

SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PEDAGOGIA FREIREANA: algumas aproximações

SOCIOLOGÍA DE LA INFANCIA Y PEDAGOGÍA FREIREANA: algunas aproximaciones

SOCIOLOGY OF CHILDHOOD AND FREIRE PEDAGOGY: some approaches

Fernanda Regina Silva de Aviz¹

<https://orcid.org/0000-0002-6094-528X>

Tania Regina Lobato dos Santos²

<https://orcid.org/0000-0003-2227-2739>

Nilza Maria Ribeiro³

<https://orcid.org/0000-0002-9975-5432>

Resumo

Com este estudo, objetiva-se apresentar algumas aproximações entre a Sociologia da Infância e a pedagogia freiriana, além de destacá-las e apontá-las como aportes teóricos de uma educação como sinônimo de liberdade e de autonomia. A Sociologia da Infância e a pedagogia freiriana apresentam convergências teóricas e epistemológicas ao abordar questões como diálogo, escuta, curiosidade, autonomia e liberdade. Ambas coadunam com uma educação pensada a partir de seus sujeitos, de suas experiências, de suas vozes, saberes e fazeres. Na intenção de trazer aspectos semelhantes dessas duas correntes, indica-se a pesquisa bibliográfica a partir de Qvortrup (2010), Corsaro (2011), Sarmiento (2015) e Freire (1982, 2003). Conclui-se que a Sociologia da Infância se torna, tal como a Pedagogia de Freire, um agir em busca de autonomia, pois entende que o ser humano se forma desde a infância. Essa formação é vista como processo, daí a provocação para que esta não seja vista apenas como uma fase passageira, mas como uma categoria potencialmente capaz de formar sujeitos felizes, desde que estimulados pelo afeto e pela amorosidade, como a infância vivida por Freire em Recife.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade do Estado do Pará. Grupo de pesquisa Infância, Cultura e Educação. Servidora municipal da Prefeitura Municipal de Bragança e Tracuateua. E-mail: nanda_aviz@hotmail.com

² Doutora em Educação. Professora titular e docente da Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará-UEPA, Campus Belém, Brasil. Grupo de pesquisa: Infância, Cultura e Educação Infantil. E-mail: taniao2lobato@gmail.com

³ Mestre em Educação. Universidade do Estado do Pará, Campus Belém. Grupo de pesquisa Infância, Cultura e Educação. Professora da Educação Básica do município de Ananindeua-PA. E-mail: nipedag@gmail.com

Como referenciar este artigo:

AVIZ, F. R. S.; SANTOS, T. R. L.; RIBEIRO, N.M. Sociologia da infância e pedagogia freireana: algumas aproximações. **Revista Pedagógica**, v. 23, p. 1-20, 2021

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v23i0.5788>

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Pedagogia de Paulo Freire. Infância. Criança.

Resumen

Con este estudio, el objetivo es presentar algunas aproximaciones entre la Sociología de la Infancia y la pedagogía de Freire, además de resaltarlas y señalarlas como aportes teóricos a la educación como sinónimo de libertad y autonomía. Así, tanto la Sociología de la Infancia como la Pedagogía de Freire contribuyen a un pensamiento educativo desde sus sujetos, desde sus vivencias, desde sus voces, saberes y acciones. Para traer aspectos similares de estas dos corrientes, indicamos la investigación bibliográfica de Qvortrup (2010), Corsaro (2011) y Freire, (1982; 2003). Se concluye que la Sociología de la Infancia se convierte, al igual que la Pedagogía de Freire, en un acto en busca de autonomía, pues entiende que el ser humano se forma desde la niñez. Esta formación es vista como un proceso, de ahí la provocación para que no se vea solo como una fase pasajera, sino como una categoría potencialmente capaz de formar sujetos felices, siempre y cuando sea estimulada por el efecto, el cariño como experimentado por Freire em Recife.

Palabras clave: Sociología de la Infancia, Pedagogía de Paulo Freire. Infancia. Niños

Abstract

With this study, the objective is to present some approximations between the Sociology of Childhood and Freire's pedagogy, in addition to highlighting them and pointing them out as theoretical contributions to education as a synonym for freedom and autonomy. The Sociology of Childhood and Freire's pedagogy present theoretical and epistemological convergences when addressing issues such as dialogue, listening, curiosity, autonomy and freedom. Both are in line with an education conceived based on their subjects, their experiences, their voices, knowledge and actions. With the intention of bringing similar aspects of these two currents, bibliographic research is indicated from Qvortrup (2010), Corsaro (2011), Sarmento (2015) and Freire (1982, 2003). It is concluded that the Sociology of Childhood becomes, just like Freire's Pedagogy, an act in search of autonomy, as it understands that the human being is formed since childhood. This training is seen as a process, hence the provocation so that it is not seen only as a passing phase, but as a category potentially capable of forming happy subjects, as long as they are stimulated by affection and love, like the childhood lived by Freire in Recife.

Keywords: The Sociology of Childhood. Paulo Freire's Pedagogy. Childhood. Child.

INTRODUÇÃO

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1982, p. 16).

Escolhemos iniciar com o texto de Paulo Freire (1982) porque este nos remete a uma infância em que o processo de escolarização não foi algo pesaroso, cansativo ou desmotivador. Para Freire (1982), seu encontro com a educação escolar, com o universo da

leitura e da escrita, foi algo leve, prazeroso e divertido. Esse texto de Freire é um convite para todas as pessoas que estão envolvidas na educação de crianças. Soa-nos como um lembrete de que a educação na infância é essencialmente sinônimo de liberdade. Se não for assim, é impossível encantar as crianças e promover uma educação para a autonomia.

A educação para a autonomia, segundo Freire (1996), é aquela que estimula a ação criadora e possibilita experiências entre sujeitos que assumem e desenvolvem sua autonomia por meio da dialogicidade, com vivências respeitadas de acordo com a sua singularidade, capacidade criadora e liberdade.

Como enfatiza Freire (1996, p. 107), “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Tal construção da autonomia pelas crianças só é possível por meio de uma relação dialógica e libertadora; relação por meio da qual as crianças vão se constituindo como personagens de seu próprio discurso e história. Essas são perspectivas defendidas pela Sociologia da Infância e pela pedagogia freiriana, em que as crianças se assumem com autoria social e contemporaneidade, como sujeitos de um tempo presente e não apenas um *de vir a ser*.

É a partir de uma concepção de educação essencialmente sensível, libertadora e autônoma que propomos reflexões neste artigo, embasado pelos estudos feitos na disciplina *Leituras Temáticas da Educação de Paulo Freire*, oferecida por um Programa de Pós-graduação em Educação, de uma instituição pública da Região Norte. Tal disciplina nos trouxe aprendizados sobre a vida e a obra de Freire que nos suscitaram reflexões profundas sobre sua pedagogia. Outra motivação são os estudos que desenvolvemos articulando a educação freiriana e a Sociologia da Infância como referencial em pesquisas com crianças em um grupo de pesquisa do referido programa.

Dessa forma, elencamos como problematização o seguinte questionamento: há aproximações entre a teoria de Freire e a Sociologia da Infância? Além disso, os objetivos se delineiam em: apresentar algumas aproximações entre ambas; destacar a educação na infância essencialmente como sinônimo de liberdade e de autonomia; apontar a pedagogia de Freire e a Sociologia da Infância como aportes teóricos que se articulam na realização de pesquisa em que as crianças são sujeitos principais e que contribuem para uma maior compreensão da educação da infância. Trata-se de revisão bibliográfica realizada a partir

desses dois campos potencialmente férteis para a pesquisa com crianças, apoiada em Qvortrup (2010), Corsaro (2011), Sarmiento (2015), Freire (1982; 2003), além de outros autores.

A partir do estudo bibliográfico, verificamos como estes campos convergem teoricamente, sendo capazes de suscitar discussões profícuas acerca da infância e das crianças, sustentadas em categorias como: *socialização, diálogo, escuta, curiosidade, autonomia e liberdade*. Ambos possibilitam a valorização de experiências dos sujeitos, suas vozes, seus modos de vidas, saberes e fazeres, além de defenderem a infância não apenas como etapa passageira, mas como um marco importante na formação de sujeitos *livres, autônomos, críticos*.

Nessa perspectiva, a infância não é apenas uma fase ou etapa, para a Sociologia da infância, é categoria geracional e estrutural pela qual diferentes sujeitos passarão. Eles passam, mas a infância permanece como geração, afetando e sendo afetada pelas crianças. Freire (1982) compreende a infância como uma etapa da vida na qual devem ser consideradas a autonomia infantil, seus saberes e dizeres. Como ele bem se reporta a sua infância, uma fase de aprendizagem, alegre e cheia de leveza: “eles me alfabetizaram partindo de palavras da minha infância, palavras da minha prática como criança, da minha experiência, e não das palavras deles” (1982, p. 14). É essa infância inventiva, libertadora e autônoma que Freire evidencia em sua pedagogia.

Assim, ambos os campos compreendem as crianças como sujeitos sociais e de direitos, cujos conhecimentos de mundo, culturas e modos de vida devem ser respeitados na escola e na sociedade em que estão inseridas. É sobre essas infâncias múltiplas, autônomas e sensíveis que tratamos neste artigo, considerando profícuas as aproximações entre essas perspectivas teóricas que contribuem para qualificar as reflexões sobre a vida das crianças e suas infâncias.

Inicialmente apresentamos alguns aspectos da Sociologia da Infância para, posteriormente, trazermos aspectos da infância de Freire (1982) que marcaram sua vida adulta e que influenciaram sua pedagogia. Nessa direção, levantamos elementos para justificarmos que existem concordâncias entre os dois campos teóricos para pensar e refletir sobre crianças e suas infâncias.

1 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

A Sociologia da Infância nos possibilita problematizar o paradoxo levantado em torno da infância evidenciando duas questões centrais: o aumento do cuidado e da atenção sobre a criança, decorrente da efetivação de políticas públicas de atendimento à infância, e o aumento exponencial da exclusão e da violência que a vitimiza em todo mundo. Nesse aspecto, o campo de estudo com o qual dialogamos se preocupará justamente com as condições de vida das pequeninas, refletindo sobre a realidade social que marca e demarca tanto elas quanto suas infâncias (SARMENTO, 2008). Assumindo a infância e a criança como duplo objeto de estudo, portanto, o campo sustenta que a infância é uma categoria estrutural, geracional, histórica e socialmente construída, sendo as crianças atores sociais.

Seu surgimento é algo recente, embora, desde os anos 30, já estivesse em pauta o conceito de *socialização* de Durkheim, no campo da Sociologia Geral, segundo o qual a socialização deveria estar fundamentada na total autoridade adulta sobre as crianças, desconsiderando-se, assim, as vozes destas em seus processos educacionais: “[...] A cada geração, a sociedade se encontra em presença de uma tabula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente, esta é a obra da educação [...]” (DURKHEIM, 2011, p. 11).

Na perspectiva do teórico, a educação se constitui em uma ação autoritária, desvinculada de autonomia por parte do educando, é um processo marcado pela submissão às regras e pela ausência de dialogicidade, que inviabiliza a compreensão das crianças enquanto sujeitos inteligentes e contemporâneos. Enquanto perspectiva de socialização autoritária, portanto, inibe a ação criadora do ser, como bem enfatiza Freire (1985, p. 46): “O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar”. Tal autoritarismo “castra” os sonhos, a liberdade e a qualidade de vida das crianças.

Sirota (2001, p. 9) destaca que o surgimento do campo foi uma forma de romper com certas tradições rígidas da Sociologia Geral inscrita sob os pressupostos de Durkheim, de uma criança comandada pelo adulto na sociedade. É sobre essa posição passiva da

criança que se assentam “os primeiros elementos da Sociologia da Infância”, corroborando para uma leitura crítica sobre o processo de socialização.

Outros estudiosos da Sociologia da Infância, como Sarmiento (2008) e Corsaro (2011), destacam que o conceito de socialização não abarca os processos vivenciados pelas crianças, pois limita sua atuação na construção de processos culturais. O entendimento de que as crianças são receptoras de regras, valores e normas instituídas pela sociedade, levou pesquisadores, como Corsaro (2011), a reivindicarem o papel ativo delas na internalização e na produção da sociedade, tomando a infância como porta de entrada para a interpretação das condições de vida delas nos seus mundos sociais.

Nesse sentido, a Sociologia da Infância destaca a socialização na qual as crianças interagem enquanto sujeitos contemporâneos que possuem suas próprias perspectivas de mundo. Assim, constitui-se como um campo de estudos que defende a criança como sujeito de legítimo direito, que, por assim ser, deve ser ouvido e ter seus pontos de vistas e contextos sociais levados em consideração. Ouvi-las diz respeito à qualidade de vida delas, é fazer ecoar suas vozes e seu pedido de ajuda em suas diferentes infâncias, ouvi-las “[...] assume-se como um contributo fundamental para compreender e interpretar fenômenos sociais que, de outro modo, ficariam parcialmente ocultos nas tramas que estabelecem entre as determinantes estruturais [...]” (SARMENTO, 2015, p. 41).

A ruptura com a posição da infância subordinada aos adultos só ocorreu recentemente, Sarmiento (2008) indica as últimas décadas do século XX como marco dessa separação. Doravante, a criança assume a posição de estatuto de objeto sociológico condizendo com o surgimento de novos conceitos, teorias, terminologias e aplicabilidade. Uma das mudanças é a declinação para o plural, visto que não existe uma única infância e criança.

Qvortrup (2010) apresenta a infância como categoria na estrutura social. Um lugar construído para receber e acolher todas as crianças. Orienta os processos de transições citando que a infância termina quando as crianças deixam de ser crianças para se tornarem adultas, mas a categoria infância nunca acaba, está sempre aberta para receber novas gerações.

Corsaro (2011) se vale de estudos já realizados por Qvortrup (2010) para problematizar a ausência de crianças em estudos sociológicos. Para isso, destaca alguns

motivos que levaram ao surgimento da Sociologia da Infância, como a necessidade de superar a invisibilidade e a marginalização das crianças por conta da sua posição subordinada à geração adulta.

Reforça essa invisibilidade os olhares prospectivos sobre o que ainda serão e não sobre o que são, “crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos” (CORSARO, 2011, p. 18), necessidades e desejos capazes de despertar incômodos e preocupações, empurrando-as ainda mais para posições subalternas. Se, por um lado, as crianças são alvo de incômodos aos adultos por suas necessidades, por outro, a visão delas enquanto seres *em potencial* coloca em risco a categoria adulta.

Para somar ao campo, Sarmiento (2008) ratifica a emergência deste como campo de reflexividade em torno das condições de vida das crianças na contemporaneidade. Elas têm sido alvo de cuidado e de atenção, no entanto proporcionalmente sofrem exclusão e violência de diferentes tipos. Com isso, parece que a infância tem ficado confinada a um imaginário discursivo de defesa, mas com pouca abrangência empírica para mudar essas condições de fome, violência, exploração.

Mesmo diante de tanta luta e de mudanças legais, têm sido alvos fáceis da sociedade adulta, situação que justifica a base para pensar em estudos convergentes para o bem-estar das crianças, rompendo com conhecimentos hegemônicos e colonizadores que ainda pensam-nas em uma posição subalterna, passiva e dependente dos adultos.

2 A PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE: elementos para pensar a infância

A história do menino pernambucano que viveu em uma casa, em Recife, rodeada de árvores no quintal nos conduz para aquilo que ele chama de leitura crítica do mundo, leitura que só foi possível a partir da vivência sociocultural na qual estava imerso. Desde sua infância, Freire já experienciava olhar o mundo de outra maneira. Mesmo diante das dificuldades, pelas lentes de sua dura realidade, via a existência da dor, do sofrimento e da miséria, sendo estas marcas que fortaleceram o desejo pela libertação dos oprimidos.

Nascido em 19 de setembro de 1921, em Recife, na Estrada do Encanamento, bairro da Casa Amarela, este grande educador foi alfabetizado ainda menino por seu pai Joaquim Temístocles Freire, natural do Rio Grande do Norte e oficial da Polícia Militar de

Pernambuco, e sua mãe Edeltrudes Neves Freire, de Pernambuco. Foram eles que lhe ensinaram o significado de diálogo que, mais tarde, constituir-se-ia como um dos pilares de sua pedagogia. Com seus irmãos, Stela, Armando e Temístocles, Freire experimentou descobertas de uma infância marcada pela pobreza, em uma época de incertezas, mas de grandes aprendizados e de brincadeiras. Mesmo diante das condições pouco favoráveis, Freire se permitiu sonhar, ser livre e autônomo.

Da casa com quintal cheio de mangueiras próximas umas das outras, Freire (1982) recorda, com amorosidade, de sua primeira infância, antes da crise de 29: “me lembro exatamente... das duas mangueiras... no meio das quais meu pai pendurava a rede”. Ainda menino, foi-lhe possibilitado fazer a leitura do mundo: “O meu giz, nessa época, eram os gravetos da mangueira em cuja sombra eu aprendi a ler, e o meu quadro negro era o chão”. E o mundo da infância, em Recife, foi também o mundo de suas primeiras leituras, inicialmente leituras suaves, alegres e amorosas na companhia dos pais e irmãos, com os quais vivia sua vida cercada de liberdade.

Ainda sobre a infância do menino pernambucano, chama a nossa atenção que seus pais foram o exemplo do diálogo que Freire teve: “eles me alfabetizaram partindo de minhas palavras, palavras de minha infância, palavras de minha prática como criança, da minha experiência e não das palavras deles” (FREIRE, 1982, p. 14). Assim, reconhece a importância afetuosa de seus pais em uma época em que vivia livre, e essa liberdade representava também comprometimento.

Aprendeu a ler o mundo e as palavras fora da escola. A partir do seu ingresso em uma instituição particular, encontrou na professora Eunice Vasconcelos a sensibilidade para ensinar a partir dos erros. A leitura da palavra foi a leitura da palavra mundo com a ajuda de Eunice: “ela me apanhou alfabetizado”, “ela me marcou muito”, “eu escrevia e, se eu cometesse erros [...] os erros eram corrigidos sobre a prática e na prática” (FREIRE, 1982, p. 15).

Abalada financeiramente com a crise econômica de 1929, a família foi obrigada a mudar para Jaboatão quando Freire tinha 8 anos. Acreditava que lá seria o lugar do recomeço, no entanto foi também onde Freire experimentou a dor e a tristeza de perder seu pai: “uma sensação de pânico misturada com a saudade antecipada, um vazio enorme, uma dor indizível tomaram meu ser e eu me senti perdido”. Não bastasse a dor de perder

aquele que foi o exemplo de diálogo, Freire experimentou a fome real e concreta. Sentiu e viu a dor do outro. Essa experiência foi importante no processo de sensibilização e mudança em Freire ao buscar transformações para a realidade brasileira e de outros países em sua andarilhagem.

Adulto, ingressou na Faculdade de Direito do Recife em 1943. No ano seguinte, casou-se com Elza Maria Costa de Oliveira, professora primária com quem teve cinco filhos: as três Marias, Maria Madalena, Maria Cristina e Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Elza e os estudos linguísticos contribuíram para a construção de suas ideias e práticas, como confirma: “Ela influenciou-me e [me] conduziu à pedagogia”. Faltando um ano para concluir o curso de Bacharel em Direito, toma uma importante decisão, após a cobrança de um débito, compreende que a prática jurídica de longe não poderia ser seu laço profissional.

Em 1947, por meio de Paulo Rangel, conheceu a rede de instituições paraestatais brasileiras Serviço Social na Indústria (SESI), que, por vezes, pode ser tomada como ponto de partida para suas reflexões na educação a partir da perspectiva de mudança. O SESI foi o seu reencontro com a classe trabalhadora a partir do seu encontro com meninos e meninas trabalhadoras de Jaboatão, filhos também de trabalhadores rurais e citadinos, e representou mais do que um emprego, e sim “a definição de sua história profissional, como educador e filósofo da educação” (FREIRE, 1979, p. 3).

No SESI, procurou se afastar do assistencialismo, permitindo aos alunos, professores e familiares a participação na educação da qual eram sujeitos. Para tanto, foi necessário um trabalho voltado para a democratização da própria instituição, um que tivesse como referência a gestão compartilhada. O diálogo foi o primeiro instrumento utilizado para a construção de um processo democrático via “círculo de pais e professores”. Foi exatamente ali que Freire, contraditoriamente, aprendeu sobre a existência das classes sociais.

Alimentado pelo senso de justiça, construiu uma história de esperança, interrompida pelo cárcere e depois pelo exílio. Para Freire, no entanto, o cárcere e o exílio foram sinônimos de aprendizado, uma vez que foi o período em que, de fato, construiu suas obras mais importantes, refletindo e problematizando sobre temáticas tão atuais da realidade social.

Aos quarenta e três anos de idade, em abril de 1964, foi preso por “perturbar a paz e a ordem”. A perturbação: lutar pela conscientização por meio de uma pedagogia ativa e dialógica. Passou 75 dias no cárcere, cheios de muitas angústias, porém alimentava a esperança de um mundo melhor, menos cruel. Foi esse desejo que lhe permitiu continuar vivo e não enlouquecer. Ele olha para a prisão como um aprendizado, pois refletiu, especialmente, sobre como intensificar o seu compromisso com os sujeitos populares, com os oprimidos, reforçando para todos que não se pode cair no fatalismo (FREIRE; BETTO, 1985).

Passados 75 dias de cárcere, Freire é exilado. No período em que esteve no Chile e na Suíça, produziu conhecimento e aprimorou sua pedagogia, sendo que uma das obras mais importantes foi *Pedagogia do Oprimido*. Durante o exílio, refletiu sobre o fato de o tempo não se constituir de pura nostalgia, dos tempos de liberdade na sua terra natal; foi o momento de reconhecer a realidade e ir além, vislumbrar um futuro incerto, cheio de incoerências, a opressão era, na realidade, a que o próprio oprimido estava, que preferia apaziguar dentro de si. Após a Lei de Anistia, retornou ao Brasil, em 1979, e assumiu cargos importantes, como o de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, momento de consolidação de seu projeto de educação de jovens e adultos.

Assim, o legado de Freire, para uma educação autônoma e marcada pela amorosidade, é compreendido como uma pedagogia que possui como pressupostos a educação como prática e ensejo para a liberdade, que reconheça seus limites, pautada no amor e na solidariedade com o próximo, tendo como base as relações dialógicas (FREIRE, 1996). É a defesa de uma educação libertadora, “que se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeira dos homens sobre a realidade” (FREIRE, 2005, p. 49). É uma educação que valoriza a liberdade como imprescindível para a formação de sujeitos autônomos.

Sua pedagogia é sensível, amorosa, dialógica e libertadora porque possui como base a escuta do outro. Esta é uma pedagogia capaz de corresponder às necessidades do tempo histórico presente por meio da formação de sujeitos que sejam capazes de fazer leituras de seu mundo e intervir nele.

Assim, Freire (2005) destaca sua oposição a uma educação bancária, que não possibilita experiências libertadoras aos seus educandos. Ele enfatiza que a educação

bancária passa a ser “o ato de depositar [...] em lugar de comunicar, o professor dá comunicados que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem” (FREIRE, 2005, p. 38). É, portanto, limitadora e aprisionadora, desconsidera as perspectivas, os saberes e a cultura dos educandos. É uma educação do silêncio, da invisibilidade de vozes dos sujeitos.

A pedagogia de Freire compreende uma educação inventiva, curiosa, pois “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos impõe pacientemente impaciente diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2000, p. 48). E, nesse sentido, coaduna-se à Sociologia da Infância, ambas aproximam-se ao considerarem as crianças como sujeitos inteligentes, curiosos e que muito têm a nos contar sobre os saberes com os quais constroem o mundo à sua volta.

3 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E PEDAGOGIA FREIRIANA

3.1 Concepção de infância

A infância é um modo de ser que não acaba quando saímos dela. As marcas de tudo que vivemos, enquanto experiência no/com o mundo, seja positivo ou negativo, acompanham-nos até a vida adulta. Somos o que somos pela nossa formação iniciada na infância. Seguindo essa formação enquanto percurso/processo, trazemos a infância de Freire para o debate, pois nela se situa o nascimento de um sujeito político e inconformado com o mundo. Kohan (2018) faz referência a esses traços ao citar que, mesmo na infância, estes despontam para um Paulo Freire do presente/futuro. Essa afirmação retoma a ideia de uma infância não apenas cronológica, mas uma “condição para que o ser humano continue a viver transformando o que parece dado como definitivo” (KOHAN, 2018, p. 11).

A Sociologia da Infância considera as crianças como sujeitos sociais, perspectiva em que suas vozes e ações são consideradas, aproximando-se do proposto por Freire (1991), que também as considera sujeitos, seres humanos capazes, merecedores de uma educação de qualidade, em uma perspectiva crítica, dialógica e humanizadora. Vale ressaltar que Freire (1991) não evidenciou especificamente, em seus estudos, criança e infância, entretanto destacamos que contribuiu para uma compreensão em relação à educação das

crianças e suas infâncias, principalmente as oriundas das classes populares. Para o autor, elas têm autonomia e compreendem o mundo e a realidade em que vivem. Eis, ao nosso ver, um dos aspectos, entre outros, que o aproximam da Sociologia da Infância.

Da mesma maneira que Freire, a Sociologia da Infância, em uma abordagem estrutural, questiona proposições antigas e simplificadoras da infância apenas como um período de vida, pois, segundo Qvortrup (2010), ela não tem começo e nem fim cronológico, o que significa dizer que não segue um padrão temporal estabelecido de uma fase da vida que começa na idade x e termina na idade y. Pensá-la, a partir dos pressupostos desse autor, significa compreendê-la como permanente, como a geração adulta ou a velhice.

Qvortrup (2010) não descarta a infância como período, mas deixa explícita a possibilidade de complementaridade entre ambas, como período e como permanência, sinalizando aspectos distintos entre elas. Suas análises são aprofundadas ao apresentar a infância enquanto categoria estrutural e permanente pela qual todas as crianças – as que chegarem à idade adulta – passarão. Transitar pela geração chamada infância presume mudanças decorrentes de fatores culturais, econômicos e sociais, sendo esta a principal defesa de Qvortrup (2014).

Com isso, o desenvolvimento da infância independe das condições individuais em que as crianças a vivem, mas se liga a componentes estruturais que afetam e são afetados pelas crianças, tais como economia, cultura, discurso, ideologia. O conceito de infância para Qvortrup (2014, p. 25) é:

[...] em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade.

Dito de outra forma, o autor observou mudanças nas infâncias de acordo com a classe social, a cultura, a origem étnica, assim como o contexto histórico distinto em que essa categoria foi se constituindo. Em Freire, é possível ver esses fatores macroestruturais

afetando a infância, sobretudo com a crise de 29, em Jaboatão. Lá, ainda menino, teve sua infância marcada pela dor, sofrimento e fome.

Percebemos que fatores de ordem econômica e política redefinem a infância de Freire, convencendo-o ainda mais de seu papel na transformação do mundo. Como ele próprio relata: “as dificuldades que enfrentei, com minha infância e adolescência, forjaram em mim, ao contrário de uma postura acomodada diante do desafio, uma abertura curiosa e esperançosa diante do mundo” (FREIRE, 2003, p. 43). As dificuldades e o sofrimento foram como um convite à busca de formas de amenizar a dor e o sofrimento do outro. Experimentou, na infância, a criticidade de ver e de perceber que o mundo precisava ser transformado.

3.2 Infância e Autonomia

O vivenciado, com a amorosidade da família, permitiu a esse educador uma formação sensível em relação à opressão, mais do que isso, percebemos a construção de uma autonomia fundida na criticidade. A autonomia proporcionada a Freire fez com que tivesse a possibilidade de indagar sobre a realidade brasileira, uma vez que essa autonomia é o permitir perguntar em uma perspectiva filosófica e não apenas experimentar o mundo, a natureza, os animais, como fez Freire no quintal de sua casa, em Recife, referenciado no trecho a seguir:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos maiores e aventuras maiores [...] o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. (FREIRE, 1982, p. 12-13).

Nessa relação de intimidade, compreende como o mundo opera e em que condições isso ocorre. De acordo com Montandon e Longchamp (2007, p. 108), sociólogos da infância, a autonomia significa “a capacidade e o poder da pessoa de governar-se, de tomar as decisões que lhe concernem”, é o decidir e o agir conectados com as demais relações sociais, pois ninguém vive desalinhado dos fios do tecido social. Trata-se de um decidir e agir com responsabilidade.

Em Freire e na Sociologia da Infância, a autonomia envolve conhecer o mundo e, a partir da realidade que está posta, ter condições de agir sobre ele. Montandon e Longchamp (2007) acrescentam que uma pessoa pode ser considerada autônoma quando toma consciência da realidade, tal como fez Freire ainda menino ao não cair em um fatalismo, ao contrário, alimentando o otimismo crítico e se convencendo de seu papel na mudança. É certo que essa postura ativa decorre da abertura ao diálogo com sua família na relação de afetividade construída desde a infância.

Freire exerce sua autonomia integralmente no plano reflexivo, inicialmente, e no plano da ação quando tem a possibilidade de construir formas para libertar os oprimidos. Não apenas toma consciência da realidade dura e cruel, mas a interpreta e age sobre ela. Na perspectiva sociológica, a autonomia se assemelha à experiência de Freire menino, visto que uma das cinco orientações proposta por Prout e James (1990, p. 8-9) se refere às crianças enquanto partícipes na construção da sociedade, “[...] são e devem ser vistas como atores na construção e determinação das suas próprias vidas sociais, das vidas dos que as rodeiam e das sociedades em que vivem. As crianças não são os sujeitos passivos de estruturas e processos sociais”.

Essa orientação tem relação com o fazer de Freire, ser um (co) construtor de um mundo para si e para os outros. Um mundo que não se conforma com a opressão, a fome, a pobreza, a violência, o silenciamento, mas encontra, em uma pedagogia dialógica, formas de denunciar a opressão e anunciar a libertação dos oprimidos.

Na educação freiriana, as pessoas são sujeitos da história, conscientes de estar no mundo não somente como corpo biológico, o que implica ter autonomia, participação e ingerência no contexto histórico e social do qual o indivíduo faz parte. A autonomia, como o amadurecimento do ser para si, é um processo, um vir a ser (FREIRE, 2007). Por isso, a autonomia é experiência de liberdade, e educar, nessa perspectiva, é o sujeito ter voz, que se constitui em “direito de perguntar, criticar, de sugerir. Ter voz é isso. Ter voz é ser presença crítica na história. Ter voz é estar presente, não ser presente” (FREIRE, 2001, p. 131).

Considerar as crianças enquanto sujeitos sociais representa, na análise de Prout e James (1990), destinar um olhar plural para a infância e para o reconhecimento das relações sociais na sua construção. As infâncias são construídas diversa e restritamente

(local/global, uno/múltipla). Em Freire, é um ir e vir fundado no reconhecimento de como este, já adulto, arrebatava na sua constituição muito do que viveu e experienciou na infância:

A continuidade entre o menino de ontem e o homem de hoje se clarifica pelo esforço reflexivo que o homem de hoje exerce no sentido de compreender as formas como o menino de ontem, em suas relações no interior de sua família, como na escola ou nas ruas, viveu a sua realidade [...] por outro lado, a experiência atribulada do menino de ontem e a atividade educativa, portanto, política, do homem de hoje, não poderão ser compreendidas se tomadas como expressões de uma existência isolada, ainda quando não podemos negar a sua dimensão particular. (FREIRE, 2003, p. 38).

Com isso, a infância enquanto tempo presente não pode e nem deve ser projetada a partir daquilo que esperamos dos sujeitos na sua vida adulta. Ela, tal como a reflexão de Freire sobre o menino de ontem e o homem de hoje, é processo que precisa de um ambiente fértil, amoroso, afetivo e dialógico para se construir.

3.3 Infância da escuta, da pergunta e da curiosidade

Ver fragmentos do que foi a infância de Freire, buscando destacar categorias como escuta, pergunta e curiosidade, novamente nos leva para Recife, para a sua intimidade com o quintal de sua casa: “o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei e falei” (FREIRE, 1982, p. 13). Foi naquele quintal, à sombra das mangueiras e com a presença de seus pais, que aprendeu a ler as palavras e o mundo. Uma postura curiosa de um menino que se mostrava inquieto e sempre aberto às descobertas.

Traduz essa cena, a imagem de uma infância livre, alegre e amorosa. Um Freire que olha, vê e lê o mundo nas suas múltiplas dimensões. Sua percepção capta, com muita exatidão, a relação mundo/natureza quando cita como se deu a leitura do mundo e das palavras, primeiro com a natureza, depois com os animais:

Encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaçu, o do olha-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no

corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura; Daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado, de súplica ou de raiva; o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. (FREIRE, 1982, p. 13).

O trecho, em destaque, revela detalhes de um cotidiano registrado a partir de um menino que descobre o que são e como esses elementos agem no mundo. Freire adverte que sua “curiosidade epistemológica esteve constantemente a postos” (FREIRE, 2015, p. 162). Foi a sua curiosidade, inicialmente espontânea, que se transformou em curiosidade epistemológica. As crianças, pela sua condição de seres misteriosos, como diz Brandão (2015), descobrem, agem, criam e recriam a sociedade; agir ativo/criativo que Corsaro (2011), seguindo os pressupostos da Sociologia da Infância, denomina de Reprodução Interpretativa (RI).

Freire (2000) ainda nos lembra que a curiosidade é vital aos seres humanos. Assim, é imprescindível uma educação que crie experiências nas quais as crianças perguntem, inventem, criem. Educação esta que só pode ocorrer por meio de uma relação que seja dialógica e que considere os pontos de vista das crianças. Nesse sentido, Freire enfatiza (2000, p. 47) que “a curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana”. Tal afirmação encontra lugar no campo da Sociologia da Infância quando esta considera as crianças como sujeitos curiosos, inteligentes e capazes de contar a respeito de seus mundos e de suas culturas.

Corsaro (2011) explica que a Reprodução Interpretativa se estabelece a partir de uma relação dialética entre criança e sociedade: a criança recebe a cultura adulta, mas a transforma, criando-a e recriando-a, sendo agente de produção e de mudanças culturais. Essas duas palavras sinalizam “os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade” (CORSARO, 2011, p. 31), o que nos permite dizer que, embora façam parte de uma categoria “menorizada”, contribuem significativamente para a produção cultural, pois é por seu intermédio que mudanças e permanências podem ocorrer. Finalizando, Kohan (2018) postula ser a infância:

Um modo de elogio, uma forma de falar bonito, uma espécie de louvor a uma revolução que não apaga sua curiosidade, sua inquietação, seu gosto de perguntar, seu querer sonhar, seu desejo de crescer, criar, transformar. (KOHAN, 2018, p. 21).

Semelhante a isso, a Sociologia da Infância, diz ser esta uma categoria geracional histórica e socialmente construída e as crianças sujeitos criativos nos seus mundos de vida e de cultura. Seguindo nosso entendimento, acrescentamos que Freire e a Sociologia da Infância se emaranham em categorias fundantes para a infância e as crianças, destarte, o diálogo, a escuta e a amorosidade são conceitos freirianos fundamentais na sua pedagogia. Aceitar e respeitar a diferença requer, no ato educativo, por parte do educador, saber escutar o outro e ter coerência entre o discurso e a ação (FREIRE, 2007).

Para Freire (2007, p. 113):

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.

A escuta pedagógica vai além da possibilidade auditiva de cada um. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2007, p. 119). Em Freire, a educação é um processo dialógico que possibilita às crianças, enquanto sujeitos, aprenderem e crescerem juntas respeitando as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há aproximações entre a teoria de Freire e a Sociologia da Infância? Foi o questionamento inicial que nos propomos diante da nossa afinidade com estes campos teóricos, sendo que o nosso objetivo foi verificar relações entre eles. A partir da pedagogia de Freire e da Sociologia da Infância, apresentamos a infância enquanto categoria geracional e estrutural. Mais do que isso, refletimos sobre sua construção, alinhando-a com a infância de Paulo Freire.

Evidenciamos algumas categorias, como a *autonomia*, confirmando que esta é o agir sobre a realidade, autonomia que, em Freire, foi fundada na criticidade desde seus primeiros anos. Em relação à *curiosidade* e à *pergunta*, apresentamos, ainda a partir de Freire, a passagem de uma curiosidade ingênua à epistemológica. Igualmente, a Sociologia da Infância reconhece a criança como um sujeito de curiosidade e de descobertas, potencialmente criadora e transformadora da cultura.

Ao nos debruçarmos no estudo e ao conhecermos sobre a vida de Freire, evidenciamos que a sua pedagogia muito se relaciona com sua vida na infância: a amorosidade nas relações com seus pais ao lhe ensinarem sobre o universo da leitura e da escrita, a inventividade e a liberdade que possuía enquanto uma criança que foi encorajada para a autonomia e para a criatividade. Na vida adulta, Freire (1982) trouxe, para sua prática pedagógica, a forma criativa e amorosa de aprender dos seus primeiros anos. Em toda a sua pedagogia, há uma relação entrelaçada com a história de sua infância.

Os pressupostos freirianos, baseados na autonomia crítica, na escuta, no diálogo, na curiosidade e na amorosidade, são destacados na Sociologia da Infância, que traz, em seus estudos, a defesa de crianças como sujeitos protagonistas de seu tempo histórico, imbuídos de direitos, de autoria social e que muito têm a nos contar sobre suas perspectivas de mundo. É a relação de sensibilidade com as múltiplas infâncias que estes dois campos defendem que nos fazem concluir que há aproximações teóricas entre eles.

Na sua pedagogia, Freire defende práticas que ensejam a liberdade, a autonomia, porque ela é dialógica, é sensível e respeitosa com a voz do outro. Nessa perspectiva, sua forma de compreender o ensino é na pergunta, na curiosidade das crianças, partindo de seus próprios mundos, o que também dialoga com a Sociologia da Infância, a qual empreende a compreensão de uma socialização em que as crianças participam ativamente, enquanto sujeitos históricos, em suas culturas de pares com outras crianças e adultos. São essas perspectivas que ambas empreendem como educação para a infância.

Diante do que apresentamos, no que se refere às contribuições advindas dos estudos da Sociologia da Infância e da Educação em Freire, finalizamos enfatizando que, ao aproximar o olhar para estes dois campos teóricos, percebemos que muito temos a aprender com essa articulação. Dessa forma, acreditamos na possibilidade de adotar ambos como referenciais teóricos que se complementam pela sua potencialidade de ver e

analisar a realidade social das crianças e de suas infâncias, principalmente no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015. Disponível em: <www.criticaeducativa.ufscar.br>. Acesso em: 19 jan. 2020.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1982.

FREIRE, P. **Cartas à Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. ver. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**: depoimento ao repórter Ricardo Kotsho. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

KOHAN, W. O. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 34, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-17-e199059.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2020.

MONTANDON, Cleópâtre; LONGCHAMP, Philippe. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1631/1372>>. Acesso em: 28 set. 2020.

PROUT, Allan; JAMES, Allison. “A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems”. JAMES, Allison; PROUT, Alan (ed.). **Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood**. Basingstoke: Falmer Press, 1990. p. 7-33.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193530606003.pdf>>. Acesso em 19 set. 2020.

SARMENTO, M. J. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. S. de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, M. J. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem Fronteiras**, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n112/16099.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

Enviado em: 28-08-2020

Aceito em: 17-12-2020

Publicado em: 07-01-2021