

# ENTREVISTA COM MANUEL JACINTO SARMENTO:

## INFÂNCIA, CORPO E EDUCAÇÃO FÍSICA

DRA. ANA CRISTINA RICHTER

Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/CNPq); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná; Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

DR. JAISON JOSÉ BASSANI

Professor do Departamento de Educação Física e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Vice-coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (UFSC/CNPq)

DR. ALEXANDRE FERNANDEZ VAZ

Professor da Universidade Federal de Santa Catarina (Programa de Pós-graduação em Educação e Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas); Doutor (Dr. Phil.) pela Leibniz Universität Hannover, Alemanha; Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea; Pesquisador CNPq

**Resumo** | O trabalho apresenta entrevista realizada com o Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmiento, do Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho (Portugal). A entrevista focaliza questões gerais e atuais da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância e tematiza aspectos relacionados ao corpo e a Educação Física, tendo em vista as contribuições do campo sociológico para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de professores – pedagogos e licenciados em Educação Física que atuam na Educação Infantil.

**Palavras-chave** | Infância, Corpo, Educação Física

Na atualidade, grande parte das pesquisas que se ocupam da educação infantil no Brasil baseia-se nos pressupostos da Sociologia da Infância, na perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Infância, enquanto campo particular interessado na construção de um projeto de educação para a infância de 0 a 5 anos que tenha como eixo de organização as próprias crianças. Em linhas gerais, tal perspectiva busca considerar os modos próprios de compreensão e intervenção dos pequenos no mundo, contrapondo-se a uma configuração escolar de educação infantil centrada no adulto, na transmissão de saberes de modo verticalizado que pretende escolarizar precocemente as crianças, preparando-as para a inserção no ensino fundamental. Entre as pesquisas desse campo da Sociologia da Infância – que vai se dissociando, ainda que em diálogo, com variantes disciplinares como a Sociologia da Educação e a Sociologia da Família, para focalizar o papel ativo da criança nos processos de socialização –, encontramos os trabalhos do Professor Associado com Agregação da Universidade do Minho, Doutor Manuel Jacinto Sarmento, que tem mantido intenso diálogo com estudiosos da infância no Brasil. Esse diálogo com o campo da Sociologia da Infância portuguesa é demarcado também pelo estabelecimento de uma articulação com as políticas públicas educacionais.

Em janeiro de 2012, o Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento concedeu, gentilmente, uma entrevista para o Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (NEPESC),<sup>1</sup> coordenado pelo Professor Doutor Alexandre Fernandez Vaz, com sede na Universidade

---

1. O Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea surgiu em 2000 a partir do projeto de pesquisa Aspectos da educação do corpo em ambientes educacionais (FUNPESQUISA/Prática de Ensino), composto por um pequeno grupo de professores, bolsistas de estágio de monitoria e voluntários. A partir de 2001 o grupo ampliou-se e passou a contar, paulatinamente, com bolsistas de todos os níveis (do PIBIC-Ensino Médio ao pós-doutorado e à produtividade em pesquisa), grupos de estudo, organização de seminários, organização de livros e periódicos (e edição destes), movimento de agregação de pesquisadores e estudantes, ações conjuntas com outros grupos de pesquisa no Brasil e no exterior. A partir de 2004 o Núcleo tem sido contemplado com importantes financiamentos, principalmente do CNPq e da FAPESC.

Federal de Santa Catarina, representado, na ocasião, pelos professores Jaison José Bassani e Ana Cristina Richter, pesquisadores integrados ao NEPESC. A entrevista, realizada na cidade de Braga (Portugal), nas dependências do Instituto de Educação da Universidade do Minho, focalizou questões gerais e atuais da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância, tematizando aspectos relacionados ao corpo e à Educação Física, tendo em vista as contribuições do campo sociológico para a reflexão sobre as práticas pedagógicas de professores – pedagogos e/ou licenciados em Educação Física – que atuam em instituições de educação infantil brasileiras.

Observando que na universidade brasileira há “um maior envolvimento social, uma maior preocupação com as consequências sociais do trabalho, uma forma de entender a produção do conhecimento como uma forma também de transformação social”, o Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento, salienta que, em grande medida, a entrevista concedida envolve uma relação de reciprocidade oriunda de trabalhos conjuntos realizados com pesquisadores brasileiros e também do conhecimento da própria realidade do Brasil.

A trajetória acadêmica e profissional do Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento é perpassada pela Licenciatura em Estudos Portugueses, o Mestrado em Administração Escolar, o Doutorado em Estudos da Criança e o Pós-Doutorado (Agregação) em Sociologia da Infância. No âmbito da docência, sua trajetória envolve o acompanhamento de novos docentes nas práticas de ensino, a atuação em disciplinas de Estudos Socioeducativos e Currículos da Educação Básica, Investigação Sociológica Aplicada à Infância, Metodologia de Investigação Educacional. Inicialmente, Sarmento atuou na formação de professores, interessado em perceber como eram estes professores, quais suas características históricas enquanto classe profissional e seus sistemas de referência, entre outros aspectos. Durante o mestrado, centralizou sua pesquisa em torno das culturas dos professores do ensino fundamental e este estudo foi ampliado em sua tese de doutoramento, ao buscar perceber como tais culturas se traduzem em culturas de estabelecimentos, dentro de escolas concretas e

singulares (escola rural, escola urbana, no centro da cidade, escola suburbana, na periferia da cidade) considerando as formas de organização do trabalho no que diz respeito à mobilização da ação dos professores e das crianças e, fundamentalmente, à percepção das crianças, “na exata medida em que elas eram colocadas no centro da ação educativa”. Além disso, a aproximação com pesquisadores como Manuel Pinto<sup>2</sup> e a participação em um encontro organizado por Jeans Qvortrup<sup>3</sup> sobre culturas infantis, na Dinamarca, contribuiu para “o completo direcionamento de seus estudos no sentido de tentar perceber as crianças e perceber a infância, portanto, o grupo social dentro do seu espaço social próprio, dentro da sua categoria, enquanto categoria geracional e as culturas das crianças e seus modos de interação”. Desde então, conforme nos explica, Sarmento vem mantendo a “persistência ou a preocupação em compreender aquilo que são os processos de significação, de atribuição de sentido e, nesse caso, as culturas infantis”. Nessa direção, vem ministrando seminários nos cursos de Mestrado e Doutorado, além de dirigir o Departamento de Ciências Sociais da Educação da Universidade do Minho, coordenar o Doutoramento em Estudos da Criança, e de integrar diversos projetos de pesquisa em nível nacional e internacional que envolvem estudos com e sobre crianças.

Nas próximas páginas apresentamos os principais trechos da entrevista concedida pelo Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento.

**ENTREVISTADORES:** Para além da crítica interna aos estudos sociológicos da infância que contribuiu para favorecer o incremento, a inovação, e mesmo a constituição do projeto científico da Sociologia da Infância, o senhor escreve que ela se propõe “a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psico-

---

2. Professor do Departamento de Ciências da Comunicação do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho, Braga, Portugal.

3. Professor do Departamento de Sociologia e Ciência Política da Universidade de Ciência e Tecnologia, Trondheim, Noruega.

logizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles”. (SARMENTO, 2005, p. 363). O senhor poderia falar um pouco mais sobre as críticas que a Sociologia da Infância direciona à Biologia e à Psicologia? Essas críticas se referem à Psicologia como um todo ou a alguns de seus ramos ou modelos? Que diálogos poderiam ser mantidos com tais áreas?

PROFESSOR DOUTOR MANUEL JACINTO SARMENTO: Sem dúvida que é necessário manter diálogos. E, de alguma forma, há alguma evolução em relação a essa denúncia e a essa crítica. A Sociologia da Infância constituiu-se, em larga medida, nas denúncias daquilo que era um discurso hegemônico sobre crianças, um discurso referencial, que é o discurso da Psicologia do Desenvolvimento, em particular o discurso da Psicologia piagetiana. A visão proposta nesse discurso é teleológica, com a definição das etapas do desenvolvimento muito marcadas e com uma ideia de que tudo isso ocorre, digamos, numa espécie de código genético que se transporta para o comportamento humano através das capacidades e competências que são ou não suscetíveis do desenvolvimento. Essa denúncia é fundamental que tenha sido feita porque, em boa medida, esse discurso hegemônico, pura e simplesmente faz economia (isto é, anula, esquece, ignora) de tudo aquilo que são os processos culturais dentro do processo histórico societal do desenvolvimento. De alguma maneira, a Psicologia do Desenvolvimento piagetiana, pelo menos a sua visão dominante, ignora diferenças entre as crianças decorrentes de suas origens de classe, da sua distinção geográfica, dos universos culturais bem diversos donde provêm.

De alguma maneira, a Sociologia da Infância, ao assinalar a construção histórica da infância e ao denunciar essa concessão biologicista e psicologizante, pode ter caído, em alguns momentos, no extremo contrário, que consiste em ignorar que a criança também é corpo, também é natureza – natureza culturalmente construída, mas também natureza. Por isso eu

dizia que, de alguma maneira, isso sofreu alguma evolução, particularmente já neste milênio, já no século XXI, através de uma reapropriação pela Sociologia das temáticas do corpo infantil. Alguns autores têm sido particularmente importantes nessa vertente. Alan Prout,<sup>4</sup> em particular, é um dos sociólogos da infância com quem temos uma interlocução muito próxima, que nos visita praticamente todos os anos e com quem temos um diálogo assíduo, e que tem assinalado isso: é impossível pensar a infância a partir de um pensamento dicotômico, por exemplo, corpo (ou genética) *versus* cultura, biologia *versus* sociedade. Quer dizer, não é possível estabelecer uma relação a partir de dicotomias de pares opostos. É fundamental compreender a criança como corpo e cultura, sendo que há aqui uma dialética, que em cada momento é historicamente construída. Isto, de alguma forma, nos aproxima do quadro mais geral dos chamados estudos da infância, isto é, o estudo da criança numa perspectiva interdisciplinar. Neste quadro, estabelecemos diálogo com abordagens da Psicologia, nomeadamente da Psicologia Social e Histórica e também da Psicologia Cultural que não ignoram a cultura, e que recusam a visão algo redutora e excessivamente biologicista de Piaget. Hoje, o diálogo com autores como Bárbara Rogoff<sup>5</sup> é fundamental nos estudos da infância, para perceber como as diferenças culturais das crianças são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento infantil. É possível projetar ou resgatar as concepções de desenvolvimento infantil já não numa visão não teleológica, mas numa visão cruzada com esses aspectos históricos e culturais. Não é por acaso que aquilo que hoje se coloca na agenda investigativa é exatamente a possibilidade deste cruzamento interdisciplinar entre várias ciências que passam a dar conta de uma criança não reduzida por um pensamento dicotômico, limitada a uma ou outra dimensão.

- 
4. Professor e Diretor do Instituto de Educação da Universidade de Warnick, Coventry, Inglaterra.
  5. Professora do Departamento de Psicologia – Divisão de Ciências Sociais – da Universidade da Califórnia, Santa Cruz, Califórnia.

ENTREVISTADORES: Parte da crítica que também é direcionada a partir da Sociologia àquelas dimensões biologicistas e psicologizantes, sobretudo à Psicologia do desenvolvimento, também poderia ser direcionada para a área da Educação Física, uma vez que sua trajetória se revela fortemente marcada por essas concepções. E especificamente no âmbito da Educação Infantil de 0 a 5 anos, podemos dizer, grosso modo, que, no Brasil, a Educação Física se orienta a partir de três modelos:

- O primeiro deles, assentado nas perspectivas do desenvolvimento motor, da psicomotricidade, tem sua intervenção centrada no desenvolvimento de habilidades básicas, tais como equilíbrio, coordenação, percepção espacial, na eficiência dos gestos ou na correção de distúrbios no âmbito dessa dimensão motriz.
- O segundo, baseado em concepções ligadas à recreação, busca ocupar “produtivamente” o tempo das crianças, tendo sua intervenção centrada, na maioria dos casos, na reprodução de jogos e brincadeiras presentes em manuais pedagógicos.
- E, na tentativa de romper com os dois modelos anteriores, encontramos pesquisas e projetos na área da Educação Física que afirmam dialogar com a Sociologia da Infância, buscando contribuir na constituição de uma Pedagogia da Infância que vincula a Educação Física da/na Educação Infantil com os direitos das crianças, mais especificamente com o “direito à liberdade” – que abrangeria a brincadeira espontânea das crianças, a diversão –, e que estaria associada à ideia de respeito aos interesses e desejos das crianças, a sua autonomia, a sua capacidade de decisão.

O senhor tem acompanhado o desenvolvimento de pesquisas e projetos de intervenção, seja no contexto português ou brasileiro, sobre a relação entre Educação Física, ou educação do corpo, e a Sociologia da Infância?

SARMENTO: Esse traçado que estabeleceu sobre a Educação Física no Brasil é bastante apropriado, creio eu, também para dar conta da realidade portuguesa, pois o peso de cada uma dessas correntes teóricas – algumas

são mais fortes do que outras – é visível no contexto português. A Educação Física em Portugal está ainda muito dominada por uma concepção positivista de ciência, por uma lógica de medição do corpo e, portanto, por uma ciência da normatização, assente numa Psicomotricidade quantitativista e normativa. Hoje, ela se abre a outras áreas científicas, por exemplo, as neurociências. Em todo caso, sempre de acordo com o mesmo paradigma: procurar saber o que é o corpo normal e de que modo o desvio relacionado à anormalidade é suscetível de ser mensurado. Há também uma corrente que estuda a Educação Física, sobretudo, como programa de prescrição da atividade física recreativa e esportiva, em que a orientação não é propriamente a lógica indutiva, de partir das crianças para as conhecermos, mas da dedução sobre o que se considera adequado para que elas possam se desenvolver cognitivamente e também do ponto de vista motriz. Há uma terceira corrente que eu creio que hoje em Portugal se manifesta, talvez não com a mesma força das outras, mas como uma expressão que tem alguma abertura para os estudos antropológicos e procura perceber o corpo no contexto cultural, interpretando as formas de motricidade no âmbito de lógicas que são estruturadas culturalmente. Por vezes, algumas dessas vertentes procuram estabelecer relações com o comportamento animal, por exemplo (Etologia). Na verdade esta corrente parece um pouco convergente em torno de uma mesma lógica, de que a cultura molda o corpo, portanto, o corpo se exprime em função de códigos culturais que são geneticamente investidos no comportamento infantil. E há, finalmente, uma outra corrente, de abertura para o campo interdisciplinar dos estudos da criança, em que a Educação Física dissolve um pouco as suas fronteiras, para se aproximar da Sociologia de parte da Psicologia e da Antropologia.

Neste último caso em particular, penso que é importante também referenciar as chamadas Ciências da Motricidade, do drama, da dança, do movimento e das artes, onde se procura resgatar, digamos, uma outra visão do corpo da criança, o corpo que é efetivamente conformado pela cultura e pela estrutura social, um corpo que tem um *habitus* de classe, mas que tem, a montante deste *habitus* de classe, uma conformação

decorrente do universo civilizacional em que vive. Por exemplo, nas sociedades capitalistas, o corpo infantil está hoje conformado por várias condições: afastamento em relação ao ar livre e à circulação na cidade, redução da autonomia e da mobilidade, restrição ao espaço institucional da sala de aula ou da casa. A criança é um corpo brincante, mas brincante, muitas vezes, com tecnologias visuais, tecnologias como televisão, computadores, celulares etc. Este é, portanto, um corpo confinado, restrito, mas um corpo também que se exprime como uma linguagem, portanto, um corpo falante e, nesse sentido, um corpo que passa a resgatar, pela sua linguagem, algumas formas de dominação que o tentam conformar num corpo apagado, um corpo calado, um corpo silenciado.

Há, em suma, uma vertente de estudo do corpo infantil que articula a Sociologia da Infância com a Educação Física e com essas outras áreas que simultaneamente pensam o corpo da criança como um corpo construído, mas também como um corpo configurante de novas relações sociais. Este é um ponto que me parece bastante significativo, importante e emergente no âmbito dos estudos que ligam, no interior dos Estudos da Criança, a Sociologia da Infância e a Educação Física.

Sobre isto, só queria acrescentar mais uma coisa: esses estudos interdisciplinares, quando aplicados ao âmbito da escola e das aprendizagens (analisando por exemplo, a relação que o movimento tem com a construção do conhecimento e não apenas com a acumulação do conhecimento), perspetivam a transformação do corpo aprendiz – isto é, do corpo confinado numa dimensão institucional – ao corpo aprendente, o corpo que se assume como um interveniente ativo na apreensão do sentido do mundo e, portanto, capaz de, pelo movimento, pela linguagem – principalmente a metalinguagem corporal –, construir conhecimento. Este é um ponto importante da nossa pesquisa.

ENTREVISTADORES: Ou seja, para além de uma dimensão intelectual, uma dimensão conceitual, haveria uma dimensão que poderíamos denominar de *mimética* do conhecimento, e é nesse sentido que a Educação Física poderia ter uma contribuição decisiva na articulação com as áreas dos saberes...

SARMENTO: Acredito que a Educação Física tenha um papel bastante importante, sobretudo se ela conseguir pôr entre parênteses a sua tendência prescritiva, sobre os tipos de comportamentos desejáveis e adquira uma base mais indutiva, mais próxima da compreensão do movimento das crianças, desde os bebês, para estudar as melhores possibilidades e através da atividade lúdica, da atividade esportiva, da expressão dramática, a criança se tornar um sujeito mais autônomo, mais competente no domínio da sua motricidade, mais livre também e, por isso mesmo, mais apto para todas as aprendizagens. Não sei se isso só compete à Educação Física, mas a Educação Física tem aqui um papel bastante importante e é curioso que esse tipo de estudos – estudos que procuram fazer a desconstrução do corpo aprendiz para interpretar a possibilidade do corpo aprendente – têm sido realizados, sobretudo, por profissionais da Educação Física, em pesquisas dessa área do conhecimento, bem como da expressão dramática também.

ENTREVISTADORES: A legislação brasileira estabelece que a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica e a Educação Infantil é uma das etapas da Educação Básica. Mas nem todas as redes (públicas ou privadas) de educação, redes de ensino, oferecem esse componente curricular, ou a presença de professores de Educação Física na Educação Infantil. Algumas cidades brasileiras oferecem. Acompanhando um pouco estes professores, percebemos uma certa angústia que os caracteriza no seguinte sentido: muitas vezes os professores parecem ter sua atuação profissional questionada na medida em que diluem as fronteiras do seu componente curricular, ou seja, muitas vezes, por integrarem a Educação Física ao momento de alimentação, ao momento de atividade orientada que acontecem nas creches e nos centros de educação infantil e organizarem atividades que não seriam “características da Educação Física”, eles têm a sua identidade profissional questionada. E interessante que o senhor destaca que uma das possibilidades está justamente nessa diluição das fronteiras daquilo que caracterizaria a presença da Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

SARMENTO: Eu acredito que a Educação Física rapidamente reencontrará o seu lugar diante desse espaço de diluição de fronteiras, sobretudo se assumir essa justificativa que a mim parece fundamental: partir do conhecimento das práticas das crianças para produzir seu discurso e designadamente produzir suas orientações. Alguns estudos têm sido feitos, também por pesquisadores brasileiros, que demonstram que o movimento das crianças se torna um movimento invisibilizado aos olhos dos adultos. Os adultos têm uma intencionalidade na condução dos movimentos das crianças, por exemplo, no contexto da sala de aula, ou na sala de atividades da Educação Infantil, e aquilo que as crianças fazem fora dessa prescrição é simplesmente ignorado. E as surpresas continuam quando é dado a ver a enorme capacidade que as crianças têm, por vezes, de transgredir as balizas que foram estabelecidas no seu comportamento físico, quer na relação com os outros, quer na relação com os objetos, quer na própria ocupação do espaço. Estar atento a isso permite inventar oportunidades de realização de exercício de motricidade, muito mais adequados a estas capacidades que as crianças revelam. Pode, portanto, orientar-se a educação já não numa visão adultocêntrica mas mais construída nesta relação entre uma intencionalidade educativa que necessariamente a Educação Física tem e uma percepção indutiva do movimento das crianças. Assim, é neste cruzamento de lugares – o que as crianças nos dizem e aquilo que nós projetamos sobre elas – que se podem ancorar essas novas atividades no âmbito da Educação Física, sobretudo com crianças pequenas, não apenas com bebês. É curioso que alguns desses trabalhos têm sido sustentados em metodologias visuais e é curioso verificar que, por exemplo, os professores, os educadores, se surpreendem, às vezes até de forma deliciada, com o que as crianças se mostram capazes de fazer, no seu corpo, no seu movimento, no modo como comunicam, através de imagens, vídeos, etc. Agora, eu acredito também, isso é verdade, que a construção desse lugar e desse diálogo terá que ser feita a partir de uma mobilização de outros conhecimentos que são fundantes da Educação Física, mas que não são percebidos como “da” Educação Física, designadamente a Sociologia da Infância, mas também a Psicologia Cultural, a Antropologia etc.

ENTREVISTADORES: Como o senhor se referiu em seus escritos, a problemática dos estudos da Sociologia da Infância contempla, entre outros, “a das crianças e instituições sociais, como é o caso das creches e pré-escolas e dos espaços de lazer; os temas da socialização; da criança como ator social; das culturas da infância e suas gramáticas” (SARMENTO, 2004). Com relação especificamente à vinculação que se tem feito entre direitos das crianças, como o direito à liberdade, à espontaneidade, à brincadeira, à diversão; o respeito aos seus interesses e necessidades; e a ideia de autonomia infantil, muitas pesquisas realizadas em creches e pré-escolas, em instituições de atendimento à pequena infância no Brasil, têm revelado que, nos momentos em que as crianças se relacionam livremente com seus pares, elas também manifestam expressões de violência, preconceito, exclusão. Por exemplo, na pesquisa de dissertação de mestrado de Sammy Lansky (2006), que é uma dissertação orientada por Maria Cristina Soares de Gouvêa, da Universidade Federal de Minas Gerais, se observam movimentos, palavras e ações das crianças nas relações entre os pares que revelam práticas de preconceito e exclusão quando não é permitido, por exemplo, participar das brincadeiras dos mais velhos, quando idade e habilidade ditam regras e exercem influência sobre as demais, até mesmo nas brincadeiras (LANSKY, 2006). Vários desses vetores, claro, se colocam fortemente sobre o corpo e suas expressões. Como pensar essas questões em relação à problemática teórica dos estudos da Sociologia da Infância? O senhor diria que aqui se expressam tensões ou limites entre a Sociologia da Infância e uma Pedagogia da Infância?

SARMENTO: Eu acho que a tendência atual contemporânea é no sentido, não propriamente de acabar com as fronteiras disciplinares, mas de promover a sua diluição. Eu acho que essa é uma tendência fundamental. E a Sociologia da Infância, que trabalha com a criança em múltiplos contextos e não apenas no contexto educacional, no que se reporta aos contextos educacionais tenderá a ser alimentada pelos desafios que a Pedagogia da Infância coloca, alguns dos quais estão aí enunciados. Ou seja, a Sociologia da Infância não pode deixar de ouvir as denúncias que

são feitas, muitas vezes a partir do trabalho dos educadores, de que as crianças têm, em certo grau, preconceitos racistas, atitudes de exclusão, etc. Alguns dos estudos, sobretudo em contextos multiculturais, demonstram uma enorme capacidade das crianças em serem cruéis, por vezes, perante o outro. Evidentemente que a Sociologia da Infância não tem ilusões acerca da visão romântica da infância, mas também não defende uma lógica de diabolização das crianças. O desafio que se coloca nesse campo à Sociologia da Infância é de ser capaz de compreender as crianças também enquanto atores políticos, sujeitos que têm competências políticas e que, por isso mesmo, perseguem determinadas finalidades que são decorrentes do seu grupo de pertença. De uma forma muito mais flexível, mais plástica e mais maleável do que acontece, seguramente, com os adultos. É por isso que é possível a uma criança que insulta a outra, logo depois ser capaz de abraçar e dar um beijo e a ter como a melhor amiga do mundo. Nós temos pesquisas que mostram isto mesmo, esta plasticidade, esta flexibilidade: onde existe insulto racista e exclusão, logo existe a possibilidade da compreensão para além do preconceito. Ora, este entendimento não pode deixar de se transformar num discurso pedagógico. Então, o que é que no contexto pedagógico a educadora tem que fazer, deve fazer, pode fazer numa circunstância desta? E aqui a Sociologia dissolve suas fronteiras e começa a dialogar fortemente com a Pedagogia, assumindo a responsabilidade do adulto, do profissional, do educador, no sentido de compreender a realidade para potencializar a sua alteração, reforçando o sentimento de compreensão e esclarecendo e condenando as atitudes de exclusão e de racismo.

ENTREVISTADORES: E de outro modo, alguns trabalhos de pesquisa que também informam dialogar com a Sociologia da Infância salientam que, apesar das práticas adultocêntricas ou do controle exercido pelos adultos sobre as crianças nas creches e pré-escolas, por meio de suas “transgressões ou de ações que contrariam a ordem adulta” que aparecem nesses textos, as crianças estariam por meio disso expressando livremente suas culturas. O fato de as crianças resistirem ou transgredirem as normas estabelecidas corresponderia à produção infantil de cultura?

SARMENTO: Numa certa ocasião fui a uma defesa de dissertação de Mestrado em Florianópolis, de uma educadora, supervisora, que intitulou seu trabalho a partir de uma frase que uma criança proferiu em sua pesquisa etnográfica. Ela apresentou-se perante as crianças como querendo estudar as crianças, querendo perceber o que é ser criança, e a criança respondeu o seguinte, que ela pôs como título da dissertação (cito de memória): “Tu, para saberes o que é uma criança, precisas aprender a desobedecer.” Essa frase é quase lapidar, uma frase daquelas que tem uma espantosa beleza em si mesma e uma “força da verdade como punhos”, como costumamos dizer, e só poderia ser proferida por uma criança. Portanto, aprender a ser criança é aprender a desobedecer; é participar de uma lógica que não é a lógica disciplinar e a lógica de inculcação do poder e da autoridade, mas é, antes, a possibilidade de reinventar em cada momento um mundo, descobrindo relações insuspeitadas.

Nesse sentido, interrogar o processo de transmissão cultural é fundamental para compreender a capacidade da criança. Refiro-me, desde logo, a transmissão da lógica, a transmissão da norma cognitiva, a transmissão do pensamento da verdade. A criança imagina a realidade para além do que aquilo que vê, aquilo que pode configurar realisticamente, e esta capacidade de imaginação da criança é uma potencialidade no sentido do desenvolvimento de um outro pensamento. Não partilho da concepção filosófica de que a criança é o “outro radical” em relação ao homem adulto, decorrendo daí, a partir da criança, a “promessa de regeneração” do mundo. Ao contrário, a criança pertence ao mundo e, nesse sentido, a criança reflete e exprime os dilemas do mundo e também as suas esperanças. Mas acho que é fundamental que o adulto possa aprender com essa capacidade de imaginar de outro modo, para que o mundo, com as crianças, possa ser efetivamente regenerado. Por isso, acho que transgressão é um elemento central, não pela validade em si mesma, mas pela potencialidade que oferece.

ENTREVISTADORES: E isso seria uma expressão de produção infantil...?

SARMENTO: As crianças podem transgredir intencionalmente a norma. A verdade é que continuamente a criança vai produzindo a sua forma de apropriação do mundo, através da transgressão daquilo que conhece, daquilo que é inculcado, portanto, a transgressão é um elemento inerente ao processo de produção do conhecimento. Mas isso não é só com as crianças. Nós só conseguimos avançar o nosso conhecimento se transgredirmos as fronteiras do que já conhecemos. Por isso mesmo fomos capazes de pôr em causa as verdades adquiridas, consolidadas etc. O conhecimento é sempre esse processo dialético. Agora, a criança, em cada momento que age, que atua, está continuamente a transgredir o conhecimento que foi inculcado e, por isso mesmo, a produzir outras formas de significação. As culturas da infância articulam-se com outros elementos além dos imaginativos, fantasistas etc. Tem a ver também com dimensões como a interatividade, a possibilidade de partilha que, mesmo virtualmente, ou seja, mesmo à distância, apresenta a criança como ser em relação ao outro. Eu penso que esse é um ponto absolutamente fundamental, a cultura adulta, designadamente a cultura erudita, foi sempre pensada a partir de uma lógica individualista, ou seja, a cultura erudita, a alta cultura é a cultura do gênio: do Picasso, do Fernando Pessoa, do Carlos Drummond de Andrade, do Villa Lobos etc. As culturas infantis têm que ser percebidas a partir da genialidade da interação. Ou seja, desse ator coletivo que é a criança que interage com os outros e continuamente vai produzindo formas onde vai modulando, vai interpretando o mundo, e que se exprimem, por exemplo, em desenhos em que as crianças repetem motivos nos desenhos uns dos outros, como por exemplo o sol que sorri, que tem olhos e é, portanto, transformado em ser humano, as borboletas que circulam por todo lado, mesmo quando está desenhando a sala de aula. Em suma, esta partilha coletiva de formas de representação é um elemento central também das culturas infantis, não apenas a transgressão. Para além disso, temos a forma específica como a criança constrói a sua relação com o tempo, a ideia de contínua reiteração, de voltar sempre ao mesmo ponto: “e daí, e daí...”, e “acabou a história?, conta lá outra vez”. Isso também se exprime na escrita das crianças, que

é continuamente construída numa base copulativa: “e..., e..., e..., e...”. Um tempo, portanto, que não termina, mas que circula, volta ao ponto inicial, que retoma sobre uma outra forma. Todos estes aspectos são centrais nas análises das gramáticas das culturas infantis.

ENTREVISTADORES: Temos também desenvolvido e acompanhado trabalhos de pesquisa em ambientes educacionais e de Educação Infantil que revelam a prevalência do corpo como objeto preferencial das intervenções pedagógicas, tanto nas aulas de Educação Física quanto em outros tempos e espaços institucionais, mostrando-se fortemente vinculadas à eliminação dos descontroles ou daquilo que seria ameaçador à racionalidade. De alguma forma, esses aspectos se relacionam com seus estudos quando o senhor aponta para uma “colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças”, ou, ainda, refere-se aos “processos de disciplinação da infância”. O senhor considera que a Pedagogia da Infância pode superar uma Pedagogia do/sobre o corpo? Como a Sociologia da Infância poderia nos ajudar a pensar esta questão?

SARMENTO: A Pedagogia da Infância enquanto tal supõe-se sempre como um discurso de prescrição. Portanto, é também um discurso disciplinador, quer no sentido científico, na medida em que se configura enquanto elemento ordenador do conhecimento, quer no sentido praxiológico, enquanto uma forma específica de ordenação dos corpos. O que me parece fundamental na Pedagogia da Infância é a capacidade que ela tem de continuamente questionar esse seu papel disciplinador. Não no sentido de anular sua existência, mas no sentido de trabalhar reflexivamente e, portanto, produzir análises que, em todo momento, sejam capazes de balizar o tipo de orientações que é capaz de propor. A Pedagogia da Infância é, ao contrário, uma pedagogia da responsabilidade do trabalho adulto na observação da criança e na construção das condições para que ela possa ter efetivamente uma interação, de se exprimir como ator, como sujeito cultural. Uma Pedagogia da Infância que prescrevesse a espontaneidade seria uma pedagogia da disciplina, da

diferença de classe, na exata medida em que seria o transporte, para interior da sala de aula, daquilo que é o *habitus* de classe adquirido em casa e que, portanto, se reproduziria “livremente”, ou em última análise, seria a pedagogia da afirmação da cultura de massas, que é extraordinariamente influente sobre as crianças, e que, também aí, teria possibilidades de se exprimir “livremente”. A Pedagogia da Infância – e essa é uma questão muito séria e é a preocupação de vários pesquisadores que trabalham sobre isso – tem que ser antes a pedagogia da oportunidade e da afirmação cultural. E da construção do sujeito no âmbito do diálogo entre culturas, desse trabalho de *tradução* capaz de permitir que a autonomia se amplie e, simultaneamente, se reforce a solidariedade e a compreensão do outro. Esse é um ponto absolutamente central: só pela afirmação da autonomia com solidariedade é que poderá ter verdadeiramente lugar uma Pedagogia da Infância, na medida em que é uma autonomia construída na base da compreensão do outro como igual. Essa Pedagogia da Infância é assim, de algum modo, uma pedagogia ativa na construção da igualdade, desde que, repito, seja essa pedagogia do favorecimento das oportunidades, do reconhecimento da diferença e, portanto, da anulação das desigualdades.

ENTREVISTADORES: O senhor falou a respeito da autonomia. Poderia falar um pouco mais sobre isso, uma vez que observamos uma vinculação entre autonomia e uso instrumental do corpo. Por exemplo: os professores afirmam que trabalham a autonomia das crianças para que “vistam-se sozinhas”, “comam com garfo e faca”, “sirvam-se sozinhas”, “escovem os dentes sozinhas” etc.

SARMENTO: Isso é a prescrição da autonomia como disciplina: “Tu és obrigado a ser autônomo!”. É um pouco isso, e nem todos seguem a mesma disciplina e respondem da mesma maneira. O entendimento que tenho de autonomia, logicamente, é a capacidade de cada um se dotar de norma própria e está muito associada a dois outros conceitos que me parecem que são fundamentais nesta temática: participação e poder.

A autonomia significa a possibilidade das crianças se sentirem em um contexto onde podem influenciar os outros. A participação é isto mesmo: tomar parte ativa, no sentido de construir o espaço coletivo, onde as crianças possam ter uma ação influente. Entendo a participação como uma ação influente das crianças. Essa ação influente tem que ser sempre calibrada na relação com princípios básicos: todos podem ter a mesma oportunidade; ser jogada através das competências específicas das crianças; não obedecer às formas adultocêntricas da representação. Esse é um ponto central e que está muito patente no trabalho do educador. Não há, de fato, uma pedagogia da participação que favoreça a autonomia individual que não seja também uma pedagogia da construção e configuração coletiva das regras para que todos possam ter voz e lugar.

E a segunda questão é a questão do poder. É a questão de nós aceitarmos que as crianças são seres capazes de exercerem o poder, e que o exercem, que o exercem espontaneamente, que o exercem fora do lugar do adulto, que o exercem a partir das suas próprias ideias e noções. Mas que esse poder possa ser um poder partilhado.

A participação e o poder partilhado configuram contextos de ação educativa. Há um pedagogo influente, importante, chamado Peter Moos,<sup>6</sup> que tem trabalhado essas questões da cidadania nas escolas, especialmente na “escola infantil” (para usar uma nomenclatura brasileira). A cidadania na escola infantil é interpretada, por Peter Moss, como a construção da escola como um espaço político, onde se constrói uma vontade coletiva, que é orientada para a satisfação e bem estar de todos. Isto só é possível com um trabalho adulto competente, um trabalho que não anula essa possibilidade de participação das crianças, mas que a reforça e incentiva. Essa reconstrução, essa configuração do jardim de infância como uma cidade, uma polis, com toda a sua complexidade é, de fato, o desafio que se coloca, no meu ponto de vista, à educação da infância contemporânea: uma educação de múltiplas oportunidades, de expressão, de comunicação, de desenvolvimento das competências das crianças, incentivadora

---

6. Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Inglaterra.

da multiplicação das formas de linguagem, mas fundamentalmente em que elas se sentem detentoras do poder de influenciar a vida coletiva.

ENTREVISTADORES: Então é possível mesmo pensar em poder com relação à infância... Trata-se de poder ou violência? Pois se a criança mais forte é a que determina quem participa da brincadeira, exclui etc., isso não seria violência, ao invés de poder? Como é que a gente poderia...

SARMENTO: O poder radicalizado pode resultar em violência, seja o poder simbólico, seja o poder físico. A violência simbólica e a violência psicológica são exemplo disso. O que está aqui em causa é exatamente a possibilidade da afirmação do poder não violento. Essa é a grande questão. Um poder que seja capaz de se organizar em função do princípio do bem comum. As crianças são capazes de perceber isso rapidamente. Mais do que perceber, de se tornarem membros ativos de um contexto de ação em que o poder, em função do bem comum, é um pressuposto, uma coisa que está subentendida no seu comportamento. Mas para isso é indispensável a intervenção de um adulto. É indispensável que haja esse trabalho pedagógico de favorecimento desse poder em função do bem comum. Não deixando de analisar o impacto e a importância desse poder, é também necessário verificar de que modo, nos contextos institucionais, se podem configurar outras formas de exercício do poder e, portanto, de um poder não violento, um poder do bem comum. E este é o ponto que me interessa mais neste momento, essa possibilidade.

ENTREVISTADORES: Nesse caso, qual seria o lugar do adulto (professor/a) nos processos de socialização das crianças? De modo mais amplo: quais seriam os significados possíveis para o conceito de socialização no contexto da Sociologia da Infância? E não apenas vinculado ao que o senhor falou com relação ao conceito de autonomia, mas, por exemplo, também nos seus escritos e no trabalho de diversos autores brasileiros que se ocupam de estudos sobre a infância e a Educação Infantil, Walter Benjamin aparece com uma referência importante para falar da relação

entre brinquedo/brincadeira. E em um de vossos trabalhos, o senhor faz referência às obras de Benjamin, mostrando, por exemplo, a relação que as crianças estabelecem com os objetos de forma não determinística ou literal. O senhor diz que elas se deslocam da realidade cronológica, para a temporalidade da situação imaginária, interrompendo a continuidade temporal, para começar tudo de novo, jogar outra vez, como o senhor falou antes (*reiteração*), repetir a experiência e alcançar um meio de domínio dos recursos ou da linguagem adequada para dominar a situação e para sentir o prazer redobrado de uma experiência fruível. Entendemos que a relação que as crianças estabelecem com os objetos se configuram então em um processo de deciframento, de recriação e de interpretação que permite e supõe a atribuição de múltiplos significados aos objetos, e esse processo implicaria em conhecer, reconhecer e produzir semelhanças diferentemente, claro, da mera reprodução, ao mesmo tempo que se supõe que a brincadeira não é determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo ou por aquilo que se prescreveu para a brincadeira. Antes, aparece relacionada à ideia de desvio, e esse desvio nos parece que se liga diretamente à memória, pois sempre se relaciona a algo que se conhece, se experimenta, e nas palavras do próprio Benjamin, “não chegaríamos certamente a realidade ou ao conceito do brinquedo, se tentássemos explicá-lo tão somente a partir do espírito infantil” (BENJAMIN, 2002, p. 94), pois, se a criança “não é nenhum Robinson Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo, da classe que pertencem”. (BENJAMIN, 2002, p. 94).

SARMENTO: Há várias questões nessa pergunta, que é realmente bastante extensa e muito problemática. Eu falarei duas ou três coisas.

Em primeiro lugar, sobre a questão da socialização. É importante compreender que a socialização tem, digamos, um “pecado original” na sua matriz, a partir da sua definição dada por Émile Durkheim, de socialização entendida como a inculcação da cultura, dos valores e dos saberes da geração mais velha à geração mais nova. Ora, a menos que nós admitamos que a socialização pode ser inversa, isto é, que o processo de inserção

social também se faz pela ação dos mais novos sobre os mais velhos, e que se faz, desde logo, na ação dos mais novos sobre os mais novos, dos mais velhos sobre os mais velhos, o conceito de socialização serve-nos pouco. Portanto, precisamos ampliá-lo dessa forma: a socialização, no fundo, é *interação*, que favorece a inclusão dentro da sociedade. Isto significa que nós temos que pensar a relação do adulto com as crianças nos jardins de infância não apenas como um processo de inculcação de saberes e valores do adulto sobre as crianças, mas também como um processo inverso, de inculcação de valores e saberes das crianças ao mais velhos. Aliás, as educadoras da infância e professoras de Educação Infantil frequentemente sentem essa aprendizagem com as crianças. Também os adultos se reconhecem como seres brincantes que ignoravam que o eram até brincar com as crianças, por exemplo. Isso significa que a socialização inversa se faz, em boa parte, pela cultura lúdica, elemento central às culturas infantis.

Em alguns autores, culturas da infância são, sobretudo, interpretadas como culturas lúdicas. Eu creio que as culturas infantis não são apenas culturas lúdicas, pois são elementos configurantes de uma determinada forma de representação e simbolização do mundo que inclui a ludicidade, mas a extravasa. E nesse domínio as palavras de Benjamin são absolutamente fundamentais. O educador da infância deve ser capaz de permitir que a criança brinque e deve garantir condições de brincadeira às crianças, ampliando essas brincadeiras. Por exemplo, alguma coisa que nós fazemos no nosso trabalho, a partir da interlocução com pesquisas feitas no Brasil, é promover e favorecer a utilização de múltiplos brinquedos, brinquedo como objeto material, como artefato de brincadeira dentro do jardim de infância, tentando, por exemplo, diferenciar os tipos de boneca que existem, garantindo bonecas brancas e bonecas negras, bonecas que são bebês e bonecas que são adultos, inclusive há bonecas que têm uma perna partida, um braço partido etc., com corporalidades que não são exatamente as corporalidades da boneca Barbie, que, aliás, é absolutamente irrealista, como se sabe. É preciso favorecer a multiplicação desses brinquedos, mas também outras coisas, como resgatar muitos dos

brinquedos – e não apenas dos brinquedos-artefatos, mas também das brincadeiras tradicionais – que se perderam e foram substituídas, em boa medida, pelo brinquedo eletrônico. Há uma tese de doutoramento que orientei, de Alberto Nídio Silva, que diz que a infância está na era das cavernas, só que a caverna hoje não é propriamente o lugar onde o homem utilizava peles de animais e se abrigava das intempéries e dos predadores. A caverna hoje é o próprio quarto, é uma caverna mais embelezada, onde a criança tem a sua televisão, tem o seu computador, etc. Pese embora algum exagero, na verdade há uma redução do espaço brincante da criança. Isto pode ser contrariado através da ação favorecedora de outras brincadeiras e de outros brinquedos no jardim da infância. Eu costumo contar, sempre com grande escândalo para as minhas alunas de licenciatura – que são jovens de 19, 20, 21 anos – que quando era criança, era absolutamente fundamental para mim andar com um canivete ou uma faca no bolso, não porque tivesse algum receio ou houvesse perigo, mas porque o canivete era um instrumento fundamental para brincar. Era um brinquedo que se utilizava no jogo, espetando-o no chão, tentando desenhar com destreza figuras geométricas cada vez mais aperfeiçoadas. A ideia de uma criança andar com uma faca no bolso, que hoje é aparentemente insensata, faz parte da criança que eu fui. Não podemos projetar sobre as crianças de hoje as crianças que nós fomos. Eu tinha canivete, mas não tinha, no meu tempo de criança, televisão e muito menos computador. E hoje a criança tem televisão, tem computador e tem celular, etc. Há diferenças e diferenças importantes, e essas diferenças devem ser analisadas nos seus pesos respectivos. Mas é em todo caso importante que algumas das formas de sociabilidade e até as destrezas da motricidade, que no passado existiam, possam ser hoje resgatadas através da ação do adulto junto com a criança. Senão, qualquer dia não haverá mais papagaios de papel [pipas], como já não há as rodas de ferro que se conduziam com uma vareta de guarda chuva. É importante que essa oportunidade da ampliação da brincadeira seja feita também, em boa parte, com a intervenção do adulto. É muito curioso que, quando cito Benjamin, tenha sempre a necessidade de chamar a atenção que esse exemplo já não se aplica à

criança contemporânea, que já não vai colecionar nem as pinhas, nem os paus, nem as folhas, nem os papéis de estanho em que se embrulhavam chocolates, mas vai colecionar os *tazos*, às vezes as tampas de garrafas de Coca-Cola e outras, os *chromos* [figurinhas], ou as cartas de *Pokémon*, por exemplo. Continua exatamente a mesma lógica da criança coletora e colecionadora, só que hoje coleta e coleciona coisas distintas.

ENTREVISTADORES: O senhor poderia nos dizer o que há de proximidade e de distanciamento entre os conceitos de cultura e cultura infantil?

SARMENTO: As culturas infantis são culturas sociais, quer dizer, são formas de expressão cultural, e, portanto, não estão fora das culturas sociais. Há um autor que me parece bastante importante para compreender isto que é Georg Simmel. É um sociólogo, talvez o primeiro sociólogo do cotidiano, autor da “teoria das formas”, que se explica, sumariamente, do seguinte modo: existem formas socialmente disponíveis que os indivíduos vão adotar no seu comportamento e a partir delas eles exprimem seus modos de interpretar o mundo e realizam suas manifestações culturais. De algum modo estas formas, que são múltiplas, inscrevem o indivíduo num conjunto de círculos concêntricos. No caso da criança, ela aprende formas culturais, por exemplo, na relação com a família, desde logo, que transmite um conjunto de valores, saberes e de hábitos e disposições para a ação, que são em boa parte inconscientes. Mas os vizinhos também transmitem formas culturais que são, por vezes, contraditórias em relação à educação familiar e outras vezes são confluentes. Os colegas e os amigos são também indutores de elementos culturais, sendo eles, por sua vez, culturalmente constituídos na sua relação com as suas próprias famílias e os seus vizinhos. Há aqui várias intercessões. Mas também há a escola, e a escola é uma instituição que traduz um determinado tipo de formatação cultural, a partir de um currículo oficial, nacional, na transmissão de um sentido comum para todas as crianças. E há depois a cultura global, a indústria cultural, etc. Na verdade, estes círculos formais em que a criança se insere são espessos, são dotados de volume, talvez

não seja boa esta metáfora dos círculos, talvez seja mais feliz a metáfora das esferas, como se a criança fosse um ser humano que vive em esferas múltiplas, que se interceptam e nos quais ela vai fazendo seleções. No processo de individualização, a criança é sempre, como diz Bernard Lahire,<sup>7</sup> um ser multidimensional, e essa multidimensionalidade decorre da intercessão dessas diferentes esferas de construção cultural. E estas esferas não estão num vazio social, são socialmente construídas. Mas são atravessadas sempre pela especificidade da condição infantil. As culturas infantis são, no quadro destas múltiplas esferas, o que atravessa todas as formas culturais e o que decorre da especificidade das crianças como seres biopsicossociais em pleno desenvolvimento.

ENTREVISTADORES: Poderíamos então dizer que as relações com o patrimônio cultural historicamente construído ocupam um lugar importante nas produções infantis.

SARMENTO: Eu acho que sim, acho que isso é fundamental. Designadamente para as crianças de classe popular, onde o acesso a esse patrimônio ambiental e cultural, o patrimônio do conhecimento, é mais difícil. Esse acesso é mais restrito para essas crianças da classe popular, portanto, a educação tem uma responsabilidade enorme no acesso a este patrimônio. O contrário é adotar uma atitude institucional, pensar que as crianças da classe popular se tornam crianças cultas pelo processo de inculcação cultural. Designadamente como a alfabetização precoce, por exemplo. A questão aqui é outra. É sempre a criação, no espaço de Educação Infantil, de um campo de possibilidades. Nós temos que ampliar as possibilidades de conhecimento e de inserção social das crianças na Educação Infantil,

---

7. Professor de Sociologia e Diretor do Grupo de Pesquisa sobre Socialização (CNRS) da Escola Normal Superior de Lyon, França.

e essa ampliação dá-se designadamente pelo acesso ao patrimônio, o que significa criar condições para que a criança tenha um respeito por suas formas culturais, por aquilo que ela sabe, e para que, ampliando sempre a partir do que ela sabe, possa ter acesso à música, à pintura, à história, ao cálculo. Não na forma institucional de inculcação, mas de acesso pelo apossamento do conhecimento, mas também pela sua atualização, e qualquer educador vai saber que a criança vai se apossar desse saber se tiver a oportunidade...

ENTREVISTADORES: Pensando esta questão, mais especificamente no contexto da Educação Física brasileira, o debate produzido na área nas últimas décadas em torno da formulação de propostas e concepções pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola, é possível dizer que ela trata da apresentação, historicização, experimentação, problematização e recriação das produções historicamente construídas pela humanidade, que são materializadas sob a forma de uma cultura corporal tal como os jogos, as brincadeiras, as danças, os esportes, as lutas, as ginásticas, incluindo também aquelas oriundas das culturas primeiras das crianças. E no âmbito da Educação Infantil, perguntaríamos: como esse patrimônio deve ser considerado na prática pedagógica dos professores? Ou, no caso específico da Educação Física, essas práticas historicamente produzidas (os esportes, os jogos, as danças, as lutas e artes marciais, as ginásticas e as brincadeiras) devem ser apresentadas e problematizadas com as crianças? O acesso ao conhecimento dessas práticas deve ser favorecido?

SARMENTO: Deve, numa linguagem que seja respeitadora das crianças, obviamente. Isso reafirma aquilo que eu dizia antes, da possibilidade, por exemplo, da criança na escola aprender a fazer pipas. Hoje é uma prática praticamente desaparecida da escola portuguesa e das crianças portuguesas, os papagaios compram-se para soltar na praia e, no entanto, oferecem a oportunidade de uma intervenção pedagógica extraordinariamente

rica pelas possibilidades lúdicas e incríveis que isso tem. Outra coisa importante é o fato desse patrimônio poder ser, em boa parte, comunicado através de uma relação intergeracional mais forte no contexto do jardim de infância. Algumas escolas praticam o hábito de levar os avós para conhecer lugares, contar histórias e fazer coisas com as crianças; não fazer pelas crianças, fazer coisas com as crianças. Essa questão de transmissão do patrimônio lúdico insere-se na perspectiva da ampliação do campo de possibilidades, sendo que aqui, em princípio, o que me parece central é que nós estejamos trabalhando com crianças que se apossam dessas possibilidades e não estejamos propriamente tentando configurar as crianças através de uma inculcação do conhecimento pré-estabelecido.

ENTREVISTADORES: Então, para finalizar, uma questão que preocupa e que até parece expressa em alguns documentos que tratam da Educação Infantil ou que zelam por ela no Brasil, e que apontam para o professor como organizador dos espaços onde as crianças brincam livremente, respeitando os direitos das crianças...

SARMENTO: Uma pedagogia da infância assente nos direitos da criança não é uma pedagogia do espontaneísmo, é uma pedagogia profundamente estruturada, onde tenha lugar a participação e o poder confluyente das crianças.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

LANSKY, S. *Praça jerimum: cultura infantil no espaço público*. 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade. In: CERISARA, Ana B.; SARMENTO, Manuel J. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004. p. 9-31.

**Recebido em 20 setembro 2012**

**Aprovado em 04 outubro 2014**

**Endereço para correspondência:**

**Ana Cristina Richter**

**Rua Dom João Becker, 641, apto 305**

**Florianópolis - Santa Catarina**

**CEP: 88058600**

**ana\_tinaa@uol.com.br**