já Carvalho e Rubiano (2004), reforçam que a RedSig foca o estudo das interações, vínculos e compartilhamentos nas relações, através de observações minuciosas. Para esses pesquisadores o termo interação significa “o potencial de regulação entre os componentes de um campo interacional, no caso um grupo de crianças brincando” (Carvalho e Rubiano, 2004, p. 172). O fenômeno do vínculo é

usualmente designado como amizade, basicamente sob uma perspectiva de competência individual, buscando as características que tornam uma criança capaz ou não de formar vínculos e objetivando, em última instância, a modificação dessas características no sentido de aumentar a competência para a vinculação, entendida como um aspecto do ajustamento individual ou da normalidade (Carvalho e Rubiano, 2004, p. 173).

E o compartilhar “refere-se a algo possuído em comum; a um estudo ou processo inferido e não a um ato; é recorte que se refere a uma relação entre indivíduos. Pressupõe, portanto, uma construção no tempo” (Carvalho e Rubiano, 2004, p. 183).

Para as pesquisadoras, a RedSig “pressupõe a inseparabilidade entre os planos do social e do individual, propondo uma análise que contemple de forma complementar e simultânea as várias dimensões do social” (Carvalho e Rubiano, 2004, p. 174).

Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, também na perspectiva da RedSig, entende por desenvolvimento “um processo de construção social que se dá nas e por meio das interações que cada pessoa, desde o seu nascimento, estabelece com outras pessoas, em ambientes culturalmente organizados” (Rossetti-Ferreira, 2006 *in* Rossetti-Ferreira e Oliveira, 2009, p. 61). As duas autoras procuraram compatibilizar o individual e o coletivo quando afirmam que a criança, em interações com outros, especialmente nas brincadeiras com outras crianças,

aprende a usar estratégias para memorizar, expressar-se, imaginar, solucionar problemas, etc. que foram criadas em sua cultura e transmitidas pelos adultos e crianças com quem convive. Além disso, seus pares, parceiros, em suas relações com ela, criam situações que lhes possibilitam aprender normas de agir e de se relacionar com outras pessoas (Rossetti-Ferreira e Oliveira, 2009, p. 61).

Encontram-se muitas pesquisas sobre as brincadeiras: temática de interesse comum a todos que se interessam

pelas crianças. No caso de Brougère (2006), ele estuda o brinquedo como objeto sociológico, ressaltando a capacidade da criança para produzir, através dele, uma cultura infantil. O autor considera o brinquedo como sendo um “suporte de ação, fragmento de cultura, mediador entre indivíduos” (Brougère, 2006, p. 258). E contribui para a compreensão das aprendizagens pelo cotidiano, frisando, como suporte para a compreensão do desenvolvimento, as contribuições de Bárbara Rogoff (Brougère, 2012d).

Além dos pátios de recreio nas escolas e em parques, espaços culturais, como o Museu das Crianças do Brasil (Valença, 2008), podem realizar atividades pedagógicas na perspectiva das crianças consideradas protagonistas. E também são espaços onde podem ser desenvolvidas pesquisas, considerando que neles há um certo grau de autonomia das crianças para interagirem com as exposições que exploram uma metodologia interativa. Neles, elas podem organizar-se em grupos, definindo brincadeiras, programando e elaborando textos para apresentação em peças teatrais, expressando-se em várias linguagens.

O Museu das Crianças é um espaço de atividade lúdica e prazerosa, que desenvolve atividades complementares às escolares. No Brasil, sua composição apresenta quatro eixos, a saber: história, cultura, artes e meio ambiente. Seu projeto vem sendo desenvolvido com base em pesquisas a partir de cujos resultados dois recursos pedagógicos estão sendo criados: a Rede do Imaginário Infantil, virtual, e a Trupe da Memória, esta de formação intergeracional. A Rede possibilitará intercâmbio entre crianças brasileiras e crianças de outros países, uma vez que essa categoria de museu existe em vários países. A Trupe da Memória prevê um trabalho de coconstrução da história e da cultura entre crianças e idosos. A partir da Trupe, algumas exposições poderão ser organizadas considerando-se os “objetos geradores”, isto é, aqueles que são significativos para os envolvidos nas atividades do Museu. A proposta de Ramos (2004) quanto aos objetos geradores, por analogia às palavras geradoras utilizadas por Paulo Freire na alfabetização, é compatível com o reconhecimento das crianças como seres protagonistas.

Os diversos olhares, a partir de alguns suportes teóricos sobre o desenvolvimento e a participação das crianças no cotidiano, demonstram o quanto ainda existe o que decifrar sobre o seu comportamento e instiga a curiosidade de muitos profissionais. A criança é muito instigante e desperta o interesse de muitos, ultrapassando a visão legalista, necessária, mas não suficiente, que se tem sobre ela atualmente. Ela vai muito além disso e um só campo de conhecimento não é suficiente para abordá-la. Por isso alguns autores trabalham de forma complementar, utilizando mais de uma referência teórica, desde que exista entre elas compatibilidade. Como exem-

plu disso, foi citado o trabalho das pesquisadoras Maria Isabel Pedrosa e Maria de Fátima Santos, mencionadas neste texto, que aprofundaram um diálogo com Corsaro, recorrendo à RedSig (Pedrosa e Santos, 2009, p. 51-58).

Observa-se que existe o deslocamento entre os teóricos, ora priorizando o sujeito/indivíduo, ora ressaltando o coletivo. Há resquícios da antiga polêmica indivíduo *versus* sociedade, porém há de se testemunhar que os teóricos/pesquisadores da RedSig apresentam um modelo de desenvolvimento original e consistente, a partir do qual as crianças poderão ser melhor compreendidas. E, como foi visto, ele pode ser utilizado concomitantemente com o que propõe Corsaro sobre as culturas de pares.

Resta, finalmente, chamar atenção para o uso de alguns termos que foram citados neste texto. É o caso, por exemplo, de “internalização” e “interação”, que precisam ser utilizados com cuidado porque, como se demonstrou, eles podem ter significados diferentes em função da abordagem a que estejam atrelados.

Referências

- AMORIM, K.S.; ELTINK, C.; VITÓRIA, T.; ALMEIDA, T.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. 2004. Processos de adaptação de bebês à creche. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA et al., *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed, p. 137-156.
- BROUGÈRE, G. 2012a. Vida cotidiana e aprendizagem. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores associados, p. 11-24.
- BROUGÈRE, G. 2012b. Uma teoria de aprendizagem adaptada: a aprendizagem como participação. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores Associados, p. 307-320.
- BROUGÈRE, G. 2012c. Perguntas a Bárbara Rogoff. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores Associados, p. 307-320.
- BROUGÈRE, G. 2012d. Lazer e aprendizagem. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores Associados, p. 127-140.
- BROUGÈRE, G. 2006. Le jouet, un objet pour La sociologie de l'enfance? In: R. SIROTA, *Éléments pour une sociologie de L'enfance*. Rennes, PUR, p. 257-266.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.12551>
- BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. (org.). 2012. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores Associados, p. 322
- CARVALHO, A.M.A.; RUBIANO, M.R. 2004. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA; K.S. AMORIM; A.P.S. SILVA (org.), *Rede de Significações: e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed, p. 171-187.
- CORSARO, W. 2011. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre, Artmed, 384 p.
- COSTA, E.V.; LYRA, M.C.D.P. 2002. Como a mente se torna social para Bárbara Rogoff? A questão da centralidade do sujeito. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 15(3):1-13. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000300017. Acesso em: 21/05/2014.
- DELALANDE, J. 2006. Le concept heuristique de culture enfantine. In: R. SIROTA, *Éléments pour une sociologie de L'enfance*. Rennes, PUR, p. 267-274.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.12552>
- MONTANDON, C. 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris, L'Harmattan, 256 p.
- MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. 2007. Você disse autonomia? Uma breve Percepção da experiência das crianças. *Perspectiva*, 25(1):105-106.
- PEDROSA, M.I.; SANTOS, M.F. 2009. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: F. MÜLLER; A.M.A. CARVALHO (org.), *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, Cortez, p. 51-58.
- PERRON, R. 1970. *L'Enfant Inadapté*. Paris, PUF, 138 p.
- PIAGET, J. [s.d.]. *A Representação do mundo na Criança*. Rio de Janeiro, Record, 318 p.
- RAMOS, F.R.L. 2004. *A danação do objeto: o museu no ensino de história*. Chapecó, Argos, 178 p.
- RENAUT, A. 2002. *La libération des enfants*. Contribution philosophique à une histoire de L'enfance. Calmann-Lévy, Bayard, 397 p.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C. 2004. Introdução: Seguindo a receita do poeta tecemos a Rede de Significações. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA et al., *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed, p. 15-22.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; SOARES, A.P.S.; CARVALHO, A.M.A. 2004. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre, Artmed, 232 p.
- ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; OLIVEIRA, Z.M.R. 2009. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do Desenvolvimento. In: F. MÜLLER; A.M.A. CARVALHO (org.), *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo, Cortez, p. 59-70.
- ROUCOUS, N. 2006. Loisirs d'enfants et representation sociale de l'enfant acteur. In: R. SIROTA, *Éléments pour une sociologie de L'enfance*. Rennes, PUR, p. 235-244.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.12546>
- SIROTA, R. 2012. A socialização no cotidiano: os trunfos de uma etnografia do minúsculo. In: G. BROUGÈRE; A. ULMANN (org.), *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, Autores Associados, p. 279-292.
- SIROTA, R. 2006. Prende au sérieux um rite de l'enfance: l'anniversaire. In: R. SIROTA, *Éléments pour une sociologie de L'enfance*. Rennes, PUR, p. 51-62.
<https://doi.org/10.4000/books.pur.12510>
- VALENÇA, V.L.C. 2008. *O Museu das Crianças: a experiência piloto no Brasil*. Recife, Ed. da UFPE/FAPESC, 148 p.
- VALSINER, J. 2004. Prefácio: Onde a realidade prevalece: uma nova síntese teórica para a ciência do desenvolvimento. In: M.C. ROSSETTI-FERREIRA et al. (org.), *Rede de Significações*. Porto Alegre, Artmed, p. xi- xii.
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, Harvard University Press, 168 p.