

O ENCONTRO ENTRE A PSICOLOGIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Patricia Maria Uchôa Simões^{1 2}, Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-1606-7894>
Flávia Mendes de Andrade e Peres³, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3769-8110>
Jacqueline Travassos de Queiroz⁴, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7426-8323>

RESUMO. O texto tem como objetivo construir um diálogo interdisciplinar sobre concepções de infância, desenvolvimento infantil e educação, tendo como base as proposições da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia da Infância para o estudo da criança. São apresentados eixos de aproximações e distanciamentos entre esses campos do conhecimento, a partir de um olhar epistemológico que revela interfaces e articulações entre eles. Os estudos da criança e da infância na contemporaneidade apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão dos fenômenos, a partir de uma reflexão interdisciplinar sobre a constituição histórico-cultural do sujeito, as transformações ao longo do desenvolvimento e as implicações para a educação. Nesse contexto, apresenta-se um debate de natureza epistemológica com implicações na discussão sobre ética e outras relações metodológicas na pesquisa sobre/com crianças. A partir de uma reflexão crítica semelhante à encontrada nas ciências humanas sobre as relações entre poder e saber, que têm como aspecto central e constituinte a linguagem para a compreensão das dimensões humanas, reflete-se sobre a formulação de um novo quadro conceitual, teórico e metodológico para o debate e a pesquisa da infância na contemporaneidade.

Palavras-chave: Infância; desenvolvimento; psicologia.

THE MEETING BETWEEN PSYCHOLOGY AND SOCIOLOGY OF CHILDHOOD

ABSTRACT. The text aims to build an interdisciplinary dialogue on conceptions of childhood, child development and education based on the propositions of Developmental Psychology and Sociology of Childhood for the study of children. The study presents axes of approximations and distances between these fields of knowledge based on an epistemological view that reveals interfaces and articulations between these perspectives regarding conceptions, approaches and methodologies. The studies of children and childhood in the contemporary world point to the need to deepen the understanding of phenomena from an interdisciplinary reflection on the historical and cultural constitution of the subject, the transformations along the development and the implications for education. It is an epistemological debate with

¹ Fundação Joaquim Nabuco – Recife-PE, Brasil.

² E-mail: pusimoes@gmail.com

³ Universidade Federal Rural de Pernambuco – Recife-PE, Brasil.

⁴ Universidade de Pernambuco – Garanhuns-PE, Brasil.



implications in the discussion about ethics in research on/with children. The advances in this debate involve the same critical reflection of the human sciences on the relations of power and knowledge that have as central and constituent aspect the language for the understanding of human dimensions. At the end, there is a reflection on the formulation of a new conceptual, theoretical and methodological framework for the debate and research of childhood in the contemporary world.

Keywords: Childhood; development; psychology.

EL ENCUENTRO ENTRE LA PSICOLOGÍA Y LA SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA

RESUMEN. En este texto se tiene como objetivo construir un diálogo interdisciplinario sobre concepciones de infancia, desarrollo infantil y educación y tiene como base las proposiciones de la Psicología del Desarrollo y de la Sociología de la Infancia para el estudio del niño. Se presentan ejes de acercamientos y distanciamientos entre esos campos del conocimiento, a partir de una mirada epistemológica que revela interfaces y articulaciones entre esas perspectivas en cuanto a concepciones, enfoques y metodologías. Los estudios del niño y de la infancia en la contemporaneidad apuntan a la necesidad de profundizar la comprensión de los fenómenos a partir de una reflexión interdisciplinaria sobre la constitución histórica cultural del sujeto, las transformaciones a lo largo del desarrollo y las implicaciones para la educación. Se trata de un debate de naturaleza epistemológica con implicaciones en la discusión sobre la ética en la investigación sobre / con niños. Los avances en este debate involucran la misma reflexión crítica de las ciencias humanas sobre las relaciones de poder y saber que tienen como aspecto central y constituyente el lenguaje a la comprensión de las dimensiones humanas. Al final, se reflexiona sobre la formulación de un nuevo marco conceptual, teórico y metodológico para el debate y la investigación de la infancia en la contemporaneidad.

Palabras clave: Infancia; desarrollo; psicología.

Introdução

Apesar de haver uma preocupação com a criança e seu desenvolvimento desde o final do século XIX nas ciências médicas, na psicologia e na pedagogia, em outras áreas das ciências humanas, como no caso das ciências sociais, o interesse pela infância como foco dos estudos é mais recente e o volume de trabalhos sobre o tema só se tornou mais significativo a partir da década de 1980, quando o campo de estudos sociais da infância começou a se constituir como disciplina independente dos campos da sociologia da família e da sociologia da educação.

Apenas nas últimas décadas do século XX, a sociologia da infância surgiu como alternativa às formas de concepção da criança e da infância nos estudos da sociologia clássica, inserindo-se em um campo entendido como novos estudos sociais da infância. Antes disso, ao estudar a criança e a infância, a partir de preocupações com as questões relacionadas à família e à educação, retirava-se da criança o protagonismo sobre o seu desenvolvimento e sobre sua constituição enquanto sujeito e cidadão. Perceber a criança, além do lugar social de filho ou aluno, permite entendê-la como ator social. Assim, a infância

passa a ser entendida como construção social e não apenas como uma etapa da vida caracterizada por aspectos biológicos, incapacidades e ausências (Abramowicz & Moruzzi, 2016; Corsaro, 2011; Mayall, 2013; Nascimento, 2011; Prout, 2010; Sarmento, 2005, 2013, 2015; Wyness, 2012).

Em outros campos do conhecimento, como a psicologia, já no início do século XX começavam a se configurar algumas tensões teóricas sobre o tema, e debatiam, entre si, diversas abordagens sobre o fenômeno psicológico, enredadas pelo fenômeno do desenvolvimento humano. Nesse espaço epistemológico, algumas correntes psicológicas localizavam a importância da infância em seus estudos, contemplavam o social em suas concepções, concebiam a constituição social da criança e fortaleciam argumentos sobre o sujeito psicológico como ser ativo diante do conhecimento. Entre as abordagens da psicologia que se posicionam a partir dessas bases, se poderia vislumbrar um diálogo promissor com os novos estudos sociais, que surgiriam com críticas à sociologia clássica.

William Corsaro, um dos importantes autores do novo campo dos estudos sociais da infância, em entrevista a Müller (2007), afirma que seus estudos, no começo dos anos 1970, tinham como interesse a aquisição da linguagem, por considerar que as abordagens hegemônicas naquele contexto histórico da pesquisa com crianças, as teorias comportamentalistas do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, eram simplistas e subestimaram as ações das crianças. Foi assim que Corsaro partiu para o estudo das teorias de Piaget e Vigotski, tendo sido, segundo ele próprio, influenciado por eles, ao conduzir sua pesquisa para o desenvolvimento social e cultural das crianças de um modo mais geral. No entanto, no livro *Sociologia da Infância*, Corsaro (2011) faz algumas críticas à psicologia do desenvolvimento, especialmente à Piaget e Vigotski, apresentando pontos em que suas visões sobre a criança e seu desenvolvimento se distanciaram da proposta empreendida pela sociologia da infância.

O presente artigo discute algumas divergências epistemológicas apontadas pela sociologia da infância sobre a psicologia, especificamente sobre as ideias de desenvolvimento do sujeito psíquico em Piaget e Vigotski, as quais se tornou pertinente acrescentar à discussão a visão de Henri Wallon, embora este não seja enfatizado nas proposições dos autores da sociologia da infância. Reflete-se, assim, sobre formulações conceituais e teóricas dos teóricos da psicologia que dão margem às críticas da sociologia da infância, e busca-se, em seus próprios construtos teóricos, a possibilidade de um diálogo interdisciplinar.

O objetivo é auxiliar na elaboração de um campo metodológico que considere a criança como ator social e a infância como construção e categoria estrutural para a organização da sociedade. Estabelecem-se relações de proximidades entre as perspectivas da sociologia da infância e da psicologia do desenvolvimento sobre a criança, cujas divergências, quando examinadas além de sua aparência, podem indicar um panorama conceitual para um novo campo nos estudos da infância.

Situando o lugar de encontro entre a sociologia da infância e a psicologia

De forma geral, a perspectiva dos novos estudos sociais da infância recusa interpretações das ciências da primeira modernidade que se baseiam nas crenças da razão e do progresso. Diversamente, busca novas formas de conhecimento que considerem a complexidade e a (des)ordem da infância, apoiando-se nos estudos pós-estruturalistas (Prout, 2010; Sarmento, 2013, 2015).

Para Prout (2010, p. 733), a sociologia da infância nasce com a tarefa de “[...] encarar a complexidade e a ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável”. Esse autor considera o caráter necessariamente híbrido da infância, na relação entre o natural e o cultural, não contemplado pelas ciências modernas. Ele atenta para um posicionamento necessário na contemporaneidade, particularmente por parte das ciências que tratam a criança além da compreensão estrutural-funcionalista, ao integrar tempo e espaço em seus estudos.

Sarmento (2005, p. 372) propõe uma “[...] análise concreta das crianças como atores sociais [...]” e considera que as ciências modernas estudam a criança em função de sua transitoriedade e dependência do adulto, numa perspectiva linear e teleológica.

Para Barbosa (2014), espaços para a investigação da infância advêm da psicologia e da educação e têm papel importante na fundação do novo campo científico. No entanto, apesar de alguns estudos da psicologia do desenvolvimento terem servido para a formulação do novo paradigma nos estudos sociais, emergente como a sociologia da infância, os autores da nova disciplina não pouparam críticas aos estudos da psicologia do desenvolvimento em geral e, em especial, aos trabalhos de Piaget e de Vigotski.

Tais críticas devem-se, em parte, ao pressuposto fundamental para os teóricos da sociologia da infância que atenta para a infância não como um momento de imaturidade biológica, ou seja, a infância não caracterizada por ser uma etapa 'natural' ou universal da existência humana, mas um componente presente (ou não) estruturalmente nas sociedades (Corsaro, 2011; Prout, 2010; Qvortrup, 2014; Sarmento, 2005, 2013, 2015). Discordam, portanto, de qualquer concepção universal e unitária da infância, posição que acreditam ser hegemônica nos estudos da psicologia do desenvolvimento.

Apesar dessas considerações, teóricos da sociologia da infância criticam a psicologia do desenvolvimento por enfatizar apenas os aspectos individuais, não abarcando as atividades coletivas criadoras de rotinas culturais entre crianças e adultos, e processos de construção de culturas infantis, entre seus pares. Sobre isso, Corsaro (2011) delinea o campo da psicologia do desenvolvimento na perspectiva construtivista como teoria e pesquisa do desenvolvimento da criança enquanto indivíduo. Segundo esse autor, quase não se considera a forma como os sistemas culturais refletem as relações interpessoais na infância e o papel das crianças na reprodução interpretativa dos padrões culturais.

É importante considerar que, entre os estudos da psicologia, as divergências internas entre seus próprios teóricos parecem permanecer como uma questão a ser superada desde suas origens. Não sem motivos, as ideias iniciais da escola de Vigotski, na antiga União Soviética do início do século XX, visavam à superação do que denominou 'crise da psicologia', ao perceber uma dicotomia fundamental na forma como os modelos psicológicos concebiam o sujeito. De um lado, abordagens para o fenômeno psicológico que não consideravam as condições materiais da existência para compreensão da consciência; de outro, abordagens que concebiam o comportamento estimulado pelo ambiente, desvinculando-se de processos mentais e significados culturais. Entende-se que a crise da psicologia, como alertada por Vigotski, continuou na efetivação de uma ciência psicológica e, dela, se ergueram várias abordagens no campo que se constituiu como psicologia.

No entanto, ao tratar de fenômenos que envolvem o desenvolvimento humano, é coerente se fazer um exercício de olhar para as abordagens psicológicas como situadas historicamente. Nesse percurso histórico, suas concepções sobre desenvolvimento orientam-se, com maior ou menor força, para distintos polos do fenômeno, que formatam o modo como cada uma concebe o sujeito. Desses posicionamentos entre polos emergem

suas perspectivas de sujeito, em arcabouços teóricos que estabelecem, explícita ou implicitamente, as relações entre o biológico e o cultural; entre a sociedade e o lugar dos outros sociais (adultos e crianças) nos processos de desenvolvimento; e o jogo entre passividade-atividade nas interações sociais.

Neste artigo, argumenta-se como os trabalhos de Piaget, Vigotski e Wallon sobre o desenvolvimento da criança podem ser fundamentais para o fortalecimento dos estudos na sociologia da infância. A forma como sociologia e psicologia convergem ou se distanciam em suas bases, e mesmo a reflexão sobre aproximações e divergências entre as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, pode abrir uma discussão epistemológica organizadora de um novo campo, único e interdisciplinar.

Nas próximas seções, procura-se avançar na revisão dessas críticas para o estabelecimento de um diálogo entre esses estudos, considerando-se o desenvolvimento humano à luz de reflexões sobre natureza e cultura (1.1); e interações sociais institucionais e relação adulto-criança (1.2). Na seção 1.3 serão apresentadas algumas implicações dessa discussão para a pesquisa com crianças.

Relação natureza-cultura e as concepções de desenvolvimento

A obra de Piaget busca uma universalidade ao estudar o sujeito epistêmico, apesar de considerar a influência do meio social em seus escritos (Piaget, 1981). Nessa concepção, o sujeito epistêmico defendido por Piaget desenvolve-se a partir de processos de equilíbrio, como uma característica de todos os indivíduos, portanto um processo universal. Para descrever esse processo, Piaget conceitua estruturas mentais como reversibilidade, compensação e regulação que funcionam na teoria como invariantes funcionais, ou seja, são independentes do contexto social e histórico do indivíduo, cujo desenvolvimento cognitivo aconteceria em razão de tais mecanismos (De la Taille; Dantas; Oliveira, 2013).

Para a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que tem na escola de Vigotski suas principais referências, a tentativa de universalidade dos fenômenos psicológicos não se sustentaria. De la Taille et al. (2013, p. 60) afirmam que a abordagem vygotskiana não deixou de “[...] admitir fatores universais [...]” e apontam dois postulados básicos que tratam do ‘universal no homem’ em Vigotski: os limites e possibilidades definidos pela evolução da espécie, conferindo uma ligação entre a estrutura biologicamente herdada e os elementos históricos do processo; o fator cultural como inerente ao desenvolvimento, de forma que a mediação simbólica e o outro social na constituição psíquica são considerados universais. Como se pode refletir, esses postulados revelam uma compreensão de Vigotski sobre a constituição eminentemente social do indivíduo, a qual relaciona o universal com o individual em um processo dialético e tem, no contexto histórico específico, sua ênfase.

Wallon utiliza a ideia de sistema aberto ou semiprogramação para explicar as funções do cérebro. De acordo com ele, quanto mais complexa uma função, mais indeterminada, portanto, menos universal; e quanto mais primitiva, mais determinada biologicamente e mais universal. O sujeito, para Wallon, está determinado tanto pela estrutura biológica como pela conjuntura histórica. Dessa forma, não deixa de considerar as questões biológicas, portanto universais, do desenvolvimento humano. Para Wallon (1979, 1986), o desenvolvimento é resultado de uma integração das dimensões motora, afetiva e cognitiva do sujeito. Essas dimensões possuem um vínculo entre si e interações em constante movimento que têm configurações como resultante. A cada configuração há uma totalidade

que se expressa na pessoa, sendo o conceito de integração o grande conceito organizador da teoria. No âmbito de cada uma destas configurações, há o surgimento de novos recursos motores, afetivos e cognitivos que intermediarão as atividades adquiridas anteriormente e prepararão a mudança para uma nova configuração. Wallon conjuga condições orgânicas e condições sociais em um processo em aberto no desenvolvimento da pessoa, nunca acabado.

Aliada à concepção de desenvolvimento está a ideia de estágios, tendo como base uma perspectiva evolucionista do desenvolvimento humano que prevê a superação da natureza pela razão, pela ciência e pela técnica. Para Piaget (1986), o desenvolvimento vai na direção da construção de estruturas lógico-formais, de forma progressiva e fechada, sem a possibilidade de outras formas de conhecer o mundo além da lógica matemática.

A concepção de estágios em Wallon (1995) se difere da concepção piagetiana por não compreender o desenvolvimento de forma linear, nem contínuo. Assim, para Wallon, o desenvolvimento passa por crises, conflitos, rupturas e retrocessos. No entanto, a partir de sua perspectiva histórico-cultural, Wallon compreende o desenvolvimento da criança no sentido do biológico para o social. Mesmo admitindo a integralidade da criança, há uma direção que indica uma polarização numa visão teleológica que também se distancia do olhar dos estudos sociais da infância.

Em Vigotski (2001, 2003), a ideia de estágios aparece para explicar o desenvolvimento da linguagem e do uso de signos e formação de conceitos. Para esse autor, o uso da linguagem implica em formas e sistemas de categorização da experiência, o que determina a forma de funcionamento cognitivo. Essa natureza relacional do desenvolvimento, e de possíveis estágios, aproxima das concepções de culturas infantis e culturas de pares da sociologia da infância, mas pode sugerir uma fragmentação do desenvolvimento e assim abrir-se às críticas sobre a linearidade na trajetória do desenvolvimento proposta, distanciando as duas perspectivas. No entanto, superando alguns problemas de tradução envolvendo o instrumento e o signo no desenvolvimento da criança, e o papel da brincadeira, como apontados por Prestes (2012), é possível destacar o papel da atividade no desenvolvimento psíquico, e referenciar uma base analítica genética, funcional e estrutural da brincadeira infantil.

Não atentando para essas ponderações que atestam um Vigotski interessado em estágios de desenvolvimento, mas estes concebidos tão somente pelas mudanças nos motivos e impulsos ocasionados pela vivência em atividades-guia, a crítica da sociologia da infância é feita no sentido de que a concepção de estágios de desenvolvimento seria a marca da racionalidade adultocêntrica que não reconhece a criança e a infância no presente, mas a criança como um ser em devir e a infância como uma passagem, uma transição e que focaliza o desenvolvimento como processo que ocorre no indivíduo.

No entanto, pode-se também atentar que proposições sobre o desenvolvimento cognitivo, como estudado pela psicologia, apontam para formas diferentes de compreensão da criança ao longo do desenvolvimento. Sobre essa proposição, Corsaro (2011, p. 23) afirma que “[...] a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos”.

Ainda relacionando a ideia de estágios de desenvolvimento e o dilema natureza-cultura, destaca-se também a negação dos novos estudos sociais da infância a qualquer compreensão da infância como etapa transicional para a idade adulta, como comumente encontrada, e não como uma fase com valor em si mesma. Desse modo, a sociologia da infância termina por dar maior ênfase aos processos de transformação, e menor

importância aos processos de adaptação no desenvolvimento (Corsaro, 2009, 2011). Distancia-se de compreensões teleológicas do desenvolvimento, que almejam um ponto de chegada determinado ao desenvolvimento, considerando-as, pois, como visões deterministas.

Nesse ponto, Corsaro (2011) apresenta suas críticas aos conceitos de internalização e zona de desenvolvimento proximal de Vigotski, considerando que estes trazem uma concepção determinista dos processos de apropriação e reprodução da cultura e da sociedade. Segundo a interpretação de Corsaro, por estes conceitos, Vigotski apresenta a proposição de que a criança só passa a participar da vida social após a internalização dos conteúdos da cultura, numa visão teleológica do desenvolvimento. Esse posicionamento também sugere uma oposição entre interior/exterior que o conceito carrega. As críticas de Corsaro se dão no sentido de que esse conceito implica em uma dimensão temporal que supõe um antes e um depois, ou seja, a internalização seria o resultado da participação do indivíduo na atividade social.

Com as reflexões advindas do trabalho de Prestes (2013), vê-se que muitas das críticas da sociologia da infância podem ser decorrentes de leituras parciais, ou mesmo equívocos, provocados pelas traduções da obra de Vigotski ao ocidente. Ou mais precisamente, confusões conceituais na leitura do livro *Mind in society* (1978) que chega ao Brasil e deriva várias edições de *A Formação Social da Mente* (Vygotsky, 1988), sendo a referência maior que Corsaro utiliza em seus trabalhos. Segundo Prestes (2013, p. 303), Vigotski compreende que a criança está “[...] mergulhada na cultura, o meio social é constitutivo da pessoa [...]”, portanto, o termo internalização trata de um fenômeno complexo e não de um simples deslocamento do plano externo para o interno.

Quanto ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, Corsaro (2011) aponta para uma visão determinista de desenvolvimento, que estaria subjacente ao mesmo, pois as crianças internalizariam o mundo adulto por meio do que é compartilhado com ela e a cultura assim lhe orientaria em uma determinada direção, no jogo entre o desenvolvimento real e o proximal. Para Prestes (2012), pelo contrário, quando Vigotski (2004) propõe avaliar o que a criança consegue fazer com orientação ou em cooperação (nível proximal), como algo que futuramente será capaz de fazer sozinha, identifica o campo das funções que estão na iminência de passar para o nível real, como um campo de possibilidades, mas não em potencial interno.

Com isso, é possível ver em sua teoria o caráter de imprevisibilidade no desenvolvimento, como resultado da relação social histórico dialética da criança. O desenvolvimento iminente não teria um fim determinado, pois nada está determinado, logo poderia abrir-se para futuros não previstos, considerando mesmo que há uma ação criativa por parte das crianças em suas relações estabelecidas com pares ou companheiros mais capazes, que serão despertados por atividades-guia. Visto sob essa perspectiva, as ideias vigotskianas sobre zonas de desenvolvimento se aproximariam, mais que distanciariam, das ideias da sociologia da infância.

Interações sociais, relação adulto-criança e o desenvolvimento infantil

Os estudos sociais da infância partem de uma concepção de desenvolvimento que se inscreve nas dimensões históricas e culturais da sociedade e propõem uma escola capaz de promover essas interações e, nesse sentido, favorecer a formação de culturas com especificidades do mundo infantil, com sua própria gramática (Sarmiento, 2015).

Na teoria de Wallon, é possível identificar convergências com essa posição de Sarmiento, uma vez que, para ele, educar é promover condições que respeitem o processo de desenvolvimento do ser, mantendo a integração dos conjuntos (motor, afetivo, cognitivo) e levando em consideração as possibilidades orgânicas, neurológicas e as condições de existência da criança. Sendo assim, os adultos não devem tomar como referência o seu olhar de adulto e cabe, então, ao meio escolar, especificamente cabe ao educador adulto, adequar o meio escolar às possibilidades e necessidades infantis. A criança nessa perspectiva não teria que se adaptar à escola, mas a escola deveria adaptar-se à criança. De forma mais central, Wallon aborda o sujeito que busca historiar na “[...] indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação” (De la Taille et al., 2013, p. 61). A ideia de Wallon é a de um sujeito em permanente oposição ao outro e que, nesse movimento de tensão intra e interpessoal, se constrói.

Registramos as diferenças entre a visão mais determinista de Piaget, a consideração da estrutura biológica como constitutiva do sujeito de Wallon e a autonomia das funções psicológicas superiores, em relação ao controle hereditário de Vigotski como variações na compreensão determinista do desenvolvimento, dentro das abordagens psicológicas.

O conceito vigotskiano de internalização, como pode ser interpretado, não destacaria uma imposição da cultura com determinações sobre o indivíduo, mas abrir-se-ia para a relevância da ação do sujeito na reconstituição, em um plano intrapsíquico, de um processo que inicialmente se dá na interação social. A escola, em Vigotski (2003), deveria adiantar-se ao desenvolvimento, promovendo atividades coletivas para aprendizagem. Essas atividades, apesar de terem um objetivo previamente planejado, os alcances de desenvolvimento dependem, em primeira instância, da iminência de novidades no desenvolvimento, na Zona de Desenvolvimento Proximal, ou Zona de Desenvolvimento Iminente.

Sendo assim, aliados às concepções de criança, os estudos sociais da infância apresentam uma concepção de desenvolvimento como um movimento de transformações, não em direção a algo, mas como resultado das interações sociais estabelecidas entre crianças e entre criança e adulto. Essas transformações envolvem co-construção, o que implica a ideia de que, ao mesmo tempo em que se transforma, a criança transforma os outros e o contexto onde se insere, ao mesmo tempo onde se insere em rotinas culturais, também produz culturas infantis. O desenvolvimento, assim, não seria determinado em uma dinâmica linear, nem teria um caráter universal pautado por padrões naturais, mas, apesar de envolver mudanças biológicas, é um processo fundamentalmente circunscrito pela cultura. Essa ideia pode dialogar diretamente com as discussões de desenvolvimento como um processo que vai do interpsíquico ao intrapsíquico, na lei genética geral do desenvolvimento de Vigotski. Amparado pelo materialismo dialético, para Vigotski a transformação do biológico em social e o processo de humanização dá-se pela apropriação das condições materiais de existência, que nos precedem, mas essa apropriação não é passiva.

Compreende-se, pois, que Piaget, Vigotski e Wallon pensaram a criança e o desenvolvimento considerando fatores universais, ainda que as ênfases sobre o que haveria de (des)contínuo nos indivíduos humanos em distintos contextos históricos e sociais ganhem importância e contornos bem diferentes em cada um desses teóricos. No caso de Piaget, seu trabalho busca por fatores universais como explicativos do desenvolvimento. Os outros dois teóricos não ignoram esses fatores, mas não os colocam como centrais em suas teorias, pois preconizam um constante jogo dialético entre o biológico e o cultural. Se há a centralidade do universal em suas teorias, é justamente no

sentido de abrir-se à necessária constituição social do sujeito. As nuances das relações com o outro, nos contextos culturais onde se desenvolvem, impactam sobre tal desenvolvimento, originando processos que não podem ser vistos de modo teleológico.

Na reflexão sobre as interações sociais e o desenvolvimento infantil, Wallon aborda que a presença do outro garante não só a sobrevivência física, mas também a cultural, a partir da apreensão de crenças, técnicas, instrumentos, ideias e afetos predominantes na cultura onde cada um esteja inserido. Wallon (1995) compreende que a existência social e a existência individual estão em processo de transformações constantes, marcadas pela situação histórica concreta em que acontecem. Nesse sentido, essa vivência com o outro é indispensável para a formação da consciência de suas próprias capacidades e para a compreensão das normas que sua participação no grupo lhe impõe, construindo uma imagem exterior a si própria que lhe reduzem a espontaneidade absoluta e a subjetividade inicial.

Wallon propôs uma concepção de integralidade das dimensões humanas e de sua constituição na cultura e no mundo simbólico que se articula com as proposições dos novos estudos sociais da infância. Ao compreender que o outro social se constitui como elemento primordial na construção da consciência psíquica, Wallon se aproxima da preocupação de Corsaro (2011) ao perceber nas rotinas culturais o surgimento da compreensão de pertencimento a um determinado grupo social. Dessa forma, a constituição do sujeito se dá no compartilhamento de sentidos com o grupo do qual faz parte.

Por seu turno, Corsaro (2011) propõe o modelo de teia circular como metáfora para distinguir sua concepção de outras ideias como as que subsidiam modelos de desenvolvimento pautados por estágios ao longo da vida, discutidos na seção anterior. Nessa teia, há diversos campos que compõem as instituições sociais onde as crianças estão inseridas, sejam elas familiares, ocupacionais, religiosas, como estruturas estáveis, mas em permanente mudança. As crianças são protagonistas e tecem suas teias. A família, no centro da teia é a partir de onde se ligam outros domínios institucionais com participação das crianças em culturas de pares. Destacam-se nessa metáfora quatro culturas de pares: pré-escola, pré-adolescência, adolescência e idade adulta, que são teias coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e institucionais. Sendo assim, a interação social, seja com seus pares, seja com adultos, permite que as crianças se apropriem da cultura, acompanhadas por processos de desenvolvimento, e a recriem continuamente.

Corsaro (2011) também compreende que a apropriação do mundo feita pela criança acontece de forma criativa e autônoma em relação à cultura do mundo adulto. A apropriação criativa transforma as informações do mundo adulto em estratégias que respondem às preocupações e necessidades de seu mundo, contribuindo, de forma autônoma, para a reprodução da cultura adulta. É nesse cenário que Corsaro propõe o conceito de reprodução interpretativa, que focaliza aspectos criativos e inovadores de participação infantil nos agrupamentos sociais. As crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares e selecionam ou se apropriam de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações.

A ideia de reprodução interpretativa de Corsaro pode ser relacionada com a ideia de interpretação criativa em Vigotski (2010) que apresenta uma noção de sistema nervoso plástico e dinâmico que, para além de conservar, memorizar e reproduzir, permite a criação e combinação de novas possibilidades. Essa função criadora e combinatória ocasiona novas impressões e reelaborações, a partir de experiências passadas, princípios e abordagens. Assim, as criações humanas são produto de imaginação e criação; os objetos

do nosso cotidiano são imaginação cristalizada. Na primeira infância, segundo Vigotski (2010), processos criativos emergem, sobretudo nas brincadeiras, que se configuram como reelaboração criativa de vivências, combinando-as e construindo novas realidades, segundo seus interesses e necessidades. A fantasia infantil é resultado da atividade imaginativa, tal como acontece na atividade lúdica em que a criança destaca personagens e artefatos do cotidiano, atribuindo-lhes algo característico, de modo a torná-los diferentes do reconhecido anteriormente. A convergência dessas posições aponta para a interação social e a autonomia da criança como as marcas dos níveis de desenvolvimento iminentes que não são adquiridos de modo passivo.

Implicações para a pesquisa com crianças

Barbosa (2014, p. 648) afirma que a psicologia do desenvolvimento inaugurou formas qualitativas na pesquisa da criança, buscando o “[...] modo qualitativamente diferente de ser e pensar, mas não de inferioridade[...]” da criança em relação ao adulto, pela observação em ambientes naturais, especialmente, das situações que envolvem brincadeiras.

Quando aponta para a “[...] transmutação da figura da criança-objeto de pesquisa na figura da criança (co)pesquisadora”, Sarmento (2015, p. 44) defende o uso de metodologias de pesquisa participativas, tirando a criança de um lugar passivo na construção do conhecimento e possibilitando um diálogo entre criança e pesquisador. A projeção do olhar adulto sobre as crianças “[...] inviabiliza a compreensão das opiniões das crianças e é desatenta das suas formas” (p. 45).

Evidenciam-se desse modo algumas contribuições da psicologia do desenvolvimento para metodologias de pesquisa com crianças, ao campo de estudos da sociologia da infância, em especial entre os autores que focalizam as culturas infantis, os brinquedos e as brincadeiras das crianças, as relações de gênero e de poder nas interações entre crianças e entre adultos e crianças.

O caráter do novo, construído e protagonizado pela criança, une essas perspectivas e propõe um novo paradigma para se pensar a infância, seu desenvolvimento e as implicações que podem vir a ter no contexto escolar. Os novos estudos sociais da infância propõem mudança nas concepções de infância, desenvolvimento e educação, a partir da compreensão da criança como ser ativo, construtora de conhecimentos e de culturas, e da infância com valor em si mesma, com autonomia conceitual (Qvortrup, 2014) e especificidades em relação às outras gerações que são construídas num determinado contexto histórico e social.

Os estudos da criança e da infância na contemporaneidade apontam para a necessidade de aprofundar a compreensão dos fenômenos a partir de uma reflexão interdisciplinar sobre a constituição histórico-cultural do sujeito, as transformações ao longo do desenvolvimento, com implicações para a educação. Faz-se urgente um olhar de alteridade e reconhecimento da criança e do mundo infantil, que descubra novas perspectivas e, distanciando dos olhares adultocêntricos, revele a criança encoberta pelas teias de significação do mundo adulto e dos espaços institucionais/institucionalizantes dos pesquisadores (Cohn, 2013; Ferreira & Nunes, 2014; Motta & Frangella, 2013).

Trata-se de um debate de natureza epistemológica e é nesse sentido que a agenda da pesquisa no campo da infância precisa aprofundar a discussão sobre ética na pesquisa sobre/com crianças. Delgado e Müller (2005, p. 355) chegam a afirmar que “[...] em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que

existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias”. A preocupação da sociologia da infância com a ética na pesquisa com crianças se insere entre o reconhecimento do mito da neutralidade científica e do risco do relativismo e do pragmatismo das ciências humanas e sociais.

Faz-se necessário construir uma compreensão dialética e interdisciplinar da infância que considerem a diferença e a estranheza como elementos estruturantes da pesquisa. A ruptura com visões adultocêntricas na pesquisa com crianças marca os estudos contemporâneos e faz parte do paradigma emergente que os estudiosos da infância buscam construir. Nesse sentido, o estudo da infância se torna, mais que necessário, imprescindível para a compreensão da sociedade na contemporaneidade.

Considerações finais

Os estudos realizados sobre os temas criança e desenvolvimento nas áreas médica, psicológica e educacional têm fundamentado uma importante base de conhecimentos sobre a infância, que subsidiam formas de compreensão e instituem contextos de ação no atendimento infantil. Esses estudos vêm contribuindo para a construção de normatizações para a infância, que regulam as relações intergeracionais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares ou conhecimentos a serem aprendidos (Abramowicz & Moruzzi, 2016; Mayall, 2013; Sarmiento, 2013, 2015; Wyness, 2012). No presente artigo, procurou-se refletir sobre possíveis relações entre psicologia do desenvolvimento e sociologia da infância, com impactos sobre um novo campo metodológico para a pesquisa com crianças.

Como área que, pela sua natureza, colocou as temáticas sobre a criança e o seu desenvolvimento no centro de suas preocupações, a psicologia do desenvolvimento – especialmente os trabalhos de Piaget, Vigotski e Wallon – contribuiu para o surgimento e fortalecimento dos estudos na sociologia da infância. Essa contribuição se deu na oferta de novas perspectivas de estudos a respeito da criança e da infância para a abordagem clássica da sociologia e de novos procedimentos metodológicos que possibilitaram a construção de alternativas para a pesquisa com crianças, que focalizassem o protagonismo infantil nas ações da vida cotidiana.

As concepções de criança e desenvolvimento que perpassam os novos estudos sociais, e os diálogos com algumas concepções sobre desenvolvimento infantil, discutidos nas seções anteriores, implicam em escolhas metodológicas de pesquisa que possibilitem a visibilização da criança e a valorização do mundo infantil, no sentido de uma mudança paradigmática. Essas exigências envolvem escolhas metodológicas que muitos estudos em psicologia do desenvolvimento já haviam apresentado e que a sociologia da infância vem utilizando, como observações em ambientes naturais de convivência entre crianças e entre crianças e adultos; e situações de interações que possibilitam analisar o processo de desenvolvimento, mais que o produto, focalizando aspectos microgenéticos da produção de significados em contextos de atividades culturalmente compartilhados.

Referências

Abramowicz, A., & Moruzzi, A. B. (2016). Infância na contemporaneidade: questões para os estudos sociológicos da infância. *Crítica Educativa*, 2(2), 25-37.

- Barbosa, M. C. S. (2014). Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, 14(43), 645-667.
- Cohn, C. (2013). Concepções de infância e infâncias: um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 13(2), 221-244.
- Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: F. Müller & A. M. Almeida (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (p. 31-50). São Paulo, SP: Cortez.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- De la Taille, Y., Dantas, H., & Oliveira, M. K. de. (2013). Mesa-redonda: três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. *Cadernos de Pesquisa*, (76), 57-64.
- Delgado, A. C., & Müller, F. (2005). Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. *Educação & Sociedade*, 26(91), 351-360.
- Ferreira, M., & Nunes, Â. (2014). Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. *Linhas Críticas*, 20(41), 103-123.
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood*. London, UK: IOEPress.
- Motta, F. M. N., & Frangella, R. D. C. P. (2013). Descolonizando a pesquisa com a criança – uma pós-colonial de pesquisa. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 187-197.
- Müller, F. (2007). Entrevista com William Corsaro. *Educação & Sociedade*, 28(98), 271-278.
- Nascimento, M. L. (2011). Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: A. L. Faria & D. Finco (Orgs.), *Sociologia da infância no Brasil* (p. 37-52). Campinas, SP: Autores Associados.
- Piaget, J. (1986). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Piaget, J. (1981). *A psicologia*. Lisboa, PT: Livraria Bertrand.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Prestes, Z. (2013). A sociologia da infância e a teoria histórico-cultural: algumas considerações. *Revista de Educação Pública*, 22(49/1), 295-304.
- Prout, A. (2010). Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, 40(141), 729-750.
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades das crianças e da infância. *Linhas Críticas*, 20(41), 23-42.
- Sarmiento, M. J. (2015). Uma agenda crítica para os estudos da criança. *Currículo sem Fronteiras*, 15(1), 31-49.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.

- Sarmiento, M. J. (2013). A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: R. T. Ens & M. Garanhani. *Sociologia da infância e a formação de professores* (p. 13-46). Curitiba, PR: Champagnat Editora.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2003). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2010). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo, SP: Ática.
- Vigotski, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1988). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, PT: Edições 70.
- Wallon, H. (1986). O papel do outro na consciência do eu. In M. J. G. Werebe & J. Nadel-Brulfert (Orgs.), *Henri Wallon* (p. 158-167, Coleção Grandes Cientistas Sociais, 52). São Paulo, , SP: Ática.
- Wallon, H. (1979). *Psicologia e educação da criança*. Lisboa, PT: Editorial Veiga.
- Wyness, M. (2012). *Childhood and society*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Recebido em 25/10/2017

Aceito em 23/07/2018

Patricia Maria Uchôa Simões: Doutora em Psicologia Cognitiva, pela Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco, docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1606-7894>

Flávia Mendes de Andrade e Peres: Doutora em Psicologia Cognitiva, pela Universidade Federal de Pernambuco, docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Culturas e Identidades da Fundação Joaquim Nabuco/Universidade Federal de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3769-8110>

Jacqueline Travassos de Queiroz: Doutora em Psicologia Cognitiva, pela Universidade Federal de Pernambuco, Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7426-8323>