

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ROMILSON MARTINS SIQUEIRA**

**DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO:  
POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES  
DE INFÂNCIA E CRIANÇA**

**Goiânia, Abril de 2011.**

**ROMILSON MARTINS SIQUEIRA**

**DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO:  
POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES  
DE INFÂNCIA E CRIANÇA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Anita Cristina Azevedo Resende – UFG.

Co-Orientador:

Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento – Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga – Portugal.

Goiânia, Abril de 2011.

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**GPT/BC/UFG**

Siqueira, Romilson Martins.

S618d Do silêncio ao protagonismo [manuscrito]: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança / Romilson Martins Siqueira. – 2011.

222 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita Cristina Azevedo Resende; Co-orientador: Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de Educação, 2011.

Bibliografia.

1. Infância 2. Criança 3. Concepções 4. Direito. I. Título

CDU: 37:159.92-053.2

**ROMILSON MARTINS SIQUEIRA**

**DO SILÊNCIO AO PROTAGONISMO:  
POR UMA LEITURA CRÍTICA DAS CONCEPÇÕES  
DE INFÂNCIA E CRIANÇA**

Tese defendida no curso de doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Doutor em Educação, em 15 de Abril de 2011, pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anita Cristina Azevedo Resende – UFG (Presidente)

---

Prof. Dr. José Adelson da Cruz – UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Ignez Costa Moreira – PUC Minas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda – UFG

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sônia Margarida Gomes de Sousa – PUC Goiás

## Dedicatória

Eu fico  
Com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita...  
Viver!  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz...  
Ah meu Deus!  
Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita...

(O que é, o que é? - Gonzaguinha)

Aos que lutam contra a barbárie e acreditam que as crianças possam viver uma outra infância repleta dos sentidos da emancipação humana.

## Viagem a Portugal

*“Esta viagem a Portugal é uma história. História de um viajante no interior da viagem que fez, história de uma viagem que em si transportou um viajante, história de viagem e viajante reunidos em uma procurada fusão daquele que vê e daquilo que é visto, encontro nem sempre pacífico de subjectividades e objectividades.*

*Logo: choque e adequação, reconhecimento e descoberta, confirmação e surpresa. O viajante viajou no seu país. Isto significa que viajou por dentro de si mesmo, pela cultura que o formou e está formando (...) Não terá melhor viagem. E se lho pedir a sensibilidade, registre por sua vez o que viu e sentiu, o que disse e ouviu dizer (...) A felicidade (...) tem muitos rostos. Viajar é, provavelmente, um deles. Entregue as suas flores a quem saiba cuidar delas, e comece. Ou recomece. **Nenhuma viagem é definitiva.**”*

(José Saramago – Viagem a Portugal)

A minha história em Portugal não teria sentido se eu não tivesse conhecido e convivido com pessoas que marcaram para sempre a minha história. Com elas redescobri o valor do encontro, do sentimento de partilha, da beleza e da descoberta. Juntos, fomos aprendendo a conhecer a magia e os encantos de uma terra chamada Portugal. Por isso, um brinde:

***Aos meus amigos portugueses***, sem os quais eu jamais conheceria, verdadeiramente, o cheiro, o tempero, as cores, a cultura, a história, a vida e a música dessa terra tão encantadora. Um carinho especial a Pedro de Oliveira Rodrigues e Maria Conceição Barbosa Rodrigues que me acolheram e me fizeram conhecer, por dentro, a vida portuguesa. Com vocês eu me senti em casa e descobri que em Guimarães terei sempre um bom motivo pra voltar: rever vocês. Do mesmo modo, meu carinho a Luis Carlos Diniz de Oliveira, a “criatura” portuguesa que me ensinou que não existem fronteiras quando se conquista um verdadeiro amigo. Com você eu conheci Amália e, com ela, a vida portuguesa feita em poesia e canção.

***Aos meus amigos brasileiros-bracarenses*** que fizeram do meu dia-a-dia em Braga um tempo inesquecível. Entre o bar acadêmico, o LIP, o Sardinha e o Insólito fomos descobrindo o prazer e a alegria de (con)viver. Entre um almoço, um café, um estudo, um passeio na praça, um evento da cidade, um cinema, um teatro e um show, fomos construindo laços e descobrindo o valor de cuidar uns dos outros. Meu carinho e gratidão a Danilo, Katinha e Gil. Com vocês eu aprendi que a vida pode ser mais leve e muito mais intensa. À Ângela e Zenaide, o meu carinho e a certeza de que vale a pena acreditar nas pessoas e se entregar a elas. Conviver com vocês me fez ressignificar o sentido das palavras *liberdade, felicidade e saudade*.

*“O fim duma viagem é apenas o começo doutra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na Primavera o que se vira no Verão, ver de dia o que se viu de noite, com sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para os repetir, e traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre. **O viajante volta já.**”*

(José Saramago – Viagem a Portugal)

## AGRADECIMENTOS

*“É preciso amar as pessoas como  
Se não houvesse amanhã,  
Porque se você parar pra pensar,  
Na verdade não há.”  
(Titãs)*

A Deus, que me faz lembrar todos os dias o valor da vida e o sentido que ela nos traz.

À minha família, pelo amor incondicional.

À professora Anita Cristina de Azevedo Resende, pela amizade, pela parceria, pela compreensão, pelo rigor acadêmico e pela clareza de que a produção do conhecimento não pode prescindir de dois elementos básicos: *razão e emancipação*.

Ao professor Manuel Jacinto Sarmiento pela acolhida em Portugal e por todos os momentos de estudo e aprendizagem.

Ao professor José Adelson da Cruz pela amizade e pela competente banca de qualificação. O aprendizado deste momento não comporta nesta tese. É coisa pra vida toda.

À professora Marília Gouvea de Miranda pelo carinho e pela possibilidade de construir diálogos propositivos.

À professora Maria Ignez Costa Moreira pelo aceite do convite de compartilhar conosco o conhecimento acumulado em sua história profissional.

À professora Sônia Margarida Gomes de Sousa, “companheira” de boas e longas jornadas. Que as nossas histórias continuem a nos levar sempre pra um lugar onde impere a verdade, a dignidade e a justiça na vida de muitas crianças brasileiras.

À Albertina Vicentini Assumpção pela qualificada revisão desta tese.

Aos meus amigos que me fazem acreditar que *“comigo só eu não consigo...Eu quero ficar junto...Mas sozinho assim não é possível...”* Meu carinho a: Rose, Fernando, Rogério, Hellen, Ivana, Wellington, Tânia, Marcio Amorim, Janaína. Com vocês aprendo todo dia que é preciso cuidar daqueles a quem amamos.

A Mário Martins Neves Jr, porque a vida nos traz sempre bons motivos para estarmos juntos.

À Olga e Carlita pela doce e sempre presença em minha vida.

À Olga e Joel Ferreira, por um dia acreditar que eu pudesse percorrer este longo caminho.

À Maria Augusta, Mindé e Eliane Silva pela história construída lado a lado, dia a dia.

Às crianças e funcionários do CMEI Cecília Meireles pela oportunidade de ter vivido uma das melhores fases profissionais da minha vida. Nela eu aprendi o sentido de um trabalho público de qualidade.

À Universidade do Minho pela acolhida, acompanhamento e atenção. Nas aulas, nos encontros do grupo de estudo, nas reuniões quinzenais com Sarmento, nas conferências doutorais, nos cantos da Biblioteca, na sala de investigadores eu pude viver a cultura acadêmica portuguesa.

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás por ter qualificado a minha trajetória profissional no Mestrado e no Doutorado.

Ao Departamento de Educação da PUC Goiás, lugar onde me fiz Pedagogo e hoje construo a história da minha profissão docente.

Aos companheiros da Pró-Reitoria de Extensão e Apoio Estudantil da PUC Goiás pela oportunidade de termos construídos juntos um pouco da Extensão Universitária.

Aos companheiros do Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE), da Secretaria Municipal de Educação, pela possibilidade de novos e antigos reencontros com pessoas tão queridas.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia pela licença aprimoramento.

À Pontifícia Universidade Católica de Goiás pela Licença Pós-Graduação.

À CAPES pelo apoio e pela bolsa doutorado sanduíche e bolsa de demanda social.

*“É preciso amar direito  
Um amor de qualquer jeito  
Ser amor a qualquer hora  
Ser amor de corpo inteiro  
Amor de dentro prá fora  
Amor que eu desconheço...”  
(Jota Quest)*

## **Paciência**

Mesmo quando tudo pede  
Um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede  
Um pouco mais de alma  
A vida não para...

*Enquanto o tempo  
Acelera e pede pressa  
Eu me recuso faço hora  
Vou na valsa  
A vida é tão rara...*

O mundo vai girando  
Cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo  
E o mundo espera de nós  
Um pouco mais de paciência...  
Será que é tempo  
Que lhe falta para perceber?  
Será que temos esse tempo  
Para perder?  
E quem quer saber?  
A vida é tão rara  
Tão rara...

(Lenine)

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b> .....	11
<b>Abstract</b> .....	12
<b>Introdução</b> .....	13
<b>Capítulo I – A construção social da infância</b> .....	<b>22</b>
1.1. Entre o controle e a administração: a questão social e vida dos indivíduos.....	24
1.2. A infância em tempos de abstração, regulação e normatização.....	32
1.3. A concepção de infância nos campos da Educação e da Psicologia.....	38
1.3.1. A concepção de infância como construção social.....	39
1.3.2. A concepção de infância como uma construção histórica/cultural.....	42
1.4. Por uma leitura crítica das concepções de infância .....	45
<b>Capítulo II – A criança na História, a história da criança</b> .....	<b>60</b>
2.1. Entre o silêncio, a marginalidade e a tutela oficial: a criança como problema social.....	62
2.2. “Sujeito de direito”: o que muda na afirmação da identidade da criança?.....	68
2.3. A concepção de criança nos campos da Educação e da Psicologia.....	73
2.3.1. A questão da criança como sujeito de direito.....	73
2.3.2. A questão da criança como ator e agente social.....	78
2.3.3. A questão da criança cidadã.....	79
2.3.4. A questão da criança histórica.....	81
2.4. Por uma leitura crítica das concepções de criança.....	83
<b>Capítulo III – Entre crivos epistemológicos e modos de apreensão: quem nomeia a infância e a criança?</b> .....	<b>101</b>
3.1. A infância e a criança no campo das pesquisas acadêmicas.....	102
3.2. A infância e a criança no campo da Educação.....	112
3.3. A infância e a criança no campo da Psicologia.....	118
3.4. O discurso sociológico entrecruzando campos com a Educação e a Psicologia.....	123
<b>Capítulo IV – Da relação indivíduo e sociedade, o lugar da infância e da criança</b> .....	<b>137</b>
4.1. Para além das ciências que institucionalizam a infância e a criança.....	139
4.2. Para além da auto-nomeação de uma perspectiva sócio-histórica.....	146
4.3. Para além da infância e da criança administradas.....	156
<b>Sínteses e problematizações</b> .....	<b>164</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>190</b>
<b>Anexos:</b>	
Anexo 1 – Quadro Geral: instituições, pesquisadores, linhas e objetivos de pesquisa nos grupos.....	203
Anexo 2 – Quadro com o levantamento das produções selecionadas, lidas e catalogadas.....	206
Anexo 3 – Banco de dados referente à produção científica tabulada nos grupos de pesquisa .....	207
Anexo 4 – Planilha de leitura das produções selecionadas.....	220

Códigos para leitura: G (Grupo) – Liv (Livro) – Cap (Capítulo) – Art (Artigo)

## RESUMO

SIQUEIRA, Romilson Martins. *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. 2011. 222 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

O presente trabalho, inscrito na linha de pesquisa Cultura e Processos Educacionais, objetivou estudar as concepções de infância e de criança presentes contemporaneamente nos campos da Educação e da Psicologia. Essa investigação se estabeleceu a partir do tensionamento dos campos teóricos que advogam a autoridade de postular aquilo que se compreende por infância e criança. A partir da produção de grupos cadastrados no Diretório de Pesquisa do CNPq foram analisados 151 trabalhos, dentre estes: 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos. Este quantitativo representou a produção teórica de 10 grupos de pesquisa sobre infância e criança em diferentes regiões brasileiras. A abordagem materialista dialética e os fundamentos da teoria crítica constituíram a base de análise desse trabalho a partir das contribuições e reflexões da Psicologia Social Crítica. Os resultados deste estudo indicaram que, a partir da segunda metade do século XX, aquilo que constituiu a história da infância e da criança brasileira, e conseqüentemente a formulação de suas concepções, foi sintetizado e recortado, predominantemente pelo recorte do aparato jurídico-legal. Ou seja, a nomeação da infância e da criança foi afirmada por uma certa “força da lei” como determinante destas concepções. Da *concepção de menor* à *concepção de sujeito de direito* as crianças foram enquadradas no imperativo da lei. Da mesma forma, uma certa noção de “*infância como construção social ou histórica/cultural*” foi propagada sem considerar a tensão dialética que perpassa temas como classe, desenvolvimento natural-social e a infância como tempo da vida. Desse processo investigativo é possível indicar as tendências predominantes como a ausência do tema da subjetividade, a presença de riscos quem envolvem reducionismos, a presença do recorte da identidade pelo Direito, a presença de uma epifania da criança na exacerbação do protagonismo infantil, a ausência da tensão entre natural-biológico e social-histórico e ausência do debate sobre o desenvolvimento da criança. Portanto, considera-se que, sem a apreensão daquilo que se entende por infância e criança no campo da relação entre lógico-histórico e das condições concretas e objetivas que produzem os padrões de sociabilidade, a infância, a criança e a subjetividade continuam abstratas.

**Palavras chaves: infância – criança – concepções – direito**

## ABSTRACT

SIQUEIRA, Romilson Martins. *From the silence towards the protagonism: for a critical reading on the conceptions of childhood and child*. 2011. 222 p. Dissertation (Programa de Pós-Graduação em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2011.

This dissertation has researched about the conceptions of child and childhood in the field of Education and Psychology which have been produced by the groups registered in the CNPq Research Group Directory. This investigation has emerged the big tension of the theoretical fields which advocate the authority by defining child and childhood. The methodology was built on the bibliographical analyses comprising 151 works: 27 books, 70 book chapters and 54 academic papers. This quantitative enabled the theoretical production of 10 research groups on child and childhood in different regions of Brazil. This dissertation holds – too – as primary foundations the materialist and dialectal approach as well as the critical theory bedrocks within the scope of the Critical Social Psychology. The results have suggested that, since the second half of the 20<sup>th</sup> century, what have been construed as the history of Brazilian child and childhood and their conceptions have been highlighted and told predominantly thorough the juridical-legal apparatus. From the *conception of minor* to the conception of subject of right, the children were framed in the law's imperative. Likewise, a certain notion of “a historical-cultural and a socially constructed childhood” was widely propagated without considering the dialectal tension which touches themes such as class, natural and social development and childhood as a lifetime. Without this tension, it is likely that the conceptions will be instrumentalized as well as the child and childhood. Due to this process it was possible to apprehend: the absence of the theme of subjectivity; the presence of risks that involve reductionisms; the presence of highlighted identity by the Right; the presence of an epiphany of the child in the exacerbation of the child protagonism; the absence of the tension entrenched by the natural and biological as well as the social and the historical, and finally the absence of the debate on the child's development. Hence, it is argued in this dissertation that without the apprehension of what has been understood by child and childhood in the logical and historical field – with no considerations to the objective and concrete conditions which produce the standards of sociability – the child, the childhood and, consequently, the subjectivity remain abstract.

**Keywords: child – childhood – conceptions – right**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como *objetivo* o estudo das concepções de infância e de criança presentes contemporaneamente nos campos da Educação e da Psicologia. Para tanto, foram analisadas produções teóricas dos grupos de pesquisa relativos a esses dois campos cadastrados no Diretório de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), uma vez que muito do que neles se tem produzido tem reverberado em forma de livros, teses, relatórios de pesquisa, artigos e outras fontes que chegam aos cursos de formação de professores das Universidades e às instituições educativas e docentes.

O banco de dados do CNPq é um espaço que agrega, desde 1992, uma base de informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no País. Sua atualização mantém uma base corrente, cujos dados são atualizados continuamente pelos líderes dos grupos. Estas informações alimentam os Censos bi-anuais organizados pelo CNPq e mostram um retrato da pesquisa no Brasil. Esta coleta de dados é formada a partir do momento em que um grupo é cadastrado no Diretório, ato que só acontece mediante a autorização e aprovação da instituição de ensino no qual o grupo de pesquisa está vinculado. Uma vez cadastrados no CNPq, os grupos têm autonomia para alterar os dados, mantendo-os atualizados. Cabe ao líder do grupo ou ao representante da instituição, certificar que estes dados estão corretos e expressam a identidade daquele grupo. Da mesma forma, muito do que se encontra na base de dados do Diretório de Pesquisa consta dos Currículos *Lattes* de cada pesquisador e estudante. Neste sentido, há uma estreita vinculação entre o que se produz e registra no *Lattes* com a base de dados do CNPq.

Ao tomar a produção científica dos grupos de pesquisa do CNPq sobre criança e infância como ponto de partida deste estudo, foi necessário apreender também a natureza das pesquisas neles desenvolvidas, bem como a constituição de suas linhas de atuação. Neste sentido, conforme consta da página<sup>1</sup> do CNPq, entende-se por grupo de pesquisa “um grupo de pesquisadores, estudantes e pessoal de apoio técnico que está organizado em torno à execução de linhas de pesquisa segundo uma regra hierárquica fundada na experiência e na competência técnico-científica.” Já em relação à linha de pesquisa, esta expressa tudo que “representa temas aglutinadores de estudos científicos que se fundamentam em tradição investigativa, de onde se originam projetos cujos resultados guardam afinidades entre si.” Por fim, em relação ao projeto de pesquisa, este expressa “a investigação com início e final definidos, fundamentada em objetivos específicos, visando a obtenção de resultados, de causa

---

<sup>1</sup> <http://dgp.cnpq.br/diretorioc/html/faq.html#lp1>

e efeito ou colocação de fatos novos em evidência.” Portanto, os dados obtidos para análise desta pesquisa foram extraídos da produção constante do Diretório de Pesquisa e, neste caso, também dos currículos *Lattes* dos pesquisadores, uma vez que uma produção científica dos pesquisadores é caracterizada como atividade e trabalho do grupo de pesquisa.

Trata-se de esclarecer que o objetivo do trabalho não foi analisar, comparar ou avaliar aquilo que se produziu nos grupos de pesquisa, mas tomar essa produção como ponto de partida para a compreensão de como essas concepções foram formuladas e sob quais dimensões teóricas foram sustentadas. Os grupos de pesquisa foram, portanto, a porta de entrada para o desenvolvimento do estudo. Apanhar as concepções de criança e infância nessa produção permitiu compreender como se tensionam os campos teóricos que advogam a autoridade de postular o que se compreende por criança e infância. Da mesma forma, permitiu interrogar se o que vem sendo produzido sobre criança e infância no Brasil não está exacerbando determinados campos em contraposição a outros e qual compreensão de sociedade embasa essas concepções. Assim, somente na relação lógico-histórica se pode elucidar esse tema em questão.

Justifica-se o estudo nesses dois campos, porque a relação entre Educação-Psicologia tem historicamente marcado presença no campo da produção intelectual sobre a infância e a criança, ora em movimentos de confluências, ora de embates epistêmicos. Também tem orientado muitas das produções sobre o tema e, particularmente, tem informado modos de compreensão da criança e da infância em seus processos correlatos: subjetividade, educação, sociabilidade, dentre outros. Ademais, tem sido convocada especialmente quando a segunda toma os fenômenos educacionais como objetos de análise e a primeira se apropria da ciência psicológica para empreender e respaldar os processos educativos no campo das teorias, das políticas e das práticas.

No campo do estudo sobre a infância e a criança, essa relação tem sido fértil em proposições de uma determinada concepção e tem orientado as formas como a sociedade se encarrega de produzir padrões de sociabilidade infantil. Uma determinada concepção produzida nesses campos consegue criar lastros que ultrapassam os limites das instituições educativas e se estendem para o campo social.

Para aqueles que se dispuserem a compreender o *objeto de estudo* deste trabalho, ou seja, as concepções de criança e de infância, duas advertências são necessárias: primeiro, ressaltar que estudar concepções significa estudar “aquilo que a coisa expressa ser, mas não é”. Dito de outro modo, uma concepção é elaborada no plano das idéias, portanto não revela o que, de fato, a coisa é, ao contrário, oculta o seu sentido e sua razão. Uma coisa é falar sobre

as “concepções de infância e de criança”; outra é falar da “infância e da criança” em si, portanto, em sua concretude; segundo, dizer que não é possível deslocar esse estudo da realidade social e historicamente determinada. As bases materiais da sociedade são determinantes nos modos como as concepções e as práticas subjetivas e objetivas se constituem.

Para a investigação, o *problema de estudo* pode ser sintetizado da seguinte forma: *sob quais concepções de criança e de infância e sob quais mediações teóricas e categorias de análise a produção teórica dos grupos de pesquisa no Brasil tem informado a nomeação desses sujeitos e seu tempo da vida?*

Para proceder à análise foram utilizadas como *referencial teórico* as contribuições e reflexões da Psicologia Social Crítica e alguns aportes teóricos de Marx, Adorno, Horkheimer, Benjamin, Freud, Marcuse, Poster, dentre outros, que permitem compreender o entrelaçamento entre as questões objetivas e subjetivas que não se separam, não se repelem, não se excluem, ao contrário, se completam, se complementam, se constituem reciprocamente. A perspectiva materialista dialética e os fundamentos da teoria crítica constituem a base de análise deste trabalho.

Para Charlot (1979), “a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura.” (p.99). Portanto, é na História, nas formas de objetivação humana e nas contradições de classe que essas concepções são apreendidas. Esse é o recorte deste trabalho, embora não seja o único nem o predominante, quando se fala na historiografia da infância e da criança. Em muitos trabalhos, esses pressupostos são reafirmados e, em outros, determinantes. No Brasil, parte da história da infância e da criança tem sido recortada e contada, predominantemente, pelo aparato jurídico-legal. Ou seja, muito do que se tem afirmado indica certa “força da lei” como determinante. Da *concepção de menor* à *concepção de sujeito de direito*, os sujeitos têm sido enquadrados no imperativo da lei. Mas de qual infância e de qual criança se fala no conjunto dessa nomeação? A história contada tem sido, prioritariamente, pela pauperização e pela judicialização infantil. E as outras infâncias e crianças que não são pobres, quem as nomeia?

Se a história que nos tem sido contada é um recorte pelo viés da lei, essa passa a ser uma abstração, já que universaliza e padroniza idéias de infância e de criança num mesmo ponto de partida e num mesmo reiterado ponto de chegada. Evidente que não se pode deixar de considerar que um conjunto de instrumentos legais implica certa forma de conceber e considerar a infância e a criança. Todavia, existem outras determinações maiores que imprimem à lei o seu caráter prescritivo e normativo. Trata-se, sobretudo, das determinações

econômicas e estruturais. Essas últimas redefinem os modos de vida, os padrões de sociabilidade, a forma de proceder em relação à razão, indicam modos de subjetividade e, acima de tudo, determinam o lugar dos sujeitos na condição de uma classe social.

Este trabalho revela, portanto, como as concepções de criança foram marcadas pelo aparato jurídico-legal, embora também não tenha tomado essa perspectiva como ponto de partida para a sua compreensão. Ao contrário, situou suas análises no argumento de que o aparato jurídico-legal não é e não pode ser determinante para a definição daquilo que se nomeia como a infância e a criança. O aparato jurídico-legal é apenas a expressão daquilo que a contradição de classe engendra no terreno do modo de produção econômica. Para Thompson (1987), o direito se configura como um complexo campo de lutas: “a lei (concordamos) pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora (...) as relações de classe eram [são] expressas, não de qualquer maneira que se quisesse [queira], mas **através das formas** da lei; e a lei, como outras instituições que, de tempos em tempos, podem ser vistas como mediação (e mascaramento) das relações de classe existentes.”(p. 353) (Grifos do autor).

As contribuições desse autor são importantes para ajudar a pensar que o lugar de apreensão da concepção precisa ser tensionado não no campo legal, no plano das idéias, mas no campo das condições econômicas, lugar onde o direito se revela muitas vezes de modo contraditório: “a maior dentre todas as ficções legais é a de que a lei se desenvolve, de caso em caso, pela sua lógica imparcial, coerente apenas com sua integridade própria, inabalável frente a considerações de conveniência.” (THOMPSON, 1987, p. 338). Na sociedade capitalista, o aparato jurídico-legal muitas vezes tem se convertido em instrumento de regulação, normatização e enquadramento dos indivíduos a fim de preservar a propriedade e, por conseguinte, a vida e a liberdade dos proprietários.

Face à lei, as contradições são subsumidas em nome de uma suposta igualdade que não está dada nas bases da produção. Ao proceder assim, ela não só se transforma em ideologia como legitima o poder de classe.

O que se buscou neste trabalho foi demarcar a crítica de que, nas concepções que se constituíram historicamente, a infância e a criança foram apanhadas e nomeadas fundamentalmente pela leitura do direito, materializado quer nas leis que regulamentam a criança e a infância, quer nos processos de exclusão em que a própria lei e a sociedade circunscreveram esses sujeitos e o seu tempo da vida. Na contramão desse aspecto, este trabalho tenta colocar o debate a partir da idéia de que a lei é apenas produto de um processo que se instaura a partir de outras determinações, ou seja, da base material:

a lei é por definição, e talvez de modo mais claro do que qualquer outro artefato cultural ou institucional, uma parcela de uma “superestrutura” que se adapta por si às necessidades de uma infraestrutura de forças produtivas e relações de produção. Como tal, é nitidamente um instrumento da classe dominante de *facto*: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que é propriedade e o que será crime -, e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. (THOMPSON, 1987, p. 349).

Portanto, a lei é “profundamente imbricada na própria base das relações de produção, que teriam sido inoperantes sem ela.” (THOMPSON, 1987, p. 352). Nesse caso, “o direito pode ser retórico, mas não necessariamente uma retórica vazia” (THOMPSON, 1987 p. 354), uma vez que ele tem fundamento no “ajuste dos desajustados” e na promoção de uma suposta igualdade e universalidade. Se tomar o recorte das concepções de infância e criança pela via do marco jurídico-legal não é suficiente para dizer o quê e quem são a infância e a criança, então, por qual determinação seria possível apreendê-las? Pela apreensão da infância e da criança na História, que é materialmente determinada.

Se, por um lado, as condições que constituem a materialidade da vida e, por consequência, a sociabilidade humana não podem ser desconsideradas das análises que versam sobre determinada concepção, por outro, essas mesmas condições não podem deixar de ser apanhadas no campo da produção do conhecimento, que esse último também não se autoproduz, ao contrário, revela as formas de compreensão da sociedade sobre os sujeitos.

Em relação aos processos de organização e produção do conhecimento deste trabalho, a *metodologia de pesquisa* procedeu a um recorte e à respectiva análise bibliográfica de trabalhos vinculados ao Diretório do CNPq. Como o banco de dados desse Diretório é constantemente atualizado, os dados que subsidiaram as análises foram consultados e confrontados em dois momentos: janeiro e agosto de 2010<sup>2</sup>. Para se chegar às produções analisadas, optou-se pelos seguintes procedimentos metodológicos específicos:

- 1º - foram selecionados grupos ligados à Área de Ciências humanas, particularmente Educação e Psicologia;
- 2º – foram pré-selecionados todos os grupos que apareceram a partir de dois descritores (criança e infância) em cada um desses campos. No descritor criança, foram localizados 44 grupos na Psicologia e 56, na Educação; no descritor infância, foram encontrados 61 grupos na Psicologia e 146 na Educação;

---

<sup>2</sup> Última consulta na base de dados do CNPq em 21, 22 e 23 de Agosto de 2010.

- 3º – foram critérios o recorte temporal e a atualização dos grupos. Nesse sentido, todos os grupos deveriam estar atualizados na Plataforma Lattes no ano de 2010. Assim, ficaram excluídos os grupos criados a partir de 2005, portanto, com menos de 05 anos de existência e aqueles desatualizados à época. Os grupos que apareciam nas duas categorias permaneceram em apenas uma delas. Do processo de seleção, restaram 50 grupos na Psicologia e 69 na Educação;
- 4º – análise qualitativa I – identificação dos trabalhos listados no Diretório dos Grupos de Pesquisa, considerando: livros organizados ou produzidos, capítulos de livros publicados e artigos publicados em periódicos nos anos de 2007, 2008, 2009, 2010. Em seguida, análise dos títulos dos trabalhos a partir do acesso aos Currículos Lattes dos pesquisadores ligados aos grupos e dos trabalhos indicados na Plataforma;
- 5º – análise quantitativa – foram selecionados 25 grupos com base nos seguintes indicadores: 20 grupos com maior produção, somando-se todas as produções dos pesquisadores a eles ligados. Nesse caso, foram considerados aqueles grupos que apresentaram acima de 25 produções. Nas Regiões Nordeste e Norte, o recorte se deu a partir de 10 produções, uma vez que os indicadores de publicação dessas regiões não atingiram o recorte anteriormente indicado;
- 6º – análise qualitativa II – após o recorte dos 25 grupos pré-selecionados na produção quantitativa, procedeu-se às seguintes etapas, a fim de definir os 10 que comporiam as análises dos dados: leitura e análise das linhas de pesquisa, leitura e análise dos objetivos da linha de pesquisa, leitura de todos os Currículos Lattes<sup>3</sup> dos pesquisadores dos grupos, leitura dos títulos dos trabalhos e pertinência com os objetivos da pesquisa, exclusão de trabalhos duplicados por diferentes pesquisadores no mesmo grupo e na mesma disposição geográfica, assumindo-se 02 grupos por região. Considerou-se, ainda, o recorte de 05 grupos na Psicologia e 05 na Educação. O processo de validação da escolha dos grupos contou com a participação de um professor externo, avaliando os critérios e a sua representatividade no cenário brasileiro.

O *perfil das instituições*<sup>4</sup> selecionadas pode ser caracterizado: 06 Federais, 03 Privadas e 01 Estadual: 04 grupos na Região Sudeste, 02 na Região Sul, 02 na Centro-Oeste e 02, Nordeste. A Região Norte não ficou contemplada na pesquisa porque a maioria dos seus grupos era recém-criada, ficando, portanto, de acordo com o terceiro critério, fora da seleção.

---

<sup>3</sup> Foram analisados mais de 180 Currículos Lattes dos pesquisadores ligados aos grupos de pesquisa.

<sup>4</sup> Anexo 1: Quadro geral com as instituições, pesquisadores e linhas de pesquisa.

A Região Sudeste obteve o maior número de grupos, porque representa a maioria dos grupos de pesquisa sobre criança e infância no Brasil.

Sobre a *produção selecionada*<sup>5</sup> para a análise, destaca-se aquela que foi publicada no período de 2007 a 2010 e que constava dos Currículos Lattes à época da consulta ao banco de dados. O recorte inicial dos trabalhos compreendeu: 32 livros publicados, 100 capítulos de livros e 64 artigos publicados em periódicos. Desses, depois de pesquisas em bibliotecas, contatos com pesquisadores, consultas na *internet* e compra de livros, foram obtidos: 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos. Foram lidos e analisados, portanto, 151 trabalhos.

Em relação à *análise do material*<sup>6</sup>, foi elaborada uma planilha<sup>7</sup> de leitura das produções a fim de tabular os dados e estabelecer as categorias de análise do trabalho. Após validação da planilha, procedeu-se à leitura de todas as produções selecionadas em cada grupo, para se obter um panorama geral dos dados. Após a leitura de todo o material foi possível sistematizar os dados das planilhas no campo da Educação e no campo da Psicologia.

Na *organização das categorias de análise*, foram consideradas aquelas que mais ocorreram nos textos. No caso da concepção de infância, foram retirados os excertos que definiam “*a infância é...*” e agrupados por categorias: social, histórica, cultural, dentre outras. Dessas, a “*infância como construção social*” foi a concepção mais utilizada, de perto seguida pela concepção “*infância como construção histórico/cultural*”. Nota-se, desde já, uma separação entre o social e o histórico/cultural, como se um pudesse existir sem o outro. A fim de analisar o que constituiria cada uma dessas concepções, manteve-se a separação conforme indicavam os excertos. A crítica a essa postura foi realizada ao final do primeiro capítulo.

Também, há que se salientar que os excertos utilizados foram transcritos literalmente, porém recolocados em um novo texto construído no trabalho a partir das aproximações temáticas que puderam evidenciar. Todavia, ainda que os textos analisados em sua íntegra reafirmassem uma postura crítica e tentassem colocar a infância no campo social e histórico, elementos importantes desse debate não foram explicitados, como *classe social*, *a infância como tempo da vida e o processo de desenvolvimento na infância*. Essas questões também foram discutidas ao final do primeiro capítulo.

Quanto à concepção de criança, os excertos utilizados também foram retirados das produções analisadas nos dois campos. O critério para o recorte desses excertos se deu a partir dos seguintes procedimentos: a) uma pergunta feita nas leituras: “*qual a concepção de*

<sup>5</sup> Anexo 2: Quantidade de produções por instituições e recortes de seleção para análise neste trabalho.

<sup>6</sup> Anexo 3, Banco de dados contendo a relação de trabalhos selecionados, lidos e catalogados em todos os grupos de pesquisa.

<sup>7</sup> Anexo 4: Planilha de leitura das produções científicas.

*criança presente no texto*”, sendo retiradas as citações que indicavam “*a criança é...*” e b) agrupamento das concepções encontradas em torno de grandes temas que pudessem revelar a natureza das nomeações. Trata-se, portanto, de um recorte literal dos textos, embora marcado pela construção de um novo texto que o trabalho intentou escrever.

Por último, vale a ressalva de que todos os autores indicados bem como os excertos de seus textos se colocaram na defesa da criança e da infância, fator que os motivou a designar a criança como “sujeito de direito”. Isso significa dizer que, ainda que deslocados dos textos originais, todos os excertos se situaram no campo de uma leitura crítica em defesa da criança.

Na *exposição das análises*, a composição da tese ficou assim organizada:

No capítulo I, “*A construção social da infância*”, discutiu-se em que medida a adoção de concepções como “*infância como construção social*” e “*infância como construção histórico/cultural*”, deslocadas daquilo que se compreende pela relação objetividade-subjetividade, poderiam traduzir a infância em sua abstração.

No capítulo II, “*A criança na História, a história da criança*”, discutiu-se em que medida, ao longo da história, as concepções de criança foram se constituindo pelo crivo do aparato jurídico-legal, em um ciclo de passagens que hoje a designa como “sujeito de direito”. Tomou-se essa concepção a partir de uma perspectiva crítica, recolocando o debate no campo da contradição de classes.

No capítulo III, “*Entre crivos epistemológicos e modos de apreensão: quem nomeia as concepções de criança e de infância?*”, discutiram-se quais mediações e recortes teóricos os campos da Educação e da Psicologia informavam em suas concepções. Da mesma forma, indicaram-se os sinais de um discurso sociológico que vem sendo apropriado e ganhando espaço tanto *na e pela* Psicologia, quanto *na e pela* Educação.

No capítulo IV, “*Da relação indivíduo e sociedade, o lugar da criança e da infância*”, discutiu-se que a ciência que queira postular o direito de nomear a criança e a infância não pode abrir mão de situar esse debate no campo da relação indivíduo-sociedade, campo fértil para se apreenderem questões como objetividade-subjetividade nas análises das concepções da criança e da infância. Reafirmou-se ainda que, deslocadas desse campo de debate e tensão, as concepções de criança e de infância correm o risco de serem instrumentalizadas e operarem na abstração dos sujeitos para os quais foram pensadas.

Por fim, esboçaram-se algumas *sínteses e problematizações* para recolocar alguns temas que se fizeram presentes ou ausentes na análise da produção científica analisada e que, de certa forma, reverberaram na formulação de suas concepções de infância e criança.

A metodologia de exposição do trabalho seguiu algumas características: primeiro, cada capítulo expôs, ao início, a idéia central que o norteou, os seus referenciais adotados, inclusive se contrapondo àqueles encontrados anteriormente; segundo, recolocou os dados empíricos analisados do material consultado para verificar, do ponto de vista do discurso construído, como o tema se desenvolvia; terceiro, abriu espaço para tecer considerações críticas em relação aos dados e discursos produzidos a partir do material empírico, além de indicar outras pistas para a reflexão sobre o tema.

O percurso teórico produzido no texto procurou reafirmar que o lugar de apreensão da criança e da infância não se dá na formulação de uma concepção, mas, acima de tudo, na História, compreendida por Marx não na história do sujeito, tampouco na da estrutura, mas na contradição que se apresenta entre ambas. Situar esse debate nesse campo é também uma forma de compreensão e descortínio da sociedade. Por isso, o tema das concepções de infância e de criança não pode prescindir da análise da relação entre estrutura-sujeito. Mais do que respostas, pois não se pode resolver na cabeça e na teoria aquilo que não está resolvido na História, esta tese de doutoramento indica a necessidade de manter sempre em tensão os procedimentos de esclarecimento da realidade.

## CAPÍTULO I

### A construção social da infância.

*“Só porque os indivíduos não são mais indivíduos, mas encruzilhadas das tendências do universal, é possível reintegrá-los totalmente na universalidade.”*  
(ADORNO e HORKHEIMER, 1994)

#### *A infância no limiar da mitologia de CRONO*

*Vencedor de seu pai Urano, Crono se tornou o senhor todo-poderoso do universo. Em vez de beneficiar seus parentes, libertando os irmãos, preferiu reinar sozinho e os deixou encerrados nas profundezas da terra. Sua mãe, furiosa, predisse seu fim: "Você também, filho meu, será deposto do trono por um dos seus filhos!" Temendo a realização dessa profecia, Crono fez como o pai: arranhou um jeito de eliminar os filhos que lhe dava sua esposa Réia. Cada vez que nascia um, ele o devorava. Isso ocorreu com cinco recém-nascidos. A mãe deles, desesperada, foi ver Gaia: "Querida avó, preciso da sua ajuda. Seu filho faz desaparecer todos os filhos que concebo. Um sexto acaba de nascer. É um menino. Ajude-me a salvá-lo!" "Você precisa ser mais astuciosa do que ele, minha filha", respondeu-lhe maliciosamente Gaia. "Enrole uma pedra numa cobertura e entregue a Crono, no lugar do bebê. Ele nem vai desconfiar e vai engolir a pedra, como engoliu os outros filhos!" A profecia de Gaia não tardaria a se realizar: o bebê que elas acabavam de salvar era Zeus. O jovem deus logo tomou do pai o poder absoluto sobre o mundo. (POUZADOUX, 2001, p. 9)*

Os objetivos deste capítulo pretendem entender o que define uma concepção de infância e, da mesma forma, apreender qual tem sido a concepção adotada pelos campos da Educação e da Psicologia para nomear esse tempo da vida. A noção de tempo empregada não se refere a etapas, períodos, fases, momentos ou algo fixado em uma determinada cronologia, mas situado numa dimensão histórica, conforme discussão que será feita ao final.

Assim, organizou-se o capítulo em três momentos: primeiro, para discutir como a infância tem sido apanhada no campo do embricamento-estranhamento entre certa noção de “construção social” e a de “problema social”, quando a idéia de social se converte em problema e disso decorre a sua negação/abstração/ausência; segundo, para apreender qual a concepção de infância presente na sociedade contemporânea, partindo do que foi expresso na produção científica da Educação e da Psicologia; terceiro, para demarcar a conceituação da infância a partir de algumas contribuições para se pensá-la como um tempo da vida para além da dimensão *cronológica do tempo*.

A concepção predominante de infância encontrada pelo trabalho assim se expressou: *“concepção de infância como uma construção social.”* Ou seja, é esta a nomeação que vem sendo utilizada pela Psicologia e pela Educação em relação a esse tempo de vida. Todavia, é preciso tensionar que aquilo que as produções destacam como mediações para nomear esse tempo como “construção social” não revelam os elementos fundamentais da compreensão da sua universalidade e singularidade, nem da tensão entre natural-social.

De forma que este trabalho também parte da compreensão de que a infância traz em si uma dimensão social, mas contrapõe-se ao que foi delineado no campo da Educação e da Psicologia, recolocando o tema no campo da referida tensão. Para tanto, anuncia a seguinte *idéia central* que norteará a análise e a exposição: a concepção de “infância como uma construção social”, embora crivada por um discurso social e histórico, sem revelar a tensão entre natural-social, perde as noções classe, de tempo e desenvolvimento e acaba por abstrair aquilo que constitui a sua universalidade e a sua singularidade.

Mas o que sabemos sobre a infância? Para Charlot (1979), a tensão que se coloca no desvelamento dessa questão expressa a percepção de que “nossa imagem da infância é uma imagem contraditória.” (p.101). Uma dessas imagens justapõe as concepções de criança e de infância como intercambiáveis. Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança, mas as duas categorias não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais, mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

Este trabalho compreende, portanto, que *a infância é uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico*. Essa é a perspectiva de infância com a qual este trabalho passa a construir suas análises. Nela, a compreensão do tempo social da vida passa a ser marcado por aquilo que se dá na relação entre natural-social, não na perspectiva de dicotomizá-la, mas de apreendê-la no plano da tensão dialética.

Por isso é preciso demarcar que a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira, como também não se pode falar em infância, mas em *infâncias no plural*: “não existe, a bem dizer, uma infância. Existem várias experiências humanas que modelam a criança dentro de limites cronológicos determinados. A esses períodos que desenham a pessoa da criança ou a criança como pessoa, sobrepõe-se as alteridades dos tempos sociais que delimitam o território onde cada um se faz.” (FILHO, 2006, p. 8). Portanto, a alteridade social da infância é determinada historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. Na sociedade capitalista, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade, a sociedade burguesa trata de administrar também o seu tempo da vida, portanto, sua infância.

Retomemos a mitologia grega de Crono para tecermos uma crítica à dimensão cronológica do tempo. Nela está contida a tensão de um *tempo* que, para ser soberano, passa a engolir tudo aquilo que possa ameaçá-lo. Tempo que passa a ser definidor da vida e da morte. Tempo que regula, inscreve e nomeia elos parentais. Tempo que induz e faz produzir ações. Tempo em que a vida parece correr no limiar entre *existir e não existir*. Na mitologia grega, *cronos* é um tempo que se reveste de poder e a ele pode ser conferida a noção de limitação e delimitação da vida e da morte em estreita relação com a noção de tempo linear. A presença de *cronos* nos impõe uma angústia: um tempo que devora seus filhos, a humanidade. Tempo que nos consome no dia-a-dia. Tempo que marca a duração de uma existência.

Pensar a infância como tempo social da vida requer situá-la noutra perspectiva em que o tempo se faz histórico, social e cultural. A existência, noção, negação, ocultamento ou exacerbação da infância ao longo da História mostram sua relação com um tempo que foi construído nas mediações daquilo que expressa o poder e a soberania da adultícia para com o tempo da infância, mas mostra, acima de tudo, que a infância é um tempo social que reflete uma determinada classe social. No plano lógico-histórico, a infância é, portanto, a infância de uma determinada classe social.

### ***1.1. Entre o controle e a administração: a questão social e vida dos indivíduos.***

Uma maneira de se compreender a relação entre o que produz uma determinada concepção e o alcance que ela projeta na História, é situá-la socialmente, demarcando seus campos de debate e tensão. Nesse sentido, uma concepção de infância, e também de criança, não pode deixar de explicitar o que se tem produzido no entrecruzamento dos aspectos econômico-político-sociais. De maneira geral, essa temática tem sido recortada e, por vezes, demarcada pelo discurso que converteu a “questão social” em “problema social” ou “pauperismo”. Na história da infância e da criança, tanto uma quanto a outra vêm sendo crivadas por padrões de controle, administração e também assujeitamento.

Mas por que a temática da infância e da criança tem sido predominantemente apreendida na interface das questões da pobreza e da miséria social? Porque a questão social, reduzida à dimensão do pauperismo, não se deu apenas no trato com a infância e a criança, mas com o conjunto da sociedade, demarcando modos de sociabilidade entre os indivíduos. Isso significa que a questão social, da forma como foi constituída no século XIX, ainda reverbera e redefine as políticas de gestão e administração da sociedade no século XXI.

Mais do que afirmar que a infância e a criança estão situadas no campo social, cabe apreender a questão social a partir do que Cruz (2008) acredita constituí-la: “o lugar do social consiste no hiato entre a organização política e o sistema econômico.” (p.12) Dentre as promessas da modernidade, cujos princípios apoiam-se no fortalecimento da razão, na liberdade, na igualdade, na fraternidade, dentre outros, a questão da igualdade tem ganhado a centralidade, particularmente naquilo que revela sua tensão dialética: igualdade x desigualdade. A promessa de um indivíduo livre, senhor do seu destino, tem se confrontado com uma realidade em que a lógica da inclusão e da exclusão é necessária numa sociedade que demarca os espaços, classifica, determina propriedades, gerencia a força de trabalho. Nesse campo, há que se preocupar com a ordem e a estabilidade social, tarefa que não se completa se as questões sociais não produzirem determinados modos de sociabilidade com fins de regular e determinar o lugar de cada indivíduo na sociedade.

Portanto, o modelo de sociedade em questão não se ocupa em pensar nas questões do campo econômico nem do político, mas no que é conflitante entre os dois e impede conciliar o projeto político como condição universal e as demandas econômicas que só se efetivam na inclusão de poucos e na exclusão de muitos. Nesse caso, as ideias de pertencimento, de respeito e de solidariedade são tomadas como marcos de um projeto que objetiva a ordem e a estabilidade social. Assim, “a questão social é a aporia das sociedades modernas que põe em foco a disjunção, sempre renovada, entre a lógica de mercado e a dinâmica societária, entre a exigência ética dos direitos e os imperativos de eficácia da economia, entre a ordem legal que promete igualdade e a realidade das desigualdades e exclusões tramadas nas relações de poder e dominação.” (TELLES, 2001, p. 115).

Esse tensionamento faz parte de um projeto de sociedade que, já no século XIX, como também agora, era fruto de um processo em que se acreditava ser possível conciliar a democracia e os princípios republicanos com os ideais de civilidade. Todavia, a instauração do modo de produção e sociabilidade capitalistas bem como do modelo de produzir industrialmente vêm se revelando contrastantes com o volume de miséria e de desordem social por eles produzidos: “é, portanto, no horizonte de uma sociedade que se fez moderna e promete modernidade, que a pobreza inquieta. Nas suas múltiplas evidências, evoca o enigma de uma sociedade que não consegue traduzir direitos proclamados em parâmetros mais igualitários de ação.” (TELLES, 2001, p. 15) Desemprego, ausência de qualificação, criminalidade, pobreza, vulnerabilidade, dentre outras questões, são emblemas das cidades e das formas que se tornam ameaça à ordem política, moral e social. Portanto, o pauperismo é

resultado de uma determinação econômica que, socialmente, produz efeitos na constituição de classes sociais distintas em relação à propriedade privada.

É na emergência de uma crise produzida pela exclusão econômica que a sociedade vai deslocar o foco de atenção das *questões políticas e econômicas* para as *questões sociais*:

a questão social aparece com a instauração da República (...) Era questão de paciência, segundo alguns, até que o desenvolvimento econômico trouxesse consigo todos os progressos sociais desejáveis. Era assunto de determinação, segundo outros, até que o poder político pusesse em prática por si mesmo as transformações necessárias. Porém, esse debate entre a direita e a esquerda política quanto ao ritmo do progresso social, ao pôr o acento no sistema de intenções e de interesses na sociedade, contribuía para encobrir o que constituía a especificidade da questão social no marco democrático. (DONZELOT, 2007, p.50) (Tradução nossa<sup>8</sup>).

Esse deslocamento tem implicações na trama de como se processam as iniciativas de resolução dos conflitos sociais: “através do social se pretende fazer algo que não é precisamente social: procura manter sem mudanças uma ordem social injusta mediante algumas reformas superficiais. A bem da verdade, querem instaurar uma ordem estatista da sociedade que arrebatará todas as liberdades, em nome do pretexto de servi-la melhor.” (DONZELOT, 2007, p. 15) (Tradução nossa<sup>9</sup>). No campo das determinações econômicas, a pobreza é compreendida como um processo cuja lógica se constitui a partir da ordem seletiva do mercado, em práticas que desfiguram as diferenças e mascaram as desigualdades e os conflitos. Nesse processo, os sujeitos se “vêm privados de suas identidades, já que são homogêneos na situação estigmatizadora da carência.” (TELLES, 2001, p. 26). Aos olhos do mercado, a pobreza é natural, fato que impossibilita reconhecer as desigualdades reais. O que se espera é que, pelas leis do mercado, os indivíduos se adaptem ao processo produtivo e à vida social. Assim,

o enigma da pobreza está inteiramente implicado no modo como direitos são negados na trama das relações sociais (...) É na figuração

---

<sup>8</sup>“ la cuestión social aparece con la inauguración de la República (...). Era cuestión de paciencia, según unos, hasta que el desarrollo económico trajera consigo todos los progresos sociales deseables. Era asunto de determinación, según otros, hasta que el poder político pusiera en práctica por si mismo las transformaciones necesarias. Pero esse debate entre la derecha y la izquierda políticas en cuanto al ritmo del progreso social, al poner el acento en el sistema de intenciones y de intereses en la sociedad, contribuía a encubrir lo que constituía la especificidad de la cuestión social en el marco democrático.” (DONZELOT, 2007, p. 50)

<sup>9</sup> “A través de lo social, se pretende hacer algo que no es precisamente social: procurar mantener sin cambios un orden social injusto mediante algunas reformas superficiales o bien, a la inversa, querer instaurar un orden estatista de la sociedad que le arrebatará todas las liberdades, que la someterá con el falaz pretexto de servirla mejor.” (DONZELOT, 2007, p. 15)

que corresponde ao modo como as relações sociais se estruturam sem outra medida além do poder dos interesses privados, de tal modo que o problema do justo e do injusto não se coloca e nem tem como se colocar, pois a vontade privada – e a defesa de privilégios – é tomada como a medida de todas as coisas. (TELLES, 2001, p. 21)

A preocupação com a questão social se revela, ainda, na forma como a sociedade procura ajustar os desajustados a fim de manter, além da ordem social, a propriedade privada: “como manter a propriedade na sociedade se uma parte tão ampla dela está desprovida de qualquer bem, de sua subsistência e privada das demais proteções elementares? (DONZELOT, 2007, p. 31) (Tradução nossa<sup>10</sup>). A resposta virá, portanto, pelas vias da assistência.

No contexto do registro civil e do registro político, uma das formas de assistir os desprovidos economicamente é garantir-lhes o direito ao trabalho. Esse passa a delinear a questão do direito, uma vez que a redefinição das relações sociais fica marcada pelas questões do trabalho. Quando se prioriza o direito ao trabalho, o que se põe em causa é a questão da sobrevivência ou suprir as necessidades fundamentais. Nesse caso, o argumento da sociedade é que “a todo direito proclamado devia corresponder-lhe naturalmente um privilégio suprimido e uma ordem natural restaurada.” (DONZELOT, 2007, p. 28) (Tradução nossa<sup>11</sup>). Para o autor, ao deslocar a questão do direito como bem universal para as questões do “direito ao trabalho”, a sociedade capitalista converte direito em assistência, portanto, em dever moral, que passa a ser competência do Estado assegurar.

Na questão social, a linguagem do direito reafirma a garantia de relações contratuais e a manutenção de uma determinada ordem que articula aquilo que é justo e injusto na sociedade. O que está em causa é “o problema do Estado em benefício de seu grande projeto, a fundação contratual da ordem social.” (DONZELOT, 2007, p. 39) (Tradução nossa<sup>12</sup>). Em nome da soberania e da ordem social, o Estado passa a assumir um papel estratégico no âmbito das questões sociais: converter o direito em forma de assistência e em forma de contrato social. Desse processo resulta a noção de solidariedade demarcando a ação pontual do Estado no contraponto das questões políticas e econômicas:

em torno dessa noção, dessa técnica e desse procedimento se havia constituído um modo específico de organização da sociedade, o social,

<sup>10</sup> “¿Como mantener La propiedad em La sociedad si una parte tan amplia de Ella se halla desprovida de cualquier bien, incluso amenazada em su subsistencia?” (DONZELOT, 2007, p. 31)

<sup>11</sup> “a todo derecho proclamado debía corresponderle naturalmente un privilegio suprimido y un orden natural restaurado.” (DONZELOT, 2007, p. 28)

<sup>12</sup> “El problema del Estado em beneficio de su gran proeycto, La fundación contractual Del orden social.” (DONZELOT, 2007, p. 39)

na intersecção do civil e o político, intermediando esses dois registros justo onde, antes, acreditava-se ser possível sua articulação imediata, criando a partir desses dois níveis um gênero híbrido, cuja linha de força bem poderia ser a de operar progressivamente para sua comum extinção.” (DONZELOT, 2007, p. 53).

A noção de solidariedade tem, portanto, a função de “resolver” as contradições oriundas das questões econômicas, já que não é possível alterar a condição social dos indivíduos. Convergindo e administrando interesses contraditórios, o papel do Estado seria garantir o progresso da sociedade. Assim, “para remediar as dificuldades inerentes ao seu próprio fundamento político, a República encontrava [encontra] a noção de solidariedade. Porém, que valor teriam a fazer quando se tratava de determinar concretamente a ação do Estado sobre a sociedade civil? A solidariedade era [é] uma convincente teoria. Porém, teria também um valor prático?” (DONZELOT, 2007, p. 90) (Tradução nossa<sup>13</sup>).

O contrato social<sup>14</sup> estabelecido pelo Estado é aquele cuja noção de direito passa pelas questões de solidariedade e assistência, portanto, de tutela. Nota-se, nesse caso, que a questão social passa a ser instrumentalizada a partir de uma lógica em que o que está em questão não é a dimensão política e pública, mas a ação, a intervenção<sup>15</sup>, a tutela e a autoridade social do Estado no campo da vida privada e na relação entre os indivíduos. É nesse campo de interfaces do direito ao trabalho e da solidariedade que vai emergir o *direito social*<sup>16</sup>. Para Donzelot (2007), em nome desse direito social, o Estado, enquanto poder

---

<sup>13</sup> “Para remediar las dificultades inherentes a su propio fundamento político, la República encontraba la noción de solidaridad. Pero, ¿qué valor tenía em los hechos cuando se trataba de determinar concretamente la acción del Estado sobre la sociedad civil? La solidaridad era una muy hermosa teoría. Pero, ¿tenía también un valor práctico?” (DONZELOT, 2007, p. 90)

<sup>14</sup> “Mais do que uma ficção jurídica e um constructo teórico, o contrato é a metáfora pela qual, na nossa tradição política (ocidental), se pensa a natureza e o conteúdo das obrigações sociais. E, se o direito é a linguagem pela qual a metáfora do contrato se expressa, o que está em jogo na sua formulação é um certo modo de problematizar e julgar os dramas da existência nas suas exigências de equidade e justiça, de tipificar a ordem de suas causalidades e definir as responsabilidades envolvidas. E é isso propriamente que arma uma cena política na qual os critérios universais da cidadania se singularizam, no registro do conflito e do dissenso, em torno de uma negociação sempre difícil e sempre renovada quanto à medida de igualdade e à regra de justiça que devem prevalecer nas relações sociais.” (TELLES, 2001, p. 117)

<sup>15</sup> “Para responder às crescentes demandas sociais, o Estado capitalista, até por uma questão de sobrevivência, tornou-se interventor. Passou não só a regular com maior vigor a economia e a sociedade, mas também a empreender ações sociais, a prover benefícios e serviços, a exercer atividades empresariais. Desse modo, desde o final do século XIX, o Estado tornou-se parte interessada nos conflitos entre capital e trabalho, assumindo um forte papel regulador, dando origem ao rótulo welfare state, assumindo as noções de Estado de Bem-estar, Estado Previdência, Estado Social e, passando pelo regime social-democrata do tipo escandinavo, transformando os direitos civis em direitos sociais, reduzindo as desigualdades pela aplicação do imposto progressivo e pelas políticas sociais de redistribuição”. (CRUZ, 2005, p. 104).

<sup>16</sup> “Bajo el signo de la solidaridad se desarrolló, a fines del siglo XIX, todo un movimiento legislativo que echó las bases de lo que se há convenido en llamar el derecho social, es decir, leyes relativas a las condiciones de trabajo, a la protección del trabajador en los distintos casos en que se le niega el empleo de su fuerza laboral, en que sobrevienen los accidentes, las enfermedades, la vejez, el desempleo. Bajo este rubro, se hizo costumbre colocar también las leyes que protegían al niño y la mujer en la familia, las múltiples medidas destinadas a velar

público, também se percebe no direito de intervir nas relações civis e privadas. Portanto, garantir o direito social é uma das formas concretas de como o Estado operacionaliza a noção de solidariedade e “reduz a pobreza”. Segundo Telles (2001),

os direitos sociais podem ser entendidos como uma espécie de contrato de serviços que o contribuinte estabelece com o Estado (...) A definição da justiça social como tarefa do Estado teve por efeito neutralizar a questão da igualdade numa lógica perversa em que as desigualdades são transfiguradas no registro de diferenças sacramentadas pela distribuição diferenciada dos benefícios, ocultando a matriz real das exclusões. (p. 25).

Pelas vias do direito e da assistência, a ação do Estado cumpre uma função de neutralidade frente ao que é considerado contraditório na relação entre as questões políticas e econômicas, haja vista que, para contornar o antagonismo entre capital x trabalho, “de acordo com a doutrina da solidariedade, o direito social pretendia [pretende] tão somente reparar as carências da sociedade, compensar os efeitos da miséria, reduzir a opressão. Esse direito se orienta[va] a corrigir a sociedade, não reorganizá-la.” (DONZELOT, 2007, p. 91) (Tradução nossa<sup>17</sup>).

O deslocamento da tensão entre as questões econômicas e políticas produz um movimento em que o direito público, como bem comum, como justiça social, reconfigura-se a partir do que se pode chamar de instrumentos legais de proteção ou inclusão. Nessa lógica, o social revela, portanto, a ação estatal que regula e controla os riscos individuais e sociais e promove, a partir disso, condições para que cada um, individualmente, possa continuar a busca pelo direito ao trabalho e à propriedade. A dimensão política é, portanto, esvaziada de seu sentido universal.

Assim, quando Donzelot (2007) afirma que “entre o Estado e os indivíduos, já não havia [há] sociedade”, chama a atenção para a ausência das questões políticas e a emergência do mundo privado. Dito de outro modo, a afirmação da questão social centrada no direito, na solidariedade, no contrato e o seguro é resultado de uma lógica que opera em nome do “tudo pelo social”. Todavia, a ausência de políticas universais é também a expressão de um determinado tipo de política. Reguladas pela lei e pelos contratos sociais, as ações sociais são apanhadas no campo da gestão, sendo, portanto, administradas. Aqui, não compete ao poder

---

por las condiciones de salud, educación y moralidad de todos los miembros de la sociedad.” (DONZELOT, 2007, p. 90)

<sup>17</sup> “De acuerdo con la doctrina de la solidaridad El derecho social pretendía tan solo reparar las carencias de la sociedad, compensar los efectos de la miséria, reducir los de la opresión. Ese derecho se orientaba a corregir la sociedad, no a reorganizala. (DONZELOT, 2007, p. 91)

público elucidar o fundamento das coisas, mas garantir sua imediata consecução. O social esvaziado de sentido político, particularmente no que se refere às questões de universalidade, é também uma forma de instrumentalização da vida cotidiana e de seus padrões de sociabilidade. É nesse cenário que os processos de judicialização das relações sociais revelam práticas de regulação dos indivíduos, obscurecendo a tensão entre o que se constitui na relação entre o público e o privado. Quando a juridicalização toma o lugar do político e do social, as questões privadas tornam-se referência para muitas das ações sociais.

Ao preferir as questões da esfera pública, de construção do bem comum, portanto de todos, privilegiando as questões privadas, o discurso da cidadania se converte em sinônimo de inclusão, sendo, portanto, também regulado. No que se refere às questões da democracia, o social constituído no hiato entre os aspectos políticos e econômicos não possibilita a emergência de espaços públicos que impliquem a luta, a reivindicação e a conquista de direitos universais. A democracia se constitui, também, como restrita e tutelada, uma vez que o que está em causa são as ações individuais e individualizadas: “radicalizando o argumento, diria que, na ótica da cidadania, pobre e pobreza não existem. O que existe, isto sim, são indivíduos e grupos sociais em situações particulares de denegação de direitos. É uma outra figuração da questão social, que põe em cena a ordem das causalidades e responsabilidades envolvidas em situações diversas e nem sempre equivalentes.” (TELLES, 2001, p. 51)

A questão social compreendida no deslocamento das questões políticas e econômicas revela a estratégia do Estado: a) fazer com que os indivíduos ocupem um lugar social marcado pelo que o modelo econômico entende por projeto de sociedade; b) redefinir os direitos que fundamentem as relações contratuais na vida pessoal e no trabalho; c) e, acima de tudo, promulgar a idéia de que todos sejam proprietários de bens e mercadorias. Entre o que é público e o que é privado há um limite imposto pelo Estado a fim de assegurar a propriedade e os direitos privados.

Ao tomar a condição de pobreza como problemática central, ocultam-se as contradições que se revelam no hiato entre as condições econômicas e as condições políticas, mascarando os conflitos entre capital e trabalho. A pobreza é consequência desse processo, não a sua causa. As contradições advindas desses conflitos não estão para serem resolvidas pela sociedade, vez que, em hipótese alguma, se prevê a alteração das bases que as constituem. Ao contrário, contornam-se os prejuízos delas decorrentes em função de se manter o equilíbrio da sociedade. Trata-se, portanto, de um “fazer social” para atuar sobre a igualdade política e sobre a igualdade social, não sobre a igualdade econômica. Compreendendo que essa última é determinante dos processos sociais, a questão social

converge as *desigualdades em diferenças*: “através do código hierárquico as desigualdades sociais são transfiguradas em diferenças que estabelecem uma ordem de reciprocidades ao revés dos valores modernos da igualdade e da justiça, pois remetem à obediência e respeito, tutela e proteção nas relações entre ‘superiores’ e ‘inferiores’, neutralizando as iniquidades existentes na trama das relações sociais.” (TELLES, 2001, p. 61).

Desse processo, resulta um discurso social que, segundo Cruz (2010), faz valer a máxima do “crer e fazer crer”. O que constitui esse discurso é a forma como o sentido das coisas é destituído de seu valor e sentido originários para atender às proposições em pauta. É assim que, muitas vezes, em nome das diferenças, novas identidades são requisitadas e outorgadas, reforçando a lógica da ação individual e a suavização das tensões. Portanto, quanto mais “a força da palavra substitui a força da coisa; da ideia, do fato; e quanto mais realidade falta à coisa, mais a palavra é necessária para compensar o reino da violência artificial. Eis uma mudança radical com implicações na política em um mundo cuja opinião pública deixou de ser manifestação em público da reflexão realizada por grupos e classes sociais com opiniões divergentes sobre a vida econômica, social, cultural e política”. (CRUZ, 2010)<sup>18</sup>.

No âmbito da questão social, o poder da palavra e a forma como as coisas são reiteradas também se manifestam no campo das Ciências Sociais. No final do século XIX, essas mesmas ciências foram requisitadas a pesquisar, estudar e contribuir para construir padrões de sociabilidade. A Psicologia, a Sociologia, o Direito e a Medicina foram fundamentais na promoção de estudos classificatórios e, muitas vezes, também segregadores. A lógica jurídica e a lógica higienista contribuíram fundamentalmente para a constituição do perfil de sociedade como o esboçado. Todavia, se tempos atrás, a ciência foi convocada para esses fins, hoje ela é chamada a recolocar novos debates. Portanto, há que se pontuar que a questão social é também uma questão política, fato que não se pode desprender do que constitui a tensão entre o público e o privado, bem como da sua distinção. É na reiterada tarefa de dar sentido político ao fundamento das ações humanas que o social pode retomar seu fundamento original.

---

<sup>18</sup> Apontamentos teóricos referentes à banca de qualificação da tese.

## ***1.2. A infância em tempos de abstração, regulação e normatização.***

A presença da infância na sociedade não se deu sem contradições na história humana. O conflito dessa contradição parte dos projetos de sociedade em um determinado tempo histórico e suas formas de conceber a infância. Por ser uma categoria social, portanto uma construção social, ela tem sido, ao longo da História, abstraída, romantizada, regulada, controlada. Para Charlot (1979), “a idéia de infância traduz, ela também, um ideal social dessocializado: não somente ela não passa de um corolário da idéia de natureza humana, mas ainda o adulto e a sociedade nela projetam suas aspirações e recusas.” (p. 137) O que se destaca é que não existe uma infância que não seja produto de um tempo construído nas relações entre os homens, portanto, histórico-social. Nesse caso, não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, já que o terreno onde ela é construída se dá na contradição das classes e pelo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana. A pergunta a ser feita é: *de qual infância se fala, para atender a qual projeto social e em que período histórico?*

Essa questão, que possibilita compreender o que deveria nortear a construção da infância, ou seja, sua propriedade de ser social, portanto produzida socialmente, é por vezes tomada em seu sentido equivocado, deslocando o sentido do “social” para a ordem do “problema social”. Nesse deslocamento, retira-se a compreensão de que as contradições sociais se refletem no modo de conceber uma determinada infância, acentuando nessa última a responsabilidade por produzi-las. Assim, a infância precisa ser regulada, normatizada, silenciada, abstraída. Está em causa, portanto, o modo como as sociedades produzem sua existência, constróem seus projetos de sociedade e concebem uma determinada concepção. Nesse processo, a infância já foi referida “em sua inexistência ou como invenção da modernidade”, foi “romantizada como um tempo humano carregado da perfeição e da inocência”, foi “tomada como problema social, portanto como objeto da polícia e do governo” e também “já foi considerada como ‘futuro’ da nação”. Em todas essas feições, o foco de análise não se deu pela contradição das classes sociais, mas como uma fase da vida que precisava ser administrada. Para a análise, portanto, a sua história será contada a partir dos estudos de Ariès (1975), Charlot (1979), Donzelot (1986) e Rizzini (2008), a fim de demonstrar como ela, enquanto tempo da vida, passou a ser administrada como “problema social”.

A administração do tempo da vida na infância não se dá apenas pelas ações do governo em suas normatizações ou regulações mas também na negação de sua existência

histórica. De forma que não há como não recorrer a Ariès (1975) para discutir certa “ausência”, “abstração” ou “noção” de uma infância na sociedade moderna. Se, por um lado, “este historiador (Ariès) teve o mérito de nos ter proporcionado a consciência de que aquilo que parecia um fenômeno natural e universal era afinal resultado de uma construção paulatina das sociedades moderna e contemporânea” (PINTO, 1997, p. 38), por outro, seus estudos iconográficos sobre um sentimento de infância (historicamente datado e especificamente localizado em uma produção) na sociedade francesa foram alvo de muitas inquietações e novas pesquisas.

A crítica acentuada à sua ideia é um alerta para o risco de certa negação da infância como se essa não existisse anteriormente ao século XVII e, mais do que isso, a preocupação de certa generalização de uma concepção que não considera outras historicidades e realidades sociais. Assim, as críticas a Ariès “recaíram sobre o que pareceu aos críticos um ‘abusivo impressionismo’ presente nas[suas] conclusões (...), decorrente, para alguns, do seu amorismo nas lidas historiográficas; segundo outros, do fetiche em que fora envolvido pelas fontes iconográficas que privilegiara para ‘datar’ a emergência de um ‘sentimento’ - ou, conforme a tradução, de uma ‘idéia’ ou ainda de uma ‘representação’ - da infância.” (WARDE, 2007, p. 25).

Para Pinto (1997), as principais ideias dos estudos de Ariès (1975) podem ser sintetizadas: a) a ideia moderna de infância com fase autônoma da adultícia surge no final do século XVII e se desenvolve no século XVIII, em setores da aristocracia e burguesia; b) na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (*homunculus*).

Com Ariès (1975), é possível apreender certa ocultação da infância também forjada na imagem de uma adultícia precoce, na figura de um adulto em miniatura, um *homunculu*. Vista na figura de um adulto em miniatura a infância deixa de manifestar-se naquilo que expressa sua singularidade. Se Ariès (1975) anunciou a infância como descoberta do século XVII, mais preciso seria dizer não de uma “ausência” ou “descoberta”, mas de um “sentimento” ou “noção” de infância a partir do lugar que essa ocupou na forma de produção econômico-social da época. Nesse caso, a pergunta a ser feita é sobre o lugar social que a infância ocupou na sociedade e suas formas de organização política, econômica e social. Os estudos de Ariès (1975) indicam que um desses lugares foi a subalternidade na família e na escola como forma de ser administrada, vez que estavam em causa projetos de socialização e civilização. Porém, a ocultação da infância não significa a sua inexistência. O que ocorre é que sua visibilidade pode ser mais ou menos acentuada em função daquilo que o modo de produção econômico determina em relação ao poder estabelecido socialmente entre adultos e

crianças. E é nesse lugar que Charlot (1979) vai apanhar as formas como a sociedade produz determinadas concepções de infância.

Segundo Charlot (1979), a infância se dá a partir da relação da criança com o adulto, mas não de forma naturalizada. Ela expressa um modo como essa sociedade vê, na criança, um sentimento de infância. Nesse sentido, critica o modo como essa apreensão vem sendo feita, particularmente porque nega a contradição social e desloca o foco de análise para uma infância construída no plano das ideias, cujas bases se dão em um tempo em que a infância é guiada pelos sentidos e não pela razão; em que os sentimentos não são guiados pela razão; em que está ausente uma experiência de vida coerente; em que a criança precisa ser guiada por adultos racionais e experientes. A crítica a esse modelo construído no plano das ideias é reafirmada pela forma como a sociedade desloca a noção da temporalidade da vida na infância para a ideia de um “tempo de degeneração”: “a infância é vir-a-ser temporal. A infância é, então, considerada como o tempo, por excelência da degenerescência ou do progresso social, e a conservação ou o progresso da sociedade passam pela ação educativa.” (CHARLOT, 1979, p. 142).

Esse deslocamento também foi descrito por Rizzini (2008) na história brasileira, com base na tarefa da sociedade de regenerar a infância desvirtuada da ordem: “a missão, com frequência também denominada de ‘tarefa moralizadora’, consistia em transformar o vício em virtude. Regeneração – um termo bastante utilizado pelos criminólogos para indicar as possibilidades latentes de cura em casos antes dados como perdidos – será acompanhado de muitos outros com o mesmo sentido; ou seja, não havia o que não se pudesse ‘corrigir’, ‘rehabilitar’ ou ‘reeducar’.” (RIZZINI, 2008, p. 70)

Está em causa nos dois autores a proposição crítica de que não é possível apreender o que de fato é a infância sem situá-la no campo de tensão entre o natural e o social. O tempo da infância não é de degeneração, mas um tempo social que não pode ser pensado deslocado das condições materiais de produção de uma determinada sociedade, pois, uma vez “dissociada de suas condições sociais concretas, a temporalidade do desenvolvimento infantil torna-se ilusória: nada cria, é apenas o tempo oco e vazio do eterno combate entre a essência humana e a corrupção.” (CHARLOT, 1979, p. 130) Destarte, a concepção de infância não se dá na relação adulto-criança e nas formas de autoridade e poder do primeiro sobre o segundo, mas na forma como as contradições de classe “dissimula[m] a relação da criança com o adulto e com a realidade social.” (CHARLOT, 1979 p. 104)

Donzelot (1986) também contribui na discussão de como a sociedade vem, historicamente, tratando o tempo da infância como um problema, mascarando as contradições

e os conflitos sociais. Para ele, a história da infância revela a “passagem de um governo das famílias para um governo através da família.” (DONZELOT, 1986 p.86) A sua tese é a de que o que se constituiu na judicialização da infância em meados do século XVIII, na França, representou uma instrumentalização do social e, por consequência, da ideia de criança e de família, revelando a emergência da questão social a partir do hiato entre as dimensões políticas e econômicas. Para o autor, a infância foi constituída a partir das formas de produção e constituição dos tipos sociais que a sociedade da época almejava, o que expôs o lugar que cada um deveria ocupar, sem, contudo, se instaurar nele. Esvaziada do sentido político, a questão social no trato com a infância não poupou a vida privada, em particular a família.

Ao defender essa tese, Donzelot (1986) faz uma séria denúncia da miséria com a qual a questão social, ao perder o seu sentido político, empreendeu na infância e nas crianças francesas. Em nome de uma suposta “defesa” da criança, os processos de judicialização, via júri dos menores, foram determinantes na produção de identidades estigmatizadas no viés da pobreza e da marginalidade. O texto do autor é uma denúncia e um alerta de que não é novidade que a infância não tenha sido considerada na História, mas que essa novidade residiu no ajustamento dos indivíduos à lógica da desigualdade.

Para o autor, a questão da infância passou a ser tratada pelo que expressou a ideia de “conservação das crianças” na cidade, processo gestado por médicos, militares e administradores. Pensou a constituição da infância a partir daquilo que se produziu entre o “registro médico e registro social” (DONZELOT, 1986, p.18), que tinham por objetivo conservar a infância e, por conseguinte, a sociedade.

Estudo similar também foi realizado no Brasil por Rizzini (2008). Com o título “O século perdido: raízes históricas das Políticas Públicas para a infância no Brasil”, a autora “apresenta a passagem do Brasil rural para o Brasil urbano, evidenciando assim o contraste entre o ‘novo’ mundo urbano e o ‘velho’ mundo rural. (...) descreve, com clareza, como se deu o processo de urbanização e industrialização, decorrente da implantação da política voltada para a instalação do Estado liberal no Brasil, e as consequências sociais e políticas advindas das medidas necessárias ao seu desenvolvimento.” (RIZZINI, 2008, p. 12) Em ambos os estudos, estava em causa um projeto de sociedade em que a questão social obscurecia a relação entre o político e o econômico, num processo que precisaria administrar e regular seus indivíduos. Nesse cenário, emergiu uma infância como alvo de duas frentes de atuação: a medicalização e a normatização, frutos de uma sociedade que se organizava em torno de um modelo econômico excludente e desigual: “em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o

conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental.” (RIZZINI, 2008 p. 23)

A sociedade converteu o social em sinônimo de pobreza, marginalidade e exclusão. Todavia, julgamos que o determinante desse deslocamento não é aquilo em que a sociedade converteu a infância, mas como o modelo de produção econômico converteu a sociedade e, por conseguinte, a infância em objetos possíveis de serem subordinados à lógica do capital.

Nesse sentido, o papel do Estado em conceber e administrar os sujeitos bem como o tempo de suas vidas promoveu o que Donzelot (1986) nomeou de “*polícia da família*”<sup>19</sup>, expressão designada para indicar uma série de ações e normatizações que aquele faria para, em nome da civilidade, vigiar, controlar, punir, selecionar e excluir parcela significativa da sociedade desprovida de condições econômicas. A infância passou a ser objeto da preocupação central desse Estado fiscalizador porque representava o “futuro ou o fim da nação”. A polícia da família operaria, portanto, no campo da ação médico/higienista e normativo/policial, que expressava a

proliferação das tecnologias políticas que irão [iriam] investir sobre o corpo, a saúde, as formas de se alimentar e de morar, as condições de vida, o espaço completo da existência, a partir do século XVIII, nos países europeus. Técnicas que, no seu ponto de partida, encontra[ra]m seu pólo de unificação naquilo que então se chamava *polícia*: não no sentido restritivamente repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas segundo uma acepção mais ampla englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação. (DONZELOT, 1986, p.12).

A história da infância contada por Rizzini (2008) e Donzelot (1986) revela o movimento de ação do Estado intervindo por meio da norma e da prática da ação disciplinadora na esfera do direito e da vida privada por meio de uma estratégia de familiarização das camadas populares. Do ponto de vista normativo/policial, ele interveio com o objetivo de resguardar os princípios da moral da ordem no interior das famílias, a fim de reproduzir suas tradições, valores e padrões de sociabilidade. Para tanto, passou a atuar a partir de duas frentes: assistência e regulação social. Nos dois campos, a ação se deu na relação público-privado, convertendo o segundo em temas pertinentes ao primeiro. Mais uma vez a família teve um papel fundamental.

---

<sup>19</sup> Apesar de as análises de Donzelot (1986) se referirem ao contexto europeu, movimento similar ocorreu no Brasil durante os séculos XIX e início do século XX, quando o Estado agiu diretamente na regulação da vida das crianças e, por conseguinte, na infância, a partir das ideias de higienização, tutela e disciplinamento. O papel do Estado brasileiro na condução da infância pobre pode ser analisado nas produções de Rizzini (2008a e 1995) e Kuhlmann Jr (2010). A história da criança pobre brasileira no século XIX é também o retrato de sua infância.

É nesse campo de ação entre família e assistência que o Estado encontrou terreno para, na infância, regular corpos, disseminar ideias, produzir comportamentos. Se, do ponto de vista médico-higienista, atuou como provedor de uma iniciativa de saneamento, do ponto de vista assistencial transformou “uma questão de direito político em questão de moralidade econômica (...).” (DONZELOT, 1986, p.56) Nessa ordem, a vida privada da família e, por consequência, a infância, passou a ser regulada para garantir a articulação entre moral e economia. Ou seja, regulação social e garantia de sustentação da ordem econômica estabelecida. Os direitos reservados à infância estavam, portanto, circunscritos ao lugar que a ideia de infância ocupava no processo produtivo, por vezes marcado pela omissão ou abstração na lei. No campo da regulação, a infância passou a ser objeto de preocupação naquilo que podia interferir nos projetos do Estado: delinquência, marginalidade e desordem social. Em contraposição, a assistência vai determinar as “linhas estratégicas, no seu ponto de intersecção sobre a infância, na configuração daquilo que chamamos ‘o social’.” (DONZELOT, 1986, p.84). No deslocamento da ideia de ‘social’ para uma feição próxima à ‘assistência’, ficaram evidenciadas estratégias que expressaram, segundo Donzelot (1986), uma gigantesca “arquitetura social” e um eficiente “complexo tutelar”.

Para Rizzini (2008), a história da infância brasileira também pode ser descrita na regulação das leis de sua proteção. Nela, em nome da patologização, diagnosticando, selecionando, segregando, classificando e caracterizando a infância pobre como “em perigo” e “perigosa”, tanto a criança quanto a família foram administradas.

Mas o cenário em que as leis destinadas à infância foram construídas pautou-se, segundo Rizzini, a partir de uma “fórmula extremamente lógica e econômica, adequada ao pensamento de então”. (RIZZINI, 2008, p. 77). As concepções de infância não descolaram do plano das determinações econômicas.

Assim, as contradições sociais estabelecidas na relação adulto-criança descritas por Charlot (1979), o ordenamento jurídico-legal-assistencial promovido pelo Estado na regulação das famílias e da infância ressaltado por Donzelot (1986) e a missão civilizadora do Brasil de ‘salvar a infância e salvar o país’ criticada por Rizzini (2008) revelam como a infância veio sendo tomada não como construção social, mas como problema social. Esse problema veio se revelando na sua base fundante: o modo de produção econômico determina a forma de organização social e essa reverbera na produção de marcos regulatórios (leis, normas, regras) que alteram a vida cotidiana e, conseqüentemente, a vida subjetiva.

A historiografia descrita revelou a infância de uma classe de crianças pobres que esteve regulada pela sociedade sob a tutela do Estado. Produzida nesse campo não poderia ser

outra senão aquela em que o social fosse compreendido como “assistência” ou como “problema”. Não poderiam indicar outra ordem senão a crivada por processos de exclusão: infância pobre, infância delinquente, infância em perigo, infância perigosa, dentre outras. O movimento a seguir procura compreender o que se tem produzido, atualmente, em termos dessa concepção e quais crivos norteiam sua nomeação.

### ***1.3. A concepção de infância nos campos da Educação e da Psicologia.***

A discussão que se inicia procura compreender qual concepção e sob quais mediações a infância estaria sendo nomeada atualmente. Partiu, portanto, da pergunta sobre *o que é a infância* ou *o que constitui a infância* na atualidade, para interrogar os campos da Educação e da Psicologia e, assim, delinear uma concepção sobre o tema. Considera as denominações que esses campos sistematizaram nas produções científicas a partir da seguinte afirmação: “*infância é*”... e destaca aquela que mais demarcou essas produções, a mais recorrente, ou seja, “*a infância é uma construção social*”<sup>20</sup>.

Da mesma forma, outras designações foram construídas pelos dois campos a fim de informar a concepção, dentre elas a “*infância como construção histórica e cultural*”<sup>21</sup>, a segunda mais indicada, o que também merece consideração. Vale destacar o volume de trabalhos que *não indicaram*<sup>22</sup> uma determinada concepção, o que se poderia supor que, para os dois campos, ainda é mais fácil designar *quem é o sujeito* (nesse caso, a criança), do que *o que é a infância* (nesse caso, o tempo da vida). Da mesma forma, indica uma tendência que pode ser evidenciada: a emergência na definição da criança é prioritária em um campo que procura reafirmá-la como designatária de direitos. Mais forte do que nomear a infância como um tempo da vida, vale reafirmar o lugar dos sujeitos e os espaços nos quais se constituem.

---

<sup>20</sup> Verifica-se que num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a indicação da concepção de “*infância como construção social*” aparece em 24 indicações/citações, o que corresponde a 27,12% dos trabalhos analisados. Isoladamente, esse dado assim aparece: na Educação (14 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 8,26%) e na Psicologia (10 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 5,04%).

<sup>21</sup> Verifica-se que num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a indicação da concepção de “*infância como construção histórica e cultural*” aparece em 18 indicações/citações, o que corresponde a 20,33% dos trabalhos analisados. Isoladamente, esse dado aparece: na Educação (14 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 8,26%) e na Psicologia (04 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 2,16%).

<sup>22</sup> A ausência de uma concepção de infância pode assim ser percebida: num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a concepção de infância não aparece em 39 trabalhos tabulados, o que corresponde a 44,07% dos trabalhos analisados. Isoladamente, esse dado aparece: na Educação, num universo de 59 trabalhos analisados, 15 não definiram a concepção de infância, o que corresponde a 8,85%; na Psicologia, em um universo de 54 trabalhos analisados, 24 não indicaram a concepção de infância, o que corresponde a 12,96%.

1.3.1. A concepção de “*infância como uma construção social*” pôde ser percebida em quase todos os grupos da Educação e da Psicologia, o que significa que não é apenas uma tendência ou parte de um recorte epistemológico ou área de estudo. Trata-se, segundo os autores, de reafirmá-la como um processo que se dá no campo social a que corresponderia uma ruptura com as concepções anteriores pautadas na patologização e na marginalização. Sem essa ruptura, “o social da infância fica, assim, mascarado pela idéia de uma natureza infantil descontextualizada e hegemônica.” (MUNIZ, 2009, p.247)(G9Liv.2cap1). Nesse sentido, cabe a pergunta: o que caracteriza nessa produção a afirmação de que a infância é uma construção social? O que demarca essa nomeação?

A leitura da produção científica permitiu organizar os excertos: a infância é uma construção social porque: a) é tomada como categoria de análise estrutural ou social; b) é firmada nas condições de produção e existência humana; c) é entendida como espaço onde se reafirmam os direitos; d) pode ser apreendida nos pressupostos da Sociologia da Infância<sup>23</sup>.

Para Angelo (2008), “a infância, enquanto categoria social com estatuto próprio, é uma ideia da modernidade. É um conceito que foi se afirmando sobre a desconstrução da necessidade de adultização das crianças, que até a Idade Média marcou as relações estabelecidas entre os adultos e elas, e que emergiu com o Renascimento.” (p.80)(G3Rev4cap6). Para Pilotti (1995), “o conceito de infância, em sua qualidade de categoria de análise estrutural, se encontra em plena elaboração teórica, tarefa para a qual contribuíram principalmente historiadores como o já mencionado Ariès, assim como Donzelot (1986), Platt (1977), Cunningham (1991) e outros. Mais recentemente foram elaboradas contribuições especificadamente sociológicas nesta direção (James & Prout, 1990; Qvortrup, 1991).” (p. 26)(G1Liv2cap1).

Neste sentido, a infância passa a ser analisada na contraposição da ideia de criança como adulto em miniatura, procurando reafirmar as especificidades de seu campo. Rompe, portanto, com a ideia de naturalização de um tempo da vida, “localiza[-se] na dinâmica do desenvolvimento social e corresponde a uma estrutura social permanente, embora se caracterize pelo fato que os atores que a integram o fazem transitoriamente num processo de permanente substituição.” (PILOTTI, 1995, p.25)(G1Liv2cap1). Ao ser crivada no campo social, rompe, ainda, com uma “situação individual de uma criança, para remontar-se à análise das mudanças históricas e culturais que caracterizam a construção social da posição da infância na sociedade.” (PILOTTI, 1995, p. 25)(G1Liv2cap1). Assim, o estudo da infância é,

---

<sup>23</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre a Sociologia da Infância será realizada no capítulo III deste trabalho.

por consequência, o estudo da sociedade em suas manifestações mais gerais, particularmente naquilo que significam as suas condições estruturais e sociais vividas: a “infância é entendida como uma construção social (...) uma variável de análise social”, pois possibilita uma “reconstrução da infância na sociedade.” (COUTINHO, 2009, p.19)(G3Rev5cap2). A característica de ser uma variável de análise social faz dela o ponto de partida para o estudo e a compreensão de fenômenos sociais mais amplos no que produzem de inclusão e exclusão social. Portanto, só pode ser apreendida em mediação com outras categorias, pois

a infância, concebida como categoria estrutural, se encontra em permanente interação com outras categorias, afetando os processos de mudança a nível de sociedade, sendo por sua vez afetada pelos mesmos. Esta perspectiva facilita a análise da interação da infância com outras categorias estruturais – tais como classe, raça, etnia e gênero – assim como o de sua relação com outros grupos (adultos em geral, aposentados, etc.), elementos a partir dos quais podem ser identificadas com maior precisão as diversas formas de desigualdade que, geralmente afetam a infância, no que concerne status jurídico, relações e poder, distribuição de recursos e oportunidades econômicas e sociais. (PILOTTI, 1995, p. 26)(G1Liv2cap1).

Outra característica da concepção de que a “*infância é uma construção social*” passa a ser afirmada nas condições de produção e existência humanas, a partir da ideia de tempo social que se opõe ao tempo privado e não público, já que passa a ser “tratada como uma dimensão da vida reprodutiva e não-produtiva.” (ROSEMBERG, 2009, p.25)(G5Cap4)(Tradução nossa<sup>24</sup>). A passagem do crivo privado para o crivo social faz da infância uma categoria que tem suas “condições de existência diretamente vinculadas às transformações das vidas cotidianas” (NUNES, 2009, p.16)(G9Liv1cap1) e reafirmada nas “(...) bases teóricas alicerçadas especialmente na afirmação da infância como categoria histórico-social e na atenção às determinações materiais e culturais que as constituem.” (ROCHA, 2008, p.56)(G3Rev3cap4). Para Rocha (2008), são as determinações materiais e culturais que acabam produzindo um tipo de sujeito (no caso, a criança) como um “social heterogêneo”. Do mesmo modo, “a mudança da concepção de infância foi [é] compreendida como sendo eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças. Assim entendida a questão, não se trata de estudar a criança como um problema em

---

<sup>24</sup> “[La primera infancia todavía se considera un tiempo social relativo a la esfera privada y no pública, y se] trata como dimensión de la vida reproductiva y no productiva.” (ROSEMBERG, 2009, p.25)

si, mas de compreendê-la segundo uma perspectiva histórica (...)”(KRAMER, 2008, p. 19)(G9Liv.6.cap.1).

Para os autores, lugar ou espaço onde se reafirmam os direitos também pode ser considerado uma outra característica da concepção de “*infância como construção social.*” Nessa característica ficam evidentes os avanços conseguidos a partir de arcabouço teórico-jurídico-legal em torno da criança e da infância:

a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) sintoniza a infância brasileira como um tempo especial da existência social dos indivíduos, definido a partir do reconhecimento da criança como um ser social que necessita ser protegido e amparado (...) assim, o reconhecimento social da infância que depende do sistema de proteção social vem acompanhado de uma série de práticas e de saberes que tornam os sociais nele inscritos diferenciados por sua condição de classe, mostrando a eles, desde cedo, qual o seu lugar na esfera das relações sociais. (NUNES, 2009, p. 20)(G9Liv.1cap.1).

Apoiando-se no ECA, a “visão social da infância, rompe com o paradigma de criança-objeto da intervenção jurídico-estatal e reconhece a especificidade da criança e do adolescente como pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e com direito à proteção especial devido à sua condição etária.” (DOS SANTOS, 2009, p.44)(G1Cap1). Tomar a infância como lugar onde se reafirmam os direitos significa dar visibilidade e voz às crianças já que “aqui se pretende sobretudo trazer para a arena pública uma imagem da infância como um grupo social com direitos, nomeadamente o direito de ter voz e a intervir nos processos que lhe dizem respeito.” (TOMÁS, 2009, p.3)(G3Rev6cap1).

Para Tomás (2009), para que a infância seja considerada uma construção social é necessário somar esforços na garantia de uma perspectiva que coloque na pauta os direitos da criança, e uma das alternativas seria conferir os “paradigmas defendidos pela sociologia da infância, ou seja, a necessidade de considerar a infância como uma construção social e as crianças como actores sociais, competentes, activos e com voz.” (TOMÁS, 2009, p.6)(G3Rev6cap1).

Por fim, uma outra característica presente nos trabalhos analisados, particularmente na concepção de “*infância como construção social*”, pode ser percebida na sua aproximação com a agenda da “Sociologia da Infância”. Em relação a esse campo de estudo, Silva (2008) sinaliza que a corrente crítica dessa área é fértil, visto que “a concepção de infância é, simultaneamente, uma construção social, um grupo oprimido e uma “condição social”, isto é,

um grupo que vive condições especiais de “exclusão”, isto é, a “não-criança.” (SILVA, 2008, p. 71)(G3Rev3cap5).

O pressuposto básico da aproximação da “concepção da construção social” com a “Sociologia da Infância” se dá num plano em que são consideradas “a infância como categoria social, as crianças como partícipes sociais, produtoras de culturas singulares nas trocas que estabelecem entre pares e com os adultos”. (Corsaro, 2005, apud MOTTA, 2009, p. 134)(G9Liv.4.Cap.5).

Para Rosemberg (2008), essa afirmação tem se constituído num esforço teórico/social de compreender a criança e a infância numa perspectiva mais histórica, portanto, de construção social e coletiva. Assim, sinaliza que a Sociologia da Infância tem se estruturado num plano teórico que pode contribuir para recolocar o *status* social da infância:

Ariés (1961), ao inaugurar a visão da infância como uma construção social, dependente ao mesmo tempo do contexto social e do discurso intelectual’ (SIROTA, 2002 p.10), lança as bases para a mudança paradigmática proposta, nas décadas de 1980 e 1990, pelo Novos Estudos sobre a Infância (na tradição anglo-saxônica) ou Sociologia da Infância (na tradição francófona): alçar a infância à condição de objeto legítimo das Ciências Sociais; tratar a infância como uma construção social; romper com o modelo de interpretação de desenvolvimento humano da Psicologia (por exemplo, o piagetiano) “impelido para uma estrutura de racionalização adulta permanentemente definida” (JENKS, 2002, p. 212); atacar o conceito de socialização da criança predominante na Sociologia e na Psicologia; conceber a criança como ator social. Essa nova perspectiva de compreensão da infância rompeu com três atributos até então vigentes: racionalidade, universalização e naturalização.” (ROSEMBERG, 2008, p. 302)(G5Cap.6).

Entre os postulados da “Sociologia da Infância” descritos por Rosemberg (2008), a crítica ao conceito de socialização até então defendido pela Sociologia e pela Psicologia talvez seja o que mais traduz os esforços teóricos desse campo em construção. Essa crítica se fundamenta na perspectiva de conceber a criança e a infância não como sujeitos passivos e reprodutores da aprendizagem na relação com o adulto, mas como sujeitos também produtores de significações.

**1.3.2. A concepção de “infância como construção histórica/cultural”** é uma segunda ideia presente na produção científica dos campos da Educação e da Psicologia. Cabe perguntar: o que caracteriza essa concepção? Quais conceitos de historicidade e cultura nela estão presentes? No conjunto das citações referentes a essa concepção, pode-se apreender a resposta em diferentes momentos: na relação tempo-produção material concreta, tempo-historicidade e tempo-desenvolvimento humano. De início, as produções já sinalizam que o

conceito de infância é “determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade”. (Kramer, 1982, apud ANGELO, 2008, p.77)(G3Rev4cap6).

Nesse sentido, quando nomeada como construção histórica, a concepção de infância passa a ser cotejada pela idéia de que a História se faz com base na produção concreta da sociedade, processo que se dá em movimentos de inclusão e exclusão social. Assim, “a infância é uma produção histórica e, à medida que esta produção se dá em uma sociedade excludente, o tratamento à população é diferenciado de acordo com os seus recursos materiais (...)”. (MEYER, 2007, p. 31)(G8Liv.2cap1). Segundo os autores, por ser histórica, essa concepção também acompanha o processo de desenvolvimento da sociedade, movimento que não se faz de forma linear, mas na própria lógica interna das sociedades em processo de consolidação: “a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural, que sempre existiu; são, na verdade, produto da evolução da história das sociedades. O olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor (...)”. (MUNIZ, 2009, p.244)(G9Liv.2cap1).

Assim, quando se toma a infância como construção histórica, rompe-se com a idéia de “mera natureza biológica, etapa idealizada de desenvolvimento psicológico ou semente de uma ambígua sociedade futura.” (KRAMER, 2008, p.24)(G9Liv.6.cap.1). No caso, Ferreira (2008) sugere que a infância possa ser tomada como fenômeno plural, vez que, na “Sociologia da Infância (...) a infância é uma construção sócio-histórica em processo e, portanto, fenômeno não universal, mas plural nos seus modos de agência, porque dependente dos contextos histórico-culturais e das matrizes socioeconômicas em que se inscreve.” (p. 10)(G3Rev3cap2).

Como se sabe, a ideia de infância moderna teve sua universalização com base em padrões etários e na lógica da dependência da criança para com o adulto, dado que as classes hegemônicas definiram um padrão de criança e de infância de acordo com seus ideais de sociedade burguesa. O tempo da infância, marcado outrora por um tempo cronológico e etário, agora se encontra situado na História, pois, “se a história, sociedade e cultura foram se delineando como categorias centrais para se (re) conhecer o lugar infância, a própria infância passa agora a ocupar lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica.” (KRAMER, 2008, p.29)(G9Liv.6.cap.1). O tempo que se inscreve na ideia de uma criança histórica “não é apenas cronológico e linear, mas intenso, psicológico e fragmentado, portanto subjetivo. Tempo próprio da infância que se transforma no curso da vida de cada um, tempo também reflexo do nosso tempo sócio-histórico e cultural.” (CORSINO, 2009, p. 231)(

G9Liv.3.Cap.3). Esse tempo que se desdobra na ideia de uma infância histórica sugere que se considere “ao mesmo tempo sua singularidade e sua relação com a historicidade, com a totalidade da vida social.” (KRAMER, 2008, p. 28) (G9Liv.6.cap.1).

Situar a infância na História implica uma opção teórica e metodológica de estudo já que “a infância parte do pressuposto de que a criança, na vida que vive e nas diversas formas de subjetivação que produz, revela e desvela o mundo e expressa a história dos homens.” (SOUSA, 2008, p. 175)(G1Cap3). Citando Vygotsky e os estudos da “Sociologia da Infância”, Corsino (2009) argumenta que esses dois campos podem ser férteis no desvelamento tanto da criança quanto da infância contextualizadas histórica e socialmente:

a teoria de Vygotsky entende que no agora de cada criança está presente intrinsecamente o que foi antes e o que será depois. Sua abordagem sócio-histórica também desconstrói a idéia abstrata e neutra de infância, situando-a ativamente na cultura. Por sua vez, a sociologia da infância, ao focar as crianças como atores sociais plenos e examinar seus pontos de vista, contribui no sentido de ver a sociedade e a cultura com base na visão das crianças. Essa perspectiva, segundo Corsaro (2005), deve considerar não só a adaptação e internalização dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação e reinvenção realizados pela criança. ‘Essa visão de infância considera a importância do coletivo, como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.’ (CORSINO, 2009, p. 140)(G9Liv.4.Cap.6).

Para Rizzini (2007), a participação das crianças pode-se traduzir em importante fator de produção de cultura na História e que essa ação implicaria um determinado posicionamento no mundo em que ela se encontra. Para Francischini (2008a), “pensar o ser humano enquanto produção sociocultural, localizado e datado historicamente, implica inserir-se e assumir determinada postura em um debate recorrente, nas ciências humanas, sobre a especificidade do ‘objeto’ de estudo dessas ciências e as conseqüentes possibilidades de se aproximar desse objeto.” (p. 104) (G7Cap.2). Isso implicaria, segundo a autora, considerar que a cultura faz parte do conjunto das relações sociais, e isolá-la seria negar sua profunda relação com a História.

Destarte, estão em causa ciclos de rupturas e continuidades em muitas das concepções de infância aqui elencadas. Se, por um lado, as concepções de “*infância como construção social*” e “*como construção histórica/cultural*” fizeram uma ruptura com uma concepção de “*infância socialmente marginalizada e marginalizadora*”, por outro, a ausência de uma abordagem ou uma sua definição clara, acentuando aquilo que seria a condição específica da vida das crianças, distinguindo-as de outros grupos humanos, continuou por

abstraí-la pela ausência das discussões que explicitem o que lhe é universal e singular, pela ausência de tensionamento entre o natural-social, ausência das discussões de classe social, de discussões sobre o que caracteriza o seu tempo. As concepções encontradas nos textos analisados expressam algumas pistas importantes para a compreensão da infância, mas não são suficientes. A fim de contribuir com esse debate, este trabalho passa, a partir de agora, a trazer novas pistas para se pensar a infância como um tempo social da vida.

#### ***1.4. Por uma leitura crítica das concepções de infância.***

As concepções de “*infância como construção social*” e “*infância como construção histórica/cultural*” presentes nos campos da Educação e da Psicologia carecem de ser melhor apreendidas para compreender o que ficou evidenciado nesses campos, particularmente quando tentam atribuir à infância o caráter “social e histórico.” Para elucidar essa concepção, explicitemos três marcos importantes: *primeiro*, a infância entendida no campo de tensão da sociedade classe; *segundo*, a infância pensada naquilo que a constitui enquanto universalidade e singularidade; e *terceiro*, como tempo social da vida a ser analisado não na cronologia de um tempo etário/biológico, mas como um tempo histórico que se refaz ao longo da existência. Todavia, cabe uma primeira advertência em relação a esse posicionamento crítico: não há a mínima possibilidade de se apreender a infância na dicotomização entre social *versus* histórico *versus* cultural, nem na exacerbação de uma dessas dimensões ou na sua justaposição. A infância só pode ser apreendida no campo de tensão em que essas dimensões são produzidas, ou seja, no campo da vida material. Qualquer forma de deslocamento dessa posição é transformá-la em concepção e apanhá-la em sua abstração.

A primeira consideração crítica a ser feita é que as discussões sobre a infância precisam ser ***construídas no campo da sociedade de classe***, ou seja, no campo da disputa social de diferentes projetos de homens e de sociedade. Nessa lógica, a infância, em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social. Por ser histórica e social, essa concepção não pode prescindir das análises que geram os processos de exclusão da infância no contexto da vida material, processos marcados pela contradição de diferentes projetos. Assim, “conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana.” (SARMENTO, 2004, p. 16).

Para Benjamin (1984), pensar a questão da infância significa compreender também como as sociedades têm se organizado a fim de garantir seus projetos sociais. O que implica

dizer que a infância é produto e produtora de uma determinada concepção de sociedade e seus interesses de classe. Assim, “que não subsista nenhum equívoco, entretanto: a criança não é um Robinson solitário e soberano, uma vez que de toda evidência o seu comportamento global é função de luta de classes, todas as suas atitudes enraizando-se nos contextos coletivos, histórico-sociais.” (BENJAMIN, 1984, p. 11).

Mas o que significa considerar a infância a partir de uma condição de classe? Significa indicar que tanto a criança como o seu tempo da vida estão marcados pelas relações humanas na sociedade, que são travadas por contradições e desigualdades sociais que mascaram os modos de exclusão social. A crise social e as contradições nas quais são produzidas as desigualdades na infância são pautadas por processos de ordem econômica, política, cultural e religiosa, num cenário em que o que está em causa é o fortalecimento da perspectiva de instauração de um modelo econômico desigual. Assim, quando se parte do princípio de que a infância é uma construção social, não se pode reduzir o “social” apenas à interação de pessoas, uma vez que, na base do modo de produção capitalista, as pessoas e as coisas se intercambiam num mesmo plano de mercado.

Quando Marx estuda o capital, ele está interessado, também, na forma de compreensão da sociabilidade humana, portanto do processo social: “o capital (e, com ele, toda a forma objetivada da Economia Política) não é, para Marx, uma coisa, mas uma relação social entre pessoas, mediatizadas pelas coisas.” (LUKÁCS, 1981, p. 16). Em Marx, as relações humanas, por conseguinte a luta de classes, podem ser evidenciadas na contradição que se manifesta entre uma burguesia proprietária dos meios de produção e o proletariado na venda da sua força de trabalho. Nesse sentido, “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes”. (MARX, 1998, p. 9)

Para Marx, a compreensão das classes sociais só tem sentido no reconhecimento dos antagonismos que regem o modo de ser e produzir da base econômica: “a divisão da sociedade em classes deve ser definida, no espírito do marxismo, pelo lugar que elas ocupam no processo de produção.” (LUKÁCS, 1981, p. 11). Sem essa postura, as formas de relações sociais como a sociabilidade humana em seus aspectos objetivos e subjetivos continuariam a operar na lógica da alienação, do fetiche e da reificação. Assim, “(...) a história é, antes de mais nada, a história dessas formas, de sua transformação, enquanto formas de reunião dos homens em sociedade, formas que, a partir das relações econômicas objetivas, dominam todas as relações entre si (e, por conseguinte, também as relações dos homens com eles próprios, com a natureza, etc.)” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

É preciso, portanto, romper com o determinismo economicista ou subjetivo que se dicotomiza na compreensão do lugar dos sujeitos nas diferentes classes sociais. Não há produção humana no interior de um campo ou de uma classe social que não esteja marcada pela relação entre o mundo objetivo e o mundo subjetivo. Portanto, somente na História e na produção social dos homens sob determinadas condições materiais específicas se pode pensar o papel dos sujeitos na produção ou reprodução cultural.

Para Thompson (2001), a discussão sobre classe social pressupõe: considerá-la como “categoria histórica, ou seja, deriva de processos sociais através do tempo” e na “condição de excluída” (p. 270); romper com o “falso modo de pensar a noção de classe como uma categoria estática, tanto sociológica quanto heurísticamente” (p. 270); compreendê-la no “preciso e dominante uso marxista.” (p. 271) Considera ser muito mais relevante e universal discutir o termo *luta de classes* do que apenas *classe*. Essa defesa se justifica pelo fato de que “a classe está presente desde o início como um resultado de relações de produção, daí derivando a luta de classe”. (p.274) e porque a “classe não pode ser individualizada independentemente das relações com outros grupos sociais e classes.” (p. 275)

É no campo de tensão entre a objetividade e a subjetividade, entre a estrutura e o sujeito, entre produção individual e produção social que o tema da luta de classes encontra lugar nas leituras críticas que se quer empreender da sociedade. É preciso ainda reafirmar que esse tema não se resolve, mas se desenvolve, uma vez que esta lógica só se extingue com o fim do processo que engendra tais contradições, ou seja, do modo de produção capitalista. Assim,

nenhum exame das determinações objetivas e, mais do que nunca, nenhum modelo eventualmente teorizado podem levar à equação simples de uma classe com consciência de classe. A classe se delineia segundo o modo como homens e mulheres *vivem* suas relações de produção e segundo *a experiência* de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’, com a cultura e as expectativas a eles transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural. (THOMPSON, 2001, p. 277).

Portanto, ainda que o tema luta de classes não tenha sido encontrado nas produções dos campos da Educação e da Psicologia, necessária se faz a compreensão de que as relações humanas são produzidas em seus contextos de desigualdades sociais. Situar uma infância e uma criança sem classe é operar na mesma lógica com a qual trabalha o modo de produção capitalista: negar a História, atomizar os sujeitos, particularizar as lutas, suavizar as tensões. É preciso, assim, apanhar a infância como condição de classe social e desvelar as contradições que essa sociedade produz em seu interior. Essa é a fertilidade que o estudo da relação

infância-sociedade pode engendrar e é uma chave de leitura que permite resguardar o lugar da infância no campo da produção científica crítica.

Quanto ao *que constitui a universalidade e a singularidade da infância*, há que se destacar que a infância é uma categoria social permanente e, enquanto tal, uma categoria social do gênero humano. Falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais. Trata-se de dizer que a infância é uma construção humana, desde que o homem se reconhece no que se denomina humano. Assim, ela é inscrita nos modos como os sujeitos são constituídos e ao mesmo tempo constituem sua humanidade. A condição universal da infância implica reconhecer que as crianças se fazem crianças na História, mediante o fortalecimento de seus processos de igualdade e alteridade. Assim, seria necessário reconhecer a infância como tempo ou condição da vida da criança capaz de propiciar um “conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos, sociais, muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc. reconhecê-las como produtoras de história.” (ROCHA, 2004, p. 72).

Em Marx (2001), a ação transformadora da natureza é responsável pela autocriação do ser social, num ato de construção da *omnilateralidade* humana. Como condição ontológica, o trabalho constitui os sujeitos históricos. Assim, “a infância (...) é também a condição da história e da experiência. Sem infância, o ser humano seria natureza inerte.” (KOHAN, 2008, p. 48). Nesse caso, falar da presença do homem na História e de seus processos de objetivação na natureza é falar também da infância neles construída. O conceito de trabalho aqui defendido corresponde à ideia de ação humana transformadora. Assim, o trabalho se constitui enquanto produto da *práxis* humana, uma vez que *é no e pelo* trabalho que o homem se faz homem. Pelo trabalho o homem age, transforma, cria e recria as condições que garantem os meios para a sua subsistência humana. É por meio de sua ação que ele pensa a realidade, constrói e reconstrói significados, em um movimento teórico-prático, onde se estabelece a articulação entre consciência-mundo, objetividade-subjetividade e vontade-ação.

São articulações que possibilitam ao homem a configuração do seu agir humano no amplo aspecto em que se encontra a sua relação com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. O trabalho se constitui como essência da sociabilidade humana na qual o homem supera sua condição de ser natural e se converte em ser social. É nesse campo que a universalidade da infância se constitui como um tempo da vida permanente e inerente à

própria constituição da humanidade. Não haveria homem sem História e trabalho, como não haveria homem sem o tempo da infância: “(...) somente porque existe uma infância do homem (...) somente por isso existe história, somente por isso o homem é um ser histórico.” (AGAMBEN, 2008, p.64)

Em Benjamin (1984), é possível perceber esse caráter universal da infância como autoprodução da vida no e pelo trabalho humano, quando afirma sobre “a certeza de que a criança é o pai do homem, a consciência de que a roda do destino começa a girar muito cedo, e num estalo fixa as chaves-mestras de nossa existência – hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais etc.” (p. 11). A universalidade da infância se constitui naquilo que se entende por humanidade. Por isso, a universalidade do homem, ou seja, da sua humanidade, é também o da própria infância como tempo da vida:

a universalidade do homem aparece praticamente na universalidade que faz de toda a natureza o seu corpo *inorgânico*: 1) como imediato meio de vida; e igualmente 2) como objeto material e instrumento da sua atividade vital. A natureza é o *corpo inorgânico* do homem, ou seja, a natureza na medida em que não é o próprio corpo humano. O homem vive da natureza, ou também, a natureza é o seu corpo, com o qual tem de manter-se em permanente intercâmbio até morrer. Afirmar que a vida física e espiritual do homem e a natureza são interdependentes significa apenas que a natureza se inter-relaciona consigo mesma, já que o homem é uma parte da natureza. (MARX, 2001, p. 116) (Grifos do autor).

A universalidade da infância não se afirma na representação de “uma miniatura do cosmos adulto; bem ao contrário, o ser humano de pouca idade constrói seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar todavia a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando.” (BENJAMIN, 1984, p. 11). Por isso, Benjamin (1984) recoloca a infância como categoria central de seus estudos, particularmente na intenção de designar a criança como um ser social que se apropria da sua essência humana para atuar e se reconhecer no mundo. Ao proceder assim, a infância passa a ser entendida a partir dos fenômenos humanos, históricos e sociais do homem, onde se dá “(...) o conflito entre a existência e a essência, entre a objetivação e a auto-afirmação, entre a liberdade e a necessidade, entre o indivíduo e a espécie (...)” (MARX, 2001, p. 138).

Para Marx, somente a compreensão da vida genérica do homem é capaz de inscrevê-lo na vida social. Assim também se pode compreender que somente o reconhecimento de que a infância é uma categoria de análise universal, que traz em si a criança com sua humanidade, pode inscrevê-la como categoria social. Na sua condição universal, a infância mobiliza todos os processos que exprimem a capacidade da criança de pensar, sentir e viver no mundo, a fim

de compreender sua subjetividade: “(...) todas as relações **humanas** com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em síntese, todos os órgãos que são diretamente comuns na forma, (...) são no seu comportamento **objetivo** a apropriação do referido objeto, a apropriação da realidade **humana**.” (MARX, 2001, p. 141) (Grifos do autor).

Situada no tempo, no espaço e nas relações sociais, a criança é capaz de compreender-se em um “processo consciente e que assim, como ato de origem com consciência, se transcende a si próprio. A história é a verdadeira história natural do homem.” (MARX, 2001, p. 183). Para Agamben (2008), a infância é a pátria do homem, portanto, sua universalidade retrata aquilo que os homens constroem na História, na experiência e na linguagem. Por isso “a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, **epoché**. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem.” (AGAMBEN, 2008, p.65) (Grifos do autor).

Necessário se faz, no entanto, demarcar o que constitui a *singularidade da infância*, uma vez que existe uma mediação correspondente à sua universalidade. Mas como recortar a singularidade da infância se já foi anunciado que ela só pode ser compreendida na História e em sua pluralidade? Para empreender essa tarefa, pautamo-nos nos estudos de Agamben (2008) sobre a infância e a História, particularmente naquilo que o motivou a partir da experiência de infância de Walter Benjamin. Mas por que tomar a infância de uma única pessoa para delinear o estudo? Porque no caráter singular da infância de Benjamin é possível apreender muitas significações das experiências de vidas singulares de outras crianças em outros tempos e espaços. Da mesma forma, porque “a idéia de infância se encontra no centro da sua concepção de memória histórica. Benjamin trata a infância de forma coletiva: compreender a criança é fundamental para compreender a época em que se vive” (KRAMER, 2009, p.293)(G9Liv.3.Cap.6). A singularidade da infância de Benjamin, ao ser retratada, revela também a universalidade da história da humanidade no tensionamento entre passado, presente e futuro. Mais do que isso, revela uma criança, no tempo de viver a infância, fortemente movida pelo desejo de construir experiências significativas na História.

Um aspecto singular da infância é que ela é um período da vida em que a criança está em processo de desenvolvimento biopsicossocial. Falar em desenvolvimento nessa fase é reconhecer que a criança passa por processos que vão se constituindo nas relações sociais e que se inscrevem na subjetividade de cada uma delas. Não se trata de afirmar uma ideia de desenvolvimento naturalizante ou ideologicamente imposto. Trata-se de afirmar que, assim

como qualquer outra fase na vida, a infância também é um período de aprendizagem e desenvolvimento.

O que difere a infância é o “fato que a sociedade reconhece a infância como o momento da vida em que o indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial.” (SOUSA, 2008, p.202)(G1Cap3). Esse cuidado implica o estabelecimento de uma relação adulto-criança que se deve dar não na perspectiva natural ou de imposição de poder, conforme já sinalizou Charlot (1986), mas como uma condição social em que “mesmo a definição do período de vida ao qual o conceito de infância é referido, embora sustente-se numa inscrição biológica, constitui-se um construto sócio-histórico (...)”. (GOUVEA, 2008, p.98). Para a autora, o desenvolvimento biopsicossocial da criança na infância passa a ser circunscrito na relação com outras categorias sociais, como gênero, classe social, etnia, religião e são importantes para a definição da subjetividade infantil.

As crianças são sujeitos em desenvolvimento e aprendizagem, o que marca uma das formas de sua singularidade. Todavia, falar, comer, andar, pensar, proteger-se não se dão no plano biológico-natural, mas na tensão entre natural-social. Algumas dessas dimensões encontram-se no âmbito das necessidades vitais, outras, das condições de vida. Isso não significa dizer que essas dimensões não se apliquem a outros tempos da vida, mas que, de forma significativa, as crianças precisam de uma atenção especial dos adultos no processo de prover as condições de sua existência na infância. Enquanto processo de desenvolvimento, não há dúvidas de que a infância é um tempo da vida propício ao desenvolvimento psicossocial, em que estão presentes muitas das possibilidades de se construir, socialmente, a subjetividade da criança. Por ser social, a criança não poderia aprender sozinha a construir essas bases em sua condição humana. Se a infância é produto do campo social, então as condições que garantem o seu desenvolvimento também se articulam na relação com um adulto, visto que “(...) num meio inteiramente socializado, as determinações biológicas da infância tomam um sentido social, sem com isso perder sua significação biológica.” (CHARLOT, 1979, p. 105).

Por isso, a relação com o adulto se torna tão necessária e vital. Relação que passa a ser compreendida como indispensável na infância para a promoção de experiências de vida em que a criança constitua com o outro um pouco de si mesma. Por isso, para Kohan (2008) “não há possibilidade do ser humano ser a-histórico”. É na relação social que o desenvolvimento se constitui a partir de “uma infância da e na experiência, uma infância da e na história.” (p.48).

Outra característica singular da infância é o tempo de viver experiências significativas. A infância permite ao sujeito colocar-se no mundo de maneira diferente das outras temporalidades da vida. Talvez o que mais distinga esse tempo da vida de outros seja a possibilidade de fazer uso da imaginação, da linguagem e da ludicidade. O que não significa que não se possa e não se deva brincar, falar ou imaginar em outras temporalidades. Mas, na verdade, vive-se na infância um tempo em que o real e o imaginário podem se constituir como verdades. Diferentemente do adulto, para quem a realidade está o tempo todo à sua frente, para a criança viver a infância permite transitar entre dois mundos e fazer deles algo afirmativo para sua identidade como sujeito. Nesse tempo da vida, a linguagem, a ludicidade e a imaginação se fortalecem nas experiências produzidas socialmente. E é sobre o papel das experiências na infância que este trabalho passa a discorrer. Para empreender esta tarefa, optou-se por analisar alguns aforismos<sup>25</sup> de Walter Benjamin, o frankfurtiano que mais pôs em evidência o que se pode designar de experiências singulares da infância.

Mas o que há de singular e universal nas experiências da infância benjaminiana? “Sua concepção de infância implica não infantilizar a criança (...) implica também desnaturalizar a criança e estabelecer uma relação crítica com a tradição. A criança subverte a ordem e, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. A infância remete à fantasia, à imaginação, à criação, ao sonho coletivo, à história presente, passada e futura. Aí reside sua especificidade.” (KRAMER, 2009, p. 294)(G9Liv.3.Cap.6).

Para Benjamin, a infância permite aos sujeitos a vivência de três aspectos fundamentais: a memória, a linguagem e a experiência. Ao rememorar sua infância em forma de narrativas e aforismos, Benjamin interroga a sua adultícia naquilo que foi a sua infância. Ao proceder assim, indica que a infância é um período propício para que se aprenda, com a vida do passado, aquilo que se pode reviver no presente. A infância permite, então, situar os sujeitos no campo da memória histórica. Para Benjamin, “essa infância, no entanto, é sempre uma infância lembrada. Esta é a pergunta que, para ele, está em jogo: como fazer uma experiência com a infância? Do presente, como fazer uma experiência com o passado?” (ANDRADE, 2009, p. 285)(G9Liv.3.Cap.5).

Passado e presente são, para Benjamin, uma relação que a infância deve rememorar. A capacidade de rememorar estaria, portanto, implicada na capacidade de estabelecer relações sociais, em particular das crianças-crianças, das crianças-adultos e dos adultos-adultos, por atores de diferentes idades, em diferentes períodos históricos e concretos.

---

<sup>25</sup> Para leitura e compreensão dos conceitos-chave de Benjamin, ver Gagnebin (2007).

Outro aspecto valorizado por Benjamin, importante para se compreender a singularidade da infância, é a linguagem. A afirmação de uma existência do sujeito *na e a partir* da linguagem significa a afirmação do sujeito na História. Tanto para Agamben (2008), quanto para Benjamin (1984), a linguagem é uma forma de dar sentido à existência do sujeito, já que ele é capaz de se colocar no mundo de forma a interrogá-lo e a questioná-lo.

Da mesma forma, a experiência se constitui como possibilidade de o sujeito se afirmar enquanto tal na infância. Para Agamben (2008), “uma experiência ‘muda’ no sentido literal do termo, uma in-fância do homem, da qual a linguagem deveria, precisamente, assinalar o limite.” (AGAMBEN, 2008, p.58). Nesse sentido, linguagem e experiência são unidades que se constituem mutuamente na infância. Assim, “a infância encontra o seu lugar lógico em uma exposição da relação entre experiência e linguagem. A experiência aqui em questão é, acolhendo a indicação do programa benjaminiano da filosofia que vem, algo que poderia ser definido apenas nos termos – para Kant decididamente improponíveis – de uma ‘**experiência transcendental**’.” (AGAMBEN, 2008, p.11) (Grifos do autor).

A experiência na infância é aquela marcada pela presença da criança na História de forma a empreender ações que signifiquem um posicionamento político, filosófico, histórico, social e cultural. Essa experiência se daria, portanto, na maneira como experimenta a possibilidade de fazer uso da razão e da linguagem em todas as suas formas de atuação no mundo. Nesse sentido, experiência implica significação. Assim, “uma teoria da experiência poderia ser somente, neste sentido, uma teoria da in-fância, e o seu problema central deveria ser formulado desta maneira: **existe algo como uma in-fância do homem? Como é possível a in-fância como fato humano? E, se é possível, qual é seu lugar?**” (AGAMBEN, 2008, p.58) (Grifos do autor). Ao analisar as experiências produzidas pelo mundo adulto, Benjamin (1984) argumenta que “a experiência se transformou no evangelho do filisteu porque ele jamais levanta os olhos para as coisas grandes e plenas de sentido.” (p. 23). O que significa dizer que há na experiência vivida na infância algo que lhe é constitutivo e a difere das outras temporalidades da vida. Trata-se da significação: “em nossa luta por responsabilidade enfrentamos um mascarado. A máscara do adulto chama-se experiência. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre igual. Esse adulto já experimentou tudo: juventude, ideais, esperanças, a mulher. Tudo foi ilusão. Frequentemetne ficamos intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos contestar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada.” (BENJAMIN, 1984, p. 23).

Aquilo que o programa benjaminiano anuncia é que a experiência da infância traduz verdade e significação para aquilo em que a criança se envolve e naquilo que produz. Neste

sentido, verdade e significação seriam características singulares da infância. A significação indica uma determinada mudança, vez que tanto o sujeito quanto a realidade passam por processos de transformação. Porque “toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro.” (BENJAMIN, 1984, p.75).

A experiência da infância benjaminiana é um retrato das experiências singulares da infância. Nos aforismos sobre “*canteiro de obras*”, “*criança que lê*”, “*criança que chega atrasada*”, “*criança desordeira*”, “*andar de carrossel*”, “*criança que lambisca*”, “*criança escondida*” e “*filatelia*”, encontra-se o substrato para se denominarem as experiências singulares da infância. São experiências centradas na ideia de uma criança e de uma infância sócio e historicamente situada na *polis*.

Em terceiro lugar, ***há que se discutir uma noção de tempo na infância***. Existe um tempo na infância que caminha numa tensão entre natural-social. Natural porque a criança se encontra em um tempo diferente da adolescência, da adultícia, da velhice. Mas esse tempo não é biológico, não é uma etapa, não é um período que começa e termina em um ciclo cronológico ou etário. Essas designações foram formas que a sociedade moderna inventou para classificar, estudar, segmentar e escolarizar criança. O que este trabalho propõe é discutir *a infância como um tempo social que é histórico* e que se refaz ao longo da vida.

Tomemos a noção de tempo em duas perspectivas: primeira, de crítica às designações que são tomadas pela sociedade para determinar, cronologicamente, o que é a infância; segunda, para reafirmarmos o tempo da infância como social e histórico.

Em se tratando do uso do termo *fase*, pode-se perceber a apropriação que a sociedade dele faz na formulação de seus discursos em torno da infância, principalmente quando quer destinar-lhe um lugar de destaque nas políticas ou enquadrar seus sujeitos em processos de exclusão social. A fase da infância por vezes também é tomada pelos organismos internacionais como fator de capital humano, no qual se deve investir com vistas a retornos: investir na infância é investir no futuro. Já em relação ao uso dos termos *período* ou *estágio*, esses aparecem marcando os discursos que a sociedade produz em relação a um estado de minoridade da infância, particularmente associando a ideia de período a certa incapacidade e incompletude ou a uma infância romantizada. Já o uso do termo *natural* aparece como característico de toda criança. Ser criança é estar na infância.

Contrapondo-se a essa perspectiva, Qvortrup (2000) sinaliza que “a infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente (...) e ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma

categoria histórica e intercultural (...)”(p. 223-232). Para o autor, a infância como fenômeno social rompe com a idéia de uma etapa da vida pautada no desenvolvimento humano (e, por consequência, a ênfase nas questões e disposições individuais) e caminha para a compreensão do fenômeno no âmbito das questões socioestruturais (nomeadamente mais centradas na dinâmica do desenvolvimento social). Assim, para Qvortrup (2001), a infância é “parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho”, e está “exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais.)” (p. 223-232 apud Sarmiento, 2008, p. 24). Já para Sarmiento (2008), a infância é vista “como categoria social do tipo geracional, socialmente construída”. (p. 22) Para os dois autores, a infância é marcada por um *tempo da vida* que não está circunscrito numa temporalidade cronológica, tampouco linear. O tempo da vida é histórico e social.

A historicidade da infância se revela na própria dinâmica da organização das sociedades e o desafio é compreender essa historicidade em relação a um tempo da vida que não é só natural nem biológico. O tempo histórico na compreensão da infância deve ser aquele que considere as especificidades desse tempo da vida em sua particularidade e sua universalidade, entre o natural e o social:

estamos considerando natural uma idéia que busque o que é próprio da infância e que a caracterize como tal. Nem tão próxima do biológico ou inato, mas, sim, de uma idéia de natural como aquilo que possa ser específico da infância, ou seja, sua linguagem, seu modo de pensamento, suas limitações, seu comportamento – o que distingue a infância de outros do homem, sem que seja necessário considerá-la um tempo à parte, anterior ao convívio e à participação na sociedade. Os aspectos naturais e culturais que marcam a elaboração de um conceito de infância não devem ser redutíveis um ao outro. Ao procurar conjugar esses aspectos, estamos buscando alcançar uma compreensão mais completa do que seja a infância, seu significado e suas peculiaridades. (MUNIZ, 2009, p. 248)(G9Liv.2cap1).

Tal perspectiva rompe, primeiramente, com a idéia de um tempo da vida naturalizado que se pensava ser inerente a todo ser humano. A infância passa a ser entendida como um tempo da vida que só se constrói socialmente. Essa compreensão implica, segundo Agamben (2008), considerar a noção de tempo numa perspectiva dialética que, “antes de mais nada, é aquilo que permite conter e recolher em unidade (**dia-légesthai**) o **continuum** dos instantes negativos e inapreensíveis.” (AGAMBEN, 2008, p.119) (Grifos do autor). O autor insiste na idéia de que a noção de tempo não deve ser apreendida de forma linear nem abstrata já que “não é a dialética que deve ser adequada a uma concepção preexistente e vulgar do tempo,

mas, bem pelo contrário, é esta concepção do tempo que deve ser adequada a uma dialética que se tenha verdadeiramente liberado de todo `abstracionismo´.”(AGAMBEN, 2008, p.149).

A noção de tempo proposto por Agamben (2008) é aquela em que é necessário “parar de identificar a história como uma concepção do tempo como processo linear contínuo” (p.149), já que a concepção de tempo na Idade Moderna foi constituída a partir de um processo homogêneo, retilíneo e vazio:

a concepção do tempo da idade moderna é uma laicização do tempo cristão retilíneo e irreversível, dissociado, porém de toda a idéia de um fim e esvaziado de qualquer sentido que não seja o de um processo estruturado conforme o antes e o depois (...) nasce da experiência do trabalho nas manufaturas e é sancionada pela mecânica moderna, a qual estabelece a prioridade do movimento retilíneo uniforme sobre o movimento circular. A experiência do tempo morto e subtraído à experiência, que caracteriza a vida nas grandes cidades modernas e nas fábricas, parece dar crédito à idéia de que o instante pontual em fuga seja o único tempo humano. (AGAMBEN, 2008, p.117).

É com essa compreensão de um tempo repleto de sentido e verdadeiramente histórico que o autor vai propor a compreensão da infância no contraponto ao tempo *chronos* e etário. Para Agamben, discípulo e estudioso de Benjamin, “a in-fância (...) não é simplesmente um fato do qual seria possível isolar um lugar cronológico, nem algo como uma idade ou um estado psicossomático que uma psicologia ou uma paleoantropologia poderiam jamais construir como um fato humano independente da linguagem.” (AGAMBEN, 2008, p. 10).

Como categoria social e histórica, a infância se articula com outras temporalidades da vida se refazendo e se recriando em outros momentos e em outros tempos. Para Agamben (2008), “o conceito de infância é, então, uma tentativa de pensar estes limites em direção que não é aquela, trivial, do inefável.” (p.10). A proposta de Agamben (2008) pressupõe a ruptura com a linearidade do tempo cronológico e, portanto, a descoberta de um tempo que se encontra presente nas experiências significativas das crianças, o que faria desse tempo da vida um tempo marcado por um *continuum*. Para Kohan (2008), “a infância exige pensar numa temporalidade para além do tempo “normal” da existência humana, das etapas da vida e das fases do desenvolvimento. A infância tem muito a ver com uma possibilidade de intensificar certa relação com o tempo, de instaurar um outro tempo (...) mais do que numa linha contínua de progressos sucessivos.” (Kohan, 2008, p.48). Tanto Kohan (2008) quanto Agamben (2008) insistem nessa perspectiva de situar a infância no que lhe é singular, ou seja, um tempo da vida marcado por sua significação social e histórica, portanto diferenciado de outras temporalidades. Assim, “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa,

mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.” (FRANKLIN, 1995, p. 7).

Mas como traduzir o tempo da infância no que constitui a sua singularidade e universalidade? Para Agamben (2008), o maior desafio dessa questão é romper com “a contradição fundamental do homem contemporâneo que é precisamente a de não haver ainda uma experiência do tempo adequada à sua idéia da história, sendo por isso angustiosamente dividido entre o seu ser-no-tempo, como fuga inaferrável dos instantes, e o próprio ser-na-história, entendido como dimensão original do homem.” (AGAMBEN, 2008, p.121). Romper com uma ideia de infância que coloca a criança como um “*ser-no-tempo*” cronológico, segregada em fases, idades e etapas, pressupõe considerar o que significaria a criança como “*ser-na-história*”.

Para compreender a infância como tempo da vida, Agamben (2008) vai reexaminá-la como questão central nos estudos memorísticos e históricos de Benjamin, ao mesmo tempo que Kohan (2008) vai situá-la no campo da História e da Filosofia. Para ambos, o que está em causa é a compreensão de um tempo *aiónico* a partir do qual a experiência de vida da criança precisa ser levada em conta e compreendida. O tempo da infância seria, portanto, um tempo *aión* em contraposição ao tempo *cronos*. Para Agamben (2008), “os etimologistas remeteram a palavra *aión* a uma raiz \*ai-w, que significa ‘força vital’, e tal, - dizem – seria o significado de *aión* nas suas mais antigas ocorrências em textos homéricos, antes de assumir o de ‘medula espinhal’ e, finalmente, com uma transição não facilmente explicável, o de ‘duração’ e de ‘eternidade’.” (p.88) (Grifos do autor).

Já para Khoan (2008), “tempo traduz **aión**, que, diferentemente da mais habitual *chrónos*, alude não a um tempo objetivo, numerável, do movimento natural, mas ao tempo enquanto destino, período de vida, o tempo das durações e das intensidades.” (p. 49) Assim, os autores apostam na infância como um tempo da vida marcado, que não se finda e que é, portanto, intenso. Significaria dizer que o homem, ainda em outras temporalidades, como na adultícia, carregaria consigo o que lhe foi significativo na infância. Esse é um tempo *aión da infância* que se refaz permanentemente: “*aión*, o tempo infantil, é o tempo circular, do eterno retorno, sem sucessão consecutiva do passado, presente e futuro, mas a confirmação intensiva de um outro tipo de existência.” (KOHAN, 2008, p. 49).

O tempo da experiência na infância é um tempo marcado pela capacidade de invenção, criação e transformação. A criança, no seu tempo da infância, é exemplo vivo dessa possibilidade. Para Agamben (2008), Benjamin propõe pensar a infância em um “tempo

pleno', que é o `verdadeiro lugar da construção da história.” (AGAMBEN, 2008, p.125). O tempo da infância do qual falam Agamben, Benjamin e Kohan não é, pois, deslocado da História. Ao contrário. É exatamente por estar situado na História que ele se torna significativo para a infância. Tempo, para esses autores, se traduz a partir da compreensão de História e historicidade marxianas. É tempo como construção humana. Tempo marcado por objetivação da natureza pelo homem. Tempo que se constrói na relação com o outro. Tempo que produz cultura. Assim, o tempo da infância é o tempo “da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação.” (KOHAN, 2008, p. 52).

Retomando a ideia central deste capítulo, tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia, ausentam-se categorias fundamentais na compreensão da infância: classe, desenvolvimento e tempo. Sem a compreensão dessas categorias, a infância pode resultar em uma abstração. Não há infância sem classe, não há infância sem desenvolvimento e não há infância deslocada de um tempo.

As concepções analisadas indicaram uma infância situada no campo social e no campo histórico, sem indicar, todavia, que elas representam um projeto de sociedade e de homem com base em uma determinada condição de classe. A criança implícita na definição de uma determinada concepção de infância é um sujeito de uma classe social. Portanto, precisa ser explicitado em suas tensões: que infância? Para quais crianças? Essas concepções se aplicam a todas ou há contradições no desdobramento dessas nomeações quando se pensa na criança pobre, rica ou de classe média? Ou seja, quem é a criança e em que condições ela vive quando digo que ela é social e histórica? De qual condição se fala? As produções analisadas não se interrogaram na formulação de suas concepções. Universalizaram e nomearam a infância, mas não indicaram as suas contradições, não levaram em conta a ideia de que a sociedade é constituída de homens que se encontram em conflitos, portanto, em diferentes classes sociais. Negar esta discussão é mais uma vez suavizar as tensões e abstrair o sujeito e a infância.

A noção de tempo foi abstraída da concepção analisada nas produções. A infância requer uma compreensão lógico-histórica que se dá, também, no entendimento de um *tempo da vida*. O desafio não está em adjetivar esse tempo apenas como social, mas, acima de tudo, (des)velar o que as sociedades entendem pela condição social que norteia o tempo da vida nas diferentes infâncias. Da mesma forma, uma concepção de infância não se revela na forma como se pronuncia uma ideia. Ou seja, não se revela quando se diz “*é uma construção social*” ou “*é uma construção histórica*”. As produções analisadas revelaram a presença de um enunciado que apenas citou o lugar onde a infância poderia ser apreendida (na sociedade, na

História), mas não disse o que, de fato, ela seria. A infância entendida como temporalidade da vida, assim como existem outras na compreensão do desenvolvimento humano, não foi abordada nas produções e tampouco esteve contida nas concepções produzidas. Esvaziada da noção de tempo, a infância pode correr o risco de se tornar a-histórica.

Outra categoria subsumida nas concepções de infância produzidas e anunciadas pelos campos da Educação e da Psicologia refere-se ao desenvolvimento humano. Ao que tudo indica, há um velho esquema que se repete ao longo da História: reafirmar uma posição em contraposição ou em dicotomia a outra. Nesse sentido, ficou evidente no conjunto das produções analisadas a dicotomização entre natural x social ou desenvolvimento humano x construção histórica. Ao que tudo indica, a lógica de trabalhar na dicotomização ou sobreposição de uma questão em relação a outra é fruto de uma forma de pensamento que não se permite trabalhar no campo das tensões e da dialética. Não se pode negar que a infância deve ser produzida no campo social e histórico, mas negar que ela também se processa no campo do desenvolvimento humano é negar um dos seus principais fundamentos. Resta saber que tipo de desenvolvimento ela empreende e em que bases ele se constitui para a formação dos sujeitos. Não há como negar que a criança vive na infância um intenso e necessário processo de desenvolvimento biopsicossocial. Todavia, na tentativa de romper com certa perspectiva da biologia e da psicologia do desenvolvimento, as produções analisadas abstraíram a noção de desenvolvimento em função de uma noção mais histórica e social. Negar um processo de desenvolvimento que se dá na infância é abstrair também um sujeito que se constitui com base nesse processo e nesse tempo da vida.

## CAPÍTULO II

### A criança na História, a história da criança.

“As crianças fazem a história a partir do lixo da história.”  
(BENJAMIN, 1994)

#### *Na história de Hermes, a imagem da criança na mitologia grega*

*Integrante do Olimpo, Hermes era filho de Zeus e Maia. Diz o mito que ele nasceu numa caverna e que bem cedo se revelou de uma precocidade extraordinária. No dia do seu nascimento, Maia o deixou sozinho enrolado nos cueiros e, ante a admiração de todos, Hermes pulou do berço, passou por dentro do buraco da fechadura e foi em busca de suas aventuras. Dentre as aventuras de Hermes a mais citada é uma referente ao roubo de parte do rebanho de Apolo praticado pela criança. Após roubar o gado, Hermes usou da astúcia de amarrar ramos folhudos na cauda dos animais para que se apagassem os seus rastros e assim não fosse descoberto o paradeiro deles. Em seguida ele sacrificou dois em oferendas aos doze deuses do Olimpo. Escondido numa caverna, Hermes, tocava uma música ouvida em que usara o casco de uma tartaruga e tripas de vaca fabricando um instrumento musical, para fazer dormir sua própria mãe. Descoberto o esconderijo, a ninfa Cilene lhes disse que ali estava a criança mais inteligente que já havia nascido e que ela o estava amamentando. Onde conseguiu essas tripas de vaca, perguntaram os sátiros? Foi um roubo, disseram os sátiros. Mas como uma criança tão pequena pode roubar? Assim, Apolo tomou conhecimento de que o seu gado havia sido roubado pela criança e por isto a levou para o Olimpo como o produto do roubo. Zeus relutou em acreditar que o seu filho tão pequeno fosse o ladrão e não queria admitir a falta, mas Hermes confessa o roubo e diz: Pois bem, leve os seus bois, só me utilizei de dois para sacrificar aos doze deuses. Como doze, retrucou Apolo? Até aquele momento Apolo não sabia que tinha um irmão. Quem será o décimo segundo? Sou eu, disse Hermes, e como estava com fome comi a parte que me correspondia e queimei o restante. Disse ainda: faça de mim um mensageiro divino e prometo não tocar no alheio e não mentir. É pedir muito, disse Zeus, porém eu te darei tudo; serás o mensageiro dos deuses, presidirás os tratados tanto públicos quanto privados, fomentará o comércio, protegerás as estradas contra os ladrões e serás o amparo dos viajantes do mundo todo. Foi assim que Hermes ingressou na família divina e os deuses o ensinaram o modo de obter o fogo atritando a madeira. Inventou o pugilato, os jogos esportivos e ajudou a Zeus no combate aos gigantes. Sua personalidade passou a tutelar a eloquência, necessária na arte de comercializar. A desenvoltura com que realizava suas atividades o fez modelo ideal da juventude. (POUZADOUX, 2001, p. 24).*

Este capítulo tem dois objetivos: primeiro, reafirmar o que está em evidência na sociedade contemporânea, na nova concepção de criança, a saber: *sujeito de direito*; segundo, compreender como essa concepção foi se constituindo ao longo da História em movimento contraditório: se contrapõe a uma certa abstração da criança enquanto sujeito mas, ao fim, acaba por reafirmá-la. Para tanto, o capítulo mostra que a história da criança no Brasil pode ser evidenciada em ciclos de concepções com a criança concebida e nomeada pela sociedade e, em particular, pela ciência: *primeiro ciclo* – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); *segundo ciclo* – a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); *terceiro ciclo* – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...).

Assim, três momentos se articulam em torno da compreensão da categoria criança. O primeiro mostra como a *concepção de criança como menor* foi recortada pelas questões jurídico-legais, período em que ela foi compreendida como problema social. O segundo discute como a concepção da *criança como sujeito de direitos* foi apreendida na produção dos

campos da Educação e da Psicologia também pelo recorte das questões jurídico-legais. E o terceiro tece algumas considerações críticas em relação à concepção de criança crivada pelo direito e afirma alguns pontos que podem contribuir para situar a criança no lugar da história e da sociedade.

Para proceder a esse estudo, parte-se neste capítulo da seguinte ideia central: a concepção de “criança como sujeito de direito” é uma promessa que não se resolve, mas se desenvolve, uma vez que ela se sustenta no aparato jurídico-legal, no plano na lei, sendo por vezes também instrumentalizada.

Parte-se também da análise e da crítica em relação ao que se tem produzido acerca da criança durante a passagem do segundo para o terceiro ciclo, particularmente em relação à afirmação dessa *como sujeito de direitos*. Essa crítica é sustentada pelo princípio de que, nessa concepção, há um movimento de rupturas e continuidades cujo processo final é também uma forma de abstrair a criança. Se ela é um avanço em relação às concepções anteriores, principalmente porque põe em causa as questões de proteção à criança em tempos de exacerbação da globalização, exclusão e miséria, ela é, no entanto, insuficiente para afirmar, de fato, quem é aquela de quem cuida.

A afirmação da criança não só como sujeito, mas de direito, da forma como se operacionaliza no aparato jurídico-legal, continua no plano das ideias. Portanto, assim como as demais concepções, ainda opera na abstração da criança como sujeito em si. Na sua afirmação, acentua e atribui àquela uma identidade “de fora pra dentro”, o que subsume por completo as questões subjetivas que deveriam compor aquilo que se entende por criança como sujeito. No caso, não há correspondência entre objetividade-subjetividade, princípio fundante para se pensar o lugar dos sujeitos e suas identidades.

Contrapondo-se à concepção de “sujeito de direito”, pode-se afirmar que *a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada*. Essa definição, diferentemente da concepção acima esboçada, tenta retratar a criança como ela é, ao contrário de tentar dizer o que ela parece ser. Ou seja, abstrata no campo das concepções. Portanto, a proposição de criança aqui defendida situa o sujeito no campo daquilo que constitui a sua subjetividade, ou seja, na relação objetividade-subjetividade. A criança defendida neste trabalho se dá na dialética entre natural-social, o que pressupõe considerar a relação indivíduo e sociedade.

Pensar a relação criança-História pressupõe perguntar: quem é a criança? A resposta dada por Lorrosa (2001) é uma crítica à forma como a sociedade constrói seus sentimentos em

relação a esses sujeitos. Para ele, as crianças são “seres estranhos dos quais nada se sabe (...) seres selvagens que não entendem a nossa língua” (p.183). Sua resposta expressa a medida da incerteza com que esse tema vem atravessando a história da humanidade e, por conta disso, produzindo imagens sobre a criança. Para Charlot (1979), “a imagem da criança é, portanto, a imagem elaborada por um adulto e por uma sociedade que se projetam na criança, de uma criança que se procura identificar com o modelo criado por essa projeção. Compreende-se, bem, portanto, que essa imagem evolua historicamente.” (p. 109). Essa imagem é socialmente construída e determinada. Assim, “a criança é, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se.” (CHARLOT, 1979, p. 108). Portanto, há que se destacar que não existe uma única concepção de criança, mas *crianças no plural*, uma vez que estas concepções são construídas socialmente.

Retomando a mitologia grega, o mito de Hermes agrega uma série de imagens, concepções, ideias e representações sobre a criança: a *criança precoce*, um *ser aventureiro*, um *sujeito infrator*, um *sujeito perspicaz*, uma *criança criativa/inventiva*, um *sujeito político*, um *sujeito econômico*, um *modelo de ideal*. As imagens e as concepções de criança construídas ao longo da História têm gerado dúvidas, perguntas, violência, abstração, reconhecimento e afirmação. Por esse motivo, ela tem sido objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, recortada por diferentes matrizes epistemológicas e reafirmada por diferentes teorias. O problema que se coloca ao seu estudo é científico, epistêmico, histórico, psicológico, pedagógico e sociológico. Mas é, acima de tudo, lógico-histórico.

### ***2.1. Entre o silêncio, a marginalidade e a tutela oficial: a criança como problema social.***

A história da criança<sup>26</sup> que será contada aqui é aquela que predominantemente tem sido publicada e a partir da qual é possível apreender as concepções que foram, ao longo da história brasileira, resultado de ações e compreensões do campo jurídico-legal. Dito de outra forma, é possível se perceber nessa história a “força da lei” como produtora de um determinado tipo de concepção de criança. Os autores brasileiros a serem citados para contar essa história, apesar de se colocarem no campo crítico dessa concepção, inclusive denunciando-a e contrapondo-se a ela, fizeram seus recortes de estudo e análise no campo do direito. Ou seja, tomaram o que a lei, o regulamento, o decreto, a norma, o estatuto, dentre

<sup>26</sup> Destacam-se, aqui, os autores mais lidos e citados na bibliografia brasileira: Hendrick (1994), Cunningham (1995), Ariès (1975), Heywood (2004), Archad (2003) e, no caso brasileiro, Del Priori (2000), Rizzini (2008) e Rizzini & Pilotti (2009), Kuhlmann Jr (2010).

outros, outorgaram em relação à criança, particularmente à criança pobre. Nesse campo jurídico-legal, a criança foi concebida como: menor, delinquente, de rua, sujeito de direito, etc. Tais estudos informam que a concepção de criança, de uma forma ou de outra, foi permeada pelas questões da inclusão-exclusão, processo pelo qual se precisou do aparato jurídico-legal ora para criminalizar/discriminar, ora para reafirmar direitos e identidade. Esse recorte pelo viés da lei ajuda a apreender a criança e a infância, mas não pode ser determinante dessa apreensão. As determinações econômicas é que são o ponto de partida para a compreensão da infância e da criança como objetos de estudo.

Como esta tese não trata da história da criança no Brasil, será considerado neste capítulo apenas o que foi produzido a partir dos aspectos jurídico-legais brasileiros, num recorte histórico da segunda metade do século XX, tendo por base os trabalhos analisados no banco de dados da pesquisa. Nesse recorte, é possível apreender por que esse século foi um marco importante no trato da criança brasileira. Pautado no aparato legal, ele, ao mesmo tempo que nomeou e rotulou a criança como problema social, também a afirmou no campo do direito e da cidadania. Para os autores pesquisados, a forma como a criança foi tratada no início e meados do século XX marcou a sua marginalização na História. Já ao final do século XX, destacam-se os avanços nas questões da criança brasileira, recolocando-a no centro da História como cidadã.

O cenário que marca as primeiras décadas do período histórico em questão é caracterizado pelo advento das cidades e suas formas de organização política, econômica e social. Revela, como foi discutido no capítulo I, a forma como o social foi se constituindo no hiato entre os campos econômico e político. A criança não foi poupada desse processo, uma vez que a força da lei, da judicialização e da intervenção na família foram emblemas da ausência do sentido político no campo social e da exacerbação das questões de âmbito privado sobre as questões públicas. É nesse contexto que, para os autores, a *criança*, pela força da lei, vai se converter na questão do *menor*.

No Brasil, o processo de urbanização das cidades se deu impulsionado pelos processos de industrialização e implementação do Estado liberal, que instaurou novos padrões sociais: “à época tinha-se como premissa que, para a constituição de uma ‘nova nação’, fazia-se necessário a formação de um ‘novo povo’ e a criação de um ‘novo modo de vida’.”(RIZZINI, 2008, p. 12) (Grifos da autora).

O modelo de sociedade que se constituía à época estava fortemente delineado pelas transformações econômicas impulsionadas pelo avanço da industrialização, movimento que não poupou reformas no modo de viver e trabalhar dos brasileiros. No campo do trabalho, a

exploração da mão-de-obra, a precariedade das condições de trabalho e a clara distinção entre aqueles que detinham e aqueles que serviam aos meios de produção eram os indicadores de que estava em curso um longo processo de aviltamento do trabalho humano claramente demarcado no antagonismo de classes. Por outro lado, o crescimento exacerbado das cidades, devido à imigração do campo, contrastava com o ideal de civilidade que a burguesia brasileira pretendia empreender no país. Para a cidade, convergiam os sonhos de milhares de pessoas que, em condições sub-humanas, sofriam com as precárias condições de saúde e higienização. O empobrecimento da maioria da população contrastava, ainda, com os ideais econômicos desejados: mais produção – mais consumo.

No campo político, os ideais de uma democracia representativa eram expressões de uma sociedade que reafirmava a meritocracia e a liberdade individual. O desejo de progresso e bem-estar material reafirmavam a propriedade como bem a ser almejado nos ideais do país que se constituía. Todavia, o movimento intenso nas cidades não poupou a classe pobre. Confrontavam-se com o projeto de construção de uma “nação” a degradação das condições de saúde e alimentação, a degradação da estrutura familiar, a afirmação dos processos de alienação no trabalho industrial, o aumento do alcoolismo, vadiagem e marginalidade. O panorama indicava, de qualquer forma, o modelo de sociedade em que a criança do início do século XX foi concebida. Nele estava explícita a proclamação de um ideal de sociedade que, para sua manutenção, necessitava promover a inclusão-exclusão. Nesse cenário “a criança deixa de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito privado da família e da igreja para tornar-se uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado.” (RIZZINI 2008, p. 23).

Assim, é nesse campo de tensão entre a instauração de um projeto econômico e um projeto de sociedade que a criança passa ser competência do Estado e é incorporada aos discursos e políticas sociais e governamentais, ora como “futuro da nação que precisa ser preservado”, ora como “mal social que precisa ser dominado, controlado e regulado”: “a infância, sempre vista como a ‘semente do futuro’, era alvo de sérias preocupações. Os criminalistas, diante dos elevados índices de delinquência, buscavam por vezes na infância a origem do problema”. (SANTOS, 2000, p. 215).

Segundo Kuhlmann Jr. (2010), dois aspectos podem retratar o modo como a criança passou a ser vista pela sociedade como problema social: o ponto de vista médico-higienista, cujo “grande tema associado à assistência à infância era a mortalidade infantil. Além disso, as propostas se integravam ao projeto mais geral de saneamento para atingir a civilidade e a modernidade.” (p. 90)(G5Liv1); e o ponto de vista jurídico-social, cujas “preocupações com a

legislação trabalhista e criminal trazem [trouxeram] o tema da chamada infância moralmente abandonada.” (KUHLMANN JR, 2010, p.93)(G5Liv1). O que se configurava era um discurso em nome da ordem: “a proposta tinha uma fórmula extremamente lógica e econômica, adequada ao pensamento de então. Ao proteger a criança, defendia-se o país (do crime, da desordem, etc). Portanto, ‘salvar a criança era salvar o país.’ (RIZZINI, 2008, p. 77)(G1Liv1).

A questão da criança passou, portanto, a ser competência administrativa do Estado, que começou a intervir não só nas políticas familiares como também no campo jurídico-normativo. Tratava-se de uma concepção de criança marcada pela ideia de “futuro da nação”: “a criança deixa de ocupar uma posição secundária e mesmo desimportante na família e na sociedade e passa a ser percebida como valioso patrimônio de uma nação; ‘chave para o futuro’, um ser em formação - ‘útil e moldável’ - que tanto pode ser transformado em ‘homem de bem’ (elemento útil para o progresso da nação) ou num ‘degenerado’ (um vicioso inútil a pesar nos cofres públicos.” (RIZZINI, 2008, p.24)(G1Liv1).

A ação do Estado em relação à criança inaugurou duas concepções que demarcarão os projetos educativos e as formas de sociabilidade infantis: o uso dos termos *criança* para os filhos da elite e de *menor* para os filhos dos pobres. A expressão *menor* designava o que caracterizava uma criança vulneravelmente exposta à marginalidade.

Como a maioria da população brasileira estava excluída dos processos econômico-sociais, a história da criança brasileira no início do século XX passou a ser, portanto, aquela contada sobre a criança pobre, haja vista que foi dela que o Estado se ocupou em regular e disciplinar. Sendo assim, implementaram-se políticas corretivas e compensatórias, que tinham como objetivo “criar um substituto à família. Para essa criança, tutelada pelo Estado, instituiu-se um complexo aparato jurídico-assistencial, encarregado de educá-la e contê-la. Tornou-se ela objeto de minucioso escrutínio e ampla manipulação. Examinada sob todos os ângulos, classificada de acordo com o seu estado de abandono e grau de periculosidade, diagnosticada e finalmente submetida ao tratamento que a ‘remediasse’, essa criança, invariavelmente filha da pobreza, será transformada em **menor**”. (RIZZINI, 2008, p.89)(G1Liv1) (Grifos da autora).

A concepção de criança como menor justificou, ao longo da História, um intenso movimento de violência. Esse fato pode ser percebido nas práticas de correção policial, nos castigos físicos aplicados pelas instituições educativas no âmbito familiar e social. Ao criar a figura da criança-menor em contraposição à criança, expôs-se a primeira à lógica da punição e do castigo, e a segunda, à proteção: “o que está em jogo na história da assistência à infância no Brasil não é a noção científica (ou supostamente científica) de infância, nem mesmo o seu

correlato jurídico menor-de-idade, mas a instituição de uma dupla menoridade – a criança e o menor – legalizando relações de exploração e violência existentes na sociedade.” (ARANTES, 2009, p. 211)( G1Liv2cap4).

A concepção de criança como “*menor, delinquente*” também se associava à idéia de “*infrator e de rua*”. Essas designações eram tomadas para reafirmar o lugar de uma infância marcada pela exclusão, pela vulnerabilidade e pela necessária correção do Estado no trato das questões de ordem social.

Destarte, foram criadas instituições cuja tarefa utilizava-se de uma retórica de proteção da criança, tirando-a da rua e da marginalidade, mas que, na prática, empregava uma política de violência e de coerção. Regeneração, readaptação, re-habilitação e reeducação foram termos utilizados para expressar a nova frente de trabalho que se constituía pelas instituições de guarda da criança. Para Rizzini (2008), a forma como o Estado brasileiro encampou a questão da justiça e organização da assistência à criança acabou por produzir um movimento que “Donzelot denominou de ‘complexo tutelar’ através do qual, qualquer criança, por sua simples condição de pobreza, estava sujeita a ser enquadrada no raio de ação da Justiça-Assistência.” Ou seja, “por vias jurídicas assumiu uma fantástica dimensão monopolizadora de autoridade e controle.” (RIZZINI, 2008 p. 131)(G1Liv1).

No campo do aparato jurídico-legal, a institucionalização da “*concepção de criança como menor*” pode ser apreendida em diferentes documentos que regularam os marcos da criança e da infância brasileira. Serão destacados neste trabalho aqueles instrumentos mais importantes nos quais a questão da infância desvalida apareceu ora em seu discurso protetoral, ora em sua prática coercitiva. Segundo Passeti, (2005 p. 324 e 364), essas ideias se manifestaram:

- a) no decreto nº 16.272, de 20 de Dezembro de 1923, que “regulamenta a proteção aos menores abandonados e delinquentes reconhecendo a situação de pobreza como geradora de crianças abandonadas e de jovens delinquentes;”
- b) no Código de menores de 1927, que “regulamenta o trabalho infantil até que, com a Constituição de 1934, determinou-se a proibição ao trabalho dos menores de 14 anos sem permissão judicial;”
- c) no Código de Menores a partir do decreto nº 17.343/A, de 12 de Outubro de 1927, em “que o Estado respondeu pela primeira vez com internação, responsabilizando-se pelo abandono e propondo-se aplicar os corretivos necessários para suprimir o comportamento delinquencial;”
- d) no código de menores de 1979, que “atualizou a Política Nacional do Bem-Estar do Menor formalizando a concepção ‘biopsicossocial’ do abandono e da infração e

explicitou a estigmatização das crianças pobres como ‘menores’ e delinquentes em potencial através da noção de ‘situação irregular’ expressa no artigo 2º: ‘para os efeitos deste Código considera-se em situação irregular o menor: I. privado de condições essenciais à sua subsistência, saúde e instrução obrigatória (...)’.

O que se configura nesses documentos é a regulação e a normatização da pobreza como condição necessária à implementação e sustentação do modelo econômico que se instaurava à época no Brasil. Assim, a regulação do trabalho infantil se fazia necessária numa época em que sua presença era fonte de mais-valia para as empresas. No caso, não se tratava de combatê-la, mas normatizá-la, haja vista que o trabalho infantil era considerado um recurso necessário para se evitar a delinquência. Da mesma forma, a estigmatização da criança em menor não se dava em outro lugar senão naquele em que havia a pobreza. A pobreza era desdobramento de uma sociedade que não tinha condições de incluir todos, inclusive porque o modo de produção que se instaurava precisava manter a riqueza nas mãos de poucos. Ser criança pobre e ser menor eram condições que o aparato jurídico-legal precisava instituir para poder reprimir e controlar os excluídos do processo produtivo. Portanto, esses decretos e códigos expressavam o modo como a sociedade de classe se afirmava na contraposição entre ricos-pobres, incluídos-excluídos. A manutenção dos primeiros dependia da existência e controle dos segundos.

Por esse motivo, o conjunto jurídico-legal-assistencial tinha claramente a tarefa de prevenção, de educação, recuperação e repressão da criança diante de um discurso que oscilava entre a defesa da criança e a defesa da sociedade. Para os autores analisados, tais marcos legais definiram uma concepção de criança vista como menor. O que se pode perceber no conjunto é a afirmação de uma concepção de criança cujo marco regulatório a inscreve como “menor em situação irregular” e, portanto, como “ser irregular”. As crianças são consideradas como objetos de intervenção e medidas judiciais, dentre elas as políticas de reclusão e internamento, resultado de uma política corretiva implementada pelo Estado. Essa última se aproxima daquilo que poderia ser chamado de “educação pelo medo”, porque pautada em ações que apresentavam um pseudo tratamento médico-jurídico ao considerar a internação como tratamento corretivo para personalidade corrompida e possível reintegração social<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Segundo Passetti (2000), um exemplo dessa política pode ser vista em meados do século XX, particularmente no período da Ditadura Militar, quando é instaurada, em 1964, a Política Nacional de Bem-Estar do Menor (PNBM). Sua ação previa: diminuir a visão de periculosidade circunscrita no viés médico; implementar uma visão pautada num conhecimento biopsicossocial do menor; e implementar uma política de educação em reclusão (sócio-educativa). As famosas unidades da Febem são testemunhas de que a implementação dessa política privilegiou a internação como fator de correção e de punição. A violência e os maus tratos em relação à

## 2.2. “Sujeito de direito”: o que muda na afirmação da identidade da criança?

Se, até meados do século XX, a criança foi descrita na História como um magno problema, já o final do mesmo século será marcado por inúmeros movimentos que tentarão recolocar o lugar da criança no campo dos direitos e não no da assistência. Todavia, segundo Rizzini (2008), “enquanto o país for governado por uma minoria, secularmente qualificada na arte de arregimentar a população em benefício de seus interesses, a história se repetirá, adequando-se apenas as formas já conhecidas de filantropia e repressão.” (p. 152)(G1Liv1). Nesse sentido, coexistiram em campo, a essa época, dois movimentos: por um lado, a manutenção de leis que regiam a repressão e a regulação da infância e, por outro, a tentativa de implementação de leis que protegessem a criança.

Estava em causa a emergência de uma nova concepção de criança agora designada de “*sujeito de direitos*”, que passou a incorporar os discursos, os instrumentos jurídicos e as práticas políticas a partir da segunda metade do século XX: “as Nações Unidas podem ser consideradas uma referência para a discussão de quando a concepção moderna de infância se agrega a noção de que elas também são sujeitos de direitos num plano mais universal e formal.” (DOS SANTOS, 1999, p. 14).

Segundo os autores analisados, o que demarcaria o diferencial dessa nova concepção é a ideia de que as crianças são sujeitos em processo de desenvolvimento e implicariam especial atenção e proteção, principalmente na garantia dos seus direitos. Ou seja, a atribuição e afirmação não só de uma concepção de criança como também de uma nova identidade designada como “detentora de direitos”.

Na posição deste trabalho, nenhuma identidade, seja à criança, homem, mulher, jovem ou a qualquer outra categoria pode ser outorgada ou atribuída. Identidades atribuídas operam na abstração do sujeito, vez que a identidade implica pensar nas condições concretas da vida e seus desdobramentos no campo da subjetividade, ou seja, naquilo que constitui o sujeito em sua expressão psíquica. Desse argumento já se pode compreender que a identidade de sujeito só se efetiva na relação entre as questões objetivas-subjetivas, ou seja, entre o social-individual. Esse reconhecimento compreende a ideia de uma permanente luta de construção de identidade que se dá na tensão entre a luta social e a consciência de classe.

---

criança acabaram por fazer dela mais uma ação temporal. Assim, entre os Códigos de 1927 e 1979, foram mais de 60 anos alternando políticas, ora na correção de comportamentos, ora na tentativa de reintegração social. Na verdade, o que contava o conjunto desses instrumentos era associar a pobreza e a miséria ao abandono e à delinquência. Esse foco desviaria, portanto, a ausência das políticas públicas para a infância e para a criança brasileira.

Assim, nenhuma nomeação de sujeito, a fim de constituí-lo de fato como identidade, se realiza quando não são consideradas as dimensões da universalidade e da singularidade humanas.

O que foi possível perceber na história da criança utilizada é que a concepção de “criança como sujeito de direito” deriva da passagem da concepção de “menor” para “criança como sujeito de direito”, adjetivada essa última pela condição de “sujeito”. Todavia, o posicionamento crítico deste trabalho encaminha o debate para a compreensão de que, pelo viés da lei, tanto o “menor” quanto a “criança” são crivados por processos normativos e legais. O que significa dizer que a identidade da criança foi, no início do século, e ainda é nos dias atuais, uma identidade atribuída. Trata-se de uma condição de afirmação da criança que opera numa lógica de “fora pra dentro”, ao preconizar que tal identidade só se efetivou e se efetiva mediante a garantia de um instrumento legal. Na contraposição de uma concepção de criança como “menor”, que abstraía, segmentava, excluía e marginalizava a criança, outorga-se-lhe uma nova concepção. Todavia, esse processo não se deu e não se dá sem lutas e contradições. Se a nova nomeação pressupõe avanços significativos na forma como a sociedade passa a conceber a criança, sua utilização indiscriminada e sua banalização podem incorrer numa instrumentalização do conceito e da própria criança. A discussão a seguir trata desse tensionamento, vez que a concepção de *criança como sujeito de direito* passou a incorporar não só a letra da lei como também os discursos, as pesquisas, as produções teóricas e, acima de tudo, tem orientado as políticas e as relações sociais.

Vejamos como os autores sinalizam para a emergência dessa nova concepção. Segundo eles, a defesa de uma criança que tem direitos de ter direito é reafirmada no discurso de que os atuais instrumentos legais são fundamento: na “concepção moderna de infância (...) as crianças têm direitos equiparados aos dos adultos, e um *plus*, que é a proteção especial.” (DOS SANTOS, 1999, p. 17). A proteção especial é considerada por Fernandes (2009) como fundamental para romper com o enfoque das políticas para a infância centradas nas necessidades assistencialistas, em função de um enfoque centrado nos direitos, deslocamento que implica maior responsabilização política do Estado.

Para Ferreira (2000), “se outro sentido é permitido à expressão **o século XX é o século da criança**’ deve-se este fato ao corpus de conhecimento construído, principalmente por médicos, psicólogos, psicanalistas e outros cientistas sociais, que através de estudos sistemáticos, a elegeram como objecto a observar e a descobrir”. (p.10) (Grifos nossos). Foi

neste século também que a questão da infância e da criança ganhou visibilidade internacional<sup>28</sup> e *status* orientador, prescritivo e regulador de muitas políticas que a envolvem.

Para os autores analisados, a centralidade na ideia dos direitos universais da pessoa humana, circunscritos à peculiaridade da criança e da infância numa política de proteção integral, ganhou força a partir da Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, e da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNCRC), realizada em 1989. Os autores consultados foram categóricos em afirmar a importância da Convenção de 1989 como definidora de uma outra lógica de compreensão da concepção, uma vez que dessa Convenção foram criados novos marcos legais reguladores no mundo todo. A própria Convenção é vista como “um instrumento jurídico internacional que define o **estatuto da criança enquanto pessoa, e da infância enquanto categoria social.**” (MARTINS, 2008, p. 2) (Grifos nossos).

Nota-se, aqui, como os autores determinam o peso e a força da lei não só na definição do que é a criança, no caso “pessoa”, como também da infância enquanto “categoria social”. Percebe-se um recorte da identidade da criança pelo recorte da lei. Se, no início do século, a lei excluía, segregava e nomeava o “menor”, agora ela passa a incluir, a instaurar direitos e promover a dignidade. No plano da lei, as questões da contradição de classe estariam, por si, já resolvidas. A lei ganha força e as contradições parecem subsumidas. Para os autores, a Convenção de 1989 foi ratificada por quase todos os países e

articulou a proposta de participação infantil por meio dos seguintes direitos: direito à livre expressão e respeito às suas opiniões (artigos 12 e 13); direito à associação (artigo 15); direito à liberdade de pensamento e à escolha da religião (artigo 14). Ou seja, a definição dos artigos da convenção considerou quatro aspectos da vida das crianças: o direito à vida, ao desenvolvimento, à proteção e à participação. *Estas idéias representaram uma mudança significativa da noção da criança como alvo de proteção para a criança como ‘sujeito de direitos’, capaz de expressar suas opiniões e de ter participação ativa na sociedade.* (RIZZINI, 2007, p.165)( G1Art2) (Grifos nossos).

---

<sup>28</sup> A exemplo disso, basta verificar o movimento em defesa e proteção da criança criado pós-I Guerra Mundial: em 1919, foi criado o Comitê de Proteção à Criança, pela Sociedade das Nações Unidas; já em 1921, foi constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância; e, em 1923, foi instituída a Declaração da Criança, conhecida como Declaração de Genebra (considerada como embrião daquilo que se viria chamar de “crianças como sujeitos de direitos”). Em contraposição aos horrores da II Guerra Mundial, foi produzida uma série de legislações que objetivaram salvar a criança da fome, da orfandade, da exploração sexual, do tráfico de pessoas, etc. Assim, em 1946, foi criado o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), uma nova Declaração Universal dos Direitos da Criança em 1959, a instituição do Ano Internacional da Criança em 1979, e a Convenção dos Direitos da Criança em 1989. Essa última reafirmou talvez aquilo que consubstanciou a questão do direito da infância: *o melhor interesse da criança.*

Para os autores, a Convenção dos Direitos das Crianças muda, portanto, o eixo de trabalho com a questão da infância: *do foco na proteção, para o foco do direito*. O direito de ter direitos se contrapõe à ideia de uma lei que apenas protege e que se vincula à assistência. Os direitos passam a ser agrupados em três grandes categorias e reverberam na cidadania da criança:

***direitos de provisão*** – implicam a consideração de programas que garantam os direitos sociais das crianças, nomeadamente o acesso de todas à saúde, à educação, à segurança social, aos cuidados físicos, à vida familiar, ao recreio e à cultura; ***direitos de protecção*** – implicam a consideração de uma atenção diferenciada às crianças, e de um conjunto de direitos acrescidos, de que, por motivos diversos, nomeadamente situações de discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito, se encontrem privadas ou limitadas no exercício dos seus direitos; ***direitos de participação*** – implicam a consideração de uma imagem de infância activa, distinta da imagem objecto das políticas assistencialistas, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito da criança ser consultada e ouvida, o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e o direito a tomar decisões em seu benefício que deverão traduzir-se em acções públicas a ela direccionadas que considerem seu ponto de vista. (FERNANDES, 2009, p. 42) (Grifos da autora)

Mas, no campo das políticas e concepções, o que muda no Brasil a partir da segunda metade do século XX e da Convenção dos Direitos da Criança? No Brasil, o cenário político-econômico em que a Convenção dos Direitos da Criança ganhou expressão foi marcado principalmente pelo enfrentamento de uma política ditatorial cujas bases alinhavam desenvolvimento econômico, populismo e repressão social. O modelo econômico avançava no campo da abertura para o capital estrangeiro com inúmeras indústrias que acentuavam ainda mais a exploração do trabalho humano. Por outro lado, conjugava-se nesse campo uma política assistencialista marcando claramente a posição social dos indivíduos. O tom nacionalista e o sentimento de “segurança nacional” foram expressões de um regime instaurado pelo silenciamento de estudantes, pela tortura, pela imposição de Atos Institucionais, pelo cerceamento da liberdade de imprensa, pela cassação dos direitos de ir e vir e pela morte e prisão. O combustível desse processo não poderia ser outro senão aquele que fez valer a força e a coerção em nome de um projeto econômico que alinhava concentração de poder, exploração e geração de riqueza para poucos. O enfrentamento desse cenário marcou a segunda metade do século XX no Brasil, principalmente pelo surgimento de muitos movimentos sociais em defesa dos direitos humanos. O tensionamento desse campo político-econômico-social no final da década de 80 foi também motivado pela abertura democrática, fim do regime até então instaurado, o que motivou a luta pela promulgação da

nova Constituição Brasileira de 1988. Nesse contexto, ressalte-se o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR)<sup>29</sup>, uma articulação de trabalhos desenvolvidos a partir da Teologia da Libertação<sup>30</sup> e Pastoral do Menor ligadas à Igreja Católica. Para os autores analisados, esses personagens ajudaram a implementar no Brasil a nova concepção de criança como sujeito de direito.

Em relação ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069 de 1990, sua elaboração e aprovação não se deu sem conflito social, dado que nenhuma lei é construída sem a mediação das condições reais em que o conflito é produzido. No caso, destaca-se a luta de inúmeros segmentos em defesa da criança e do adolescente, com especial atenção para o Movimento de Meninos e Meninas de Rua. Com capacidade de mobilização nacional, este “movimento social foi protagonista da elaboração do projeto de lei, da mobilização e do *lobby* pela sua aprovação, que deu origem ao Estatuto da Criança e do Adolescente.” (DOS SANTOS, 1999, p.23). Com sua aprovação, o ECA tornou-se mais um marco jurídico designando a criança como “sujeito de direito”, inclusive determinando o período etário desse grupo social. No ECA, a criança é a pessoa de até 12 anos de idade incompletos, e o adolescente aquela entre 12 e 18. (Art.2). São elementos definidores dessa concepção argumentos como: a criança é pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, com direito de ser criança, considerada sujeito de direitos, vista não apenas como objeto da ação, mas como sujeito com direito à participação.

No campo da política brasileira, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em julho de 1990, revogou os códigos anteriores e adotou expressamente em seu artigo 1 a Doutrina da Proteção Integral, que *reconhece a criança e o adolescente como cidadãos*. Para os autores pesquisados, o ECA foi resultado da mobilização dos Movimentos Sociais em defesa da criança no Brasil, fato que resultou na afirmação de sua concepção como “*sujeito de direitos*”. Esse instrumento legal passou a ser considerado pelos

---

<sup>29</sup> “A primeira rede nacional que trouxe a perspectiva de defesa dos direitos da criança foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), criado em 1985, como resultado de uma ampla mobilização de base das chamadas experiências alternativas comunitárias de atendimento a meninos e meninas de rua. Também em 1985 foi constituída a Frente Nacional dos Direitos da Criança (FNDC), composta sobretudo por setores municipalistas de prefeituras ditas progressistas, que, contudo, não logrou estruturar-se organicamente e teve curta duração. Em seguida foi a vez da Pastoral do Menor da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criar sua coordenação nacional.” (DOS SANTOS, 1999, p. 22).

<sup>30</sup> “Essa é a mensagem dos anos 1980, construída como reação à ideologia da incapacidade da criança e do adolescente e reconhecendo-os como seres políticos que podem e devem intervir para mudar a sua condição social. A idéia de que o homem é sujeito da sua história – recorrente nos movimentos sociais dos anos 1970 e 1980, e instrumento contra o fatalismo econômico e o regime autoritário brasileiro – é também defendida como princípio pedagógico na intervenção com crianças e adolescentes marginalizados. São pioneiros na sua adoção segmentos pastorais da Igreja Católica, sobretudo aqueles adeptos da Teologia da Libertação.” (DOS SANTOS, 2009, p. 30)(G1Cap1).

defensores da infância como um marco histórico na mudança das formas de se pensar, fazer, conceber e implementar políticas para a criança brasileira. Assim,

o Estatuto é tido como um importante documento por uma série de razões, em especial, por ter transformado um discurso político e popular em uma normativa, legitimando parâmetros de bem-estar da população infantil e juvenil, equivalentes à normativa internacional. Contribuiu também para mudar o discurso punitivo e ‘assistencialista’ ao incluir noções de direitos e respeito, *instituinto a idéia de criança e adolescente como sujeitos de direito*. (RIZZINI, 2007, p.167)(G1Art2) (Grifos nossos).

Para este trabalho, não há dúvida ou questionamentos sobre a relevância desse instrumento legal. Ao contrário, em tempos de exclusão e barbárie, quanto mais condições de proteção à criança forem criadas, mais resguardada será a infância. Todavia, o que se quer pontuar é que, na passagem da concepção da “*criança enquanto menor*” para a compreensão da concepção de “*sujeito de direitos*”, está evidenciada uma forma de gestão do direito materializado em um contrato legal: ora se discrimina, ora se reconhece a criança. Mais do que isso, a identidade da criança passa a ser instrumentalizada, transformada em políticas de gestão, afirmada de fora para dentro, portanto reificada.

Mas a adoção dessa nova concepção de criança não se limitou ao plano jurídico-legal. Ela também reverberou na sociedade, na ciência e na produção do conhecimento. Compreender como essa concepção foi incorporada no campo das ciências, inclusive com o risco de ser instrumentalizada, passa a ser agora objeto de análise deste capítulo.

### **2.3. A concepção de criança nos campos da Educação e da Psicologia.**

A nova concepção de criança outorgada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) não se restringiu apenas ao âmbito jurídico e legal, porque, instituída uma concepção, ela ganha terreno em todos os campos sociais e produz efeitos na vida de seus sujeitos. Isso acontece ainda no campo da produção científica, lugar onde elas ganham densidade teórica e orientam práticas e condutas de sociabilidade. Este trabalho procurou verificar qual concepção de criança estaria presente na produção científica brasileira, particularmente no campo da Psicologia e da Educação.

*2.3.1. A questão da criança como sujeito de direito* -A pesquisa pôde perceber que esta concepção tem não só balizado o que se vem produzindo no campo teórico, mas também tem orientado muitas das políticas educacionais destinadas a esse segmento. De forma que discorreremos, a partir de agora, sobre as formas de apreensão dessa concepção nos campos

analisados ou como ela é expressa nas pesquisas analisadas. Trata-se de verificar com que bases e a partir de quais recortes a criança vem sendo nomeada como sujeito de direito.

A princípio, há que se destacar que a “*concepção de criança como sujeito de direitos*” é aquela que atualmente vem sendo adotada na *produção científica*<sup>31</sup> da Educação e da Psicologia para, a partir dela, cada campo disciplinar produzir sua ciência. Além da designação “*a criança é sujeito de direitos...*”, outras designações importantes foram apanhadas para complementar a questão do direito. São elas: “*a criança é ator/ agente social...*”, “*a criança é cidadã...*” e “*a criança é sujeito histórico...*” A síntese a seguir expressa a voz dos autores analisados, no intuito de verificar quais são as mediações dessa designação outorgada à criança. Os argumentos de defesa dessa concepção foram elencados por ordem de recorrência nos textos, destacando o seu grau de relevância no conjunto das produções científicas.

- *Ser sujeito de direito é estar protegido pela força da lei* – Nessa ideia está, tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia, a recorrência de que existe um conjunto de marcos legais e regulatórios a partir dos quais fica decretada a concepção de uma criança como sujeito de direitos: a partir da “(...)’revolução’teórico-conceitual que induziu à concepção da criança como sujeito de direito e como cidadão privilegiado, cujo desenvolvimento mais intenso se registra no período compreendido entre o Ano Internacional da Criança, celebrado em 1979 (...)” (PILLOTI, 1995, p. 22)(G1Liv2cap1), na “Convenção dos Direitos das Crianças, realizada em 1989, onde as crianças foram consideradas sujeitos de direitos” (CAMPOS, 2009, p. 5)(G3Art3), e “(...) a partir da elaboração do ECA constantemente evocada para definir uma ação (...) que é direito subjetivo daquela criança (...)” (KRAMER, 2008, p. 35)(G9Liv.5).

Estabelece, portanto, que “desde 1990, com a aprovação da lei 8.069, Crianças e Adolescentes brasileiros são reconhecidos enquanto sujeitos de direitos, ainda que considerados em situação especial de desenvolvimento.” (RIOS, 2009, p.16)(G8Liv1). Observa-se que a identidade da criança passa a ser datada, outorgada, registrada, formalizada. Mais do que isso, em sua “proclamação universal, a criança passa a ser, em termos jurídico e político, prioridade absoluta e Sujeito de Direito.” (ANGELO, 2008, p.95)(G3Rev4cap6). Para os autores, o que está em causa é a necessidade de proteção da criança vista em sua

---

<sup>31</sup> Verifica-se que num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e no da Educação, a indicação da concepção de “*criança como sujeito de direitos*” aparece em 59 indicações/citações, o que corresponde a 52,21% dos trabalhos analisados. Isoladamente esse dado aparece: na Educação (27 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 45,76%) e na Psicologia (32 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 59,268%).

condição peculiar, uma vez que o que legitima a ação tutelar é, para Meyer (2007), o compromisso moral de proteger aquele que não pode proteger a si próprio. Assim, “quando as regulações internacionais voltadas para os direitos humanos, surgidas no Ocidente a partir de meados do século XX, propõem a universalidade dos direitos da infância, acabam por levar ao reconhecimento da desigualdade legal e jurídica dos sujeitos especiais de direito. (...)” (MEYER, 2007, p.32)(G8Liv.2cap1). Dessa forma, na “(...) garantia ampla dos direitos pessoais e sociais” (RIZZINI, 1995, p. 163)(G1Liv2cap3), “por sua vez associada, também, à representação de proteção” (ROSEMBERG, 2008, p. 315)(G5Cap.6), estariam representados um conjunto de direitos que teriam de ser garantidos às crianças.

Pensar nesse conjunto de marcos legais implica considerar que “todas as crianças e todos os adolescentes são sujeitos de direitos, independente da camada social à qual pertencem, da etnia, ou da relação que estabelecem com a lei”. (MOREIRA, 2009, p.52) (G1Cap4). O argumento dos autores indica, ainda, que esse conjunto de marcos legais poderia garantir algumas condições para a efetivação dos direitos de provisão, proteção e participação, uma vez que o que se convencionou na Convenção de 1989 é fundamental, já que “(...) estas idéias representaram uma mudança significativa da noção da criança como alvo de proteção para a criança como ‘sujeito de direitos’ (...) Contribuiu também para mudar o discurso punitivo e ‘assistencialista’ ao incluir noções de direitos e respeito, instituindo a idéia de criança e adolescente como sujeitos de direito (...)” (RIZZINI, 2007, p.167)(G1Art2).

- *Ser sujeito de direito é ter acesso à educação* - A vinculação dessa concepção com as questões que envolvem o tema da educação aparece, primeiro, vinculando a ideia da educação infantil e/ou pedagogia da infância como *locus* de formação das crianças. Para os autores, a adoção dessa concepção tanto na Educação quanto na Psicologia implica a necessidade de repensar as políticas empreendidas para esse nível de ensino, o que pressupõe: a) redirecionar sua natureza e função: “estas definições legais tiveram um impacto considerável para a educação infantil, ao definir a criança como um sujeito de direitos perante a sociedade (...) Essa concepção, aliada a um considerável movimento crítico de educadores brasileiros sobre o caráter da educação infantil, indica que a mesma necessita rever o seu caráter, a sua função e os seus objetivos.” (ROCHA, 2007, p. 60)(G3Art5); b) fortalecer práticas de trabalho que sejam incorporadas como direito e não como “práticas compensatórias” (CAMPOS, 2009, p. 30)(G3Art4) na educação em creche para os bebês, razão por que é preciso “considerar não somente a incorporação das novas concepções sobre criança e infância, em que se destaca a ideia de sujeitos de direitos e o papel ativo que os bebês exercem no seu processo de desenvolvimento, mas também as

especificidades da educação infantil.” (SILVA, 2009, p.11)(G10Art.1); c) implementar práticas de construção de uma proposta pedagógica com base no interesse e na participação da criança: “o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer (...) [que] o trabalho pedagógico [fortaleça] a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços, a escolha de determinados materiais, etc., não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança.” (MARCHIORI, 2009, p.52)(G3Rev5cap4); e, por fim, d) implementar práticas que promovam a participação e a escuta dos sujeitos envolvidos no processo educativo, a fim de “reconhecer a criança como sujeito de direitos, aceitando o desafio de considerar ouvir e incluir os saberes das crianças, dos educadores e das famílias.” (ROCHA, 2007, p.65)(G3Art5). Percebe-se, nesse conjunto de excertos, uma nítida preocupação com os aspectos que estreitem as práticas educativas e a formação da cidadania. Da mesma forma, revelam uma preocupação de que o direcionamento dessa concepção não perca de vista a necessária e urgente tarefa de (re)estruturação das etapas de ensino, acentuando a questão da educação infantil como direito da criança.

• *Ser sujeito de direito é ser atendido por políticas públicas* - O tema das políticas públicas vinculadas à ideia de direito aparece articulado a duas frentes de atuação centrais: a) primeiro, ao contrapor-se ao modelo de atendimento assistencial e marginalizador vinculado à judicialização da criança. Nesse caso, a concepção seria “(...) um marco nas políticas públicas no Brasil, ao romper com a cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e ao fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários preconizados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.” (COSTA, 2009, p.112)(G10Art.3); b) depois, promover políticas públicas que tenham como foco a família e a comunidade com as quais a criança convive e interage. Assim, “a manutenção dos vínculos familiares e comunitários – fundamentais para a estruturação das crianças e adolescentes como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento nas políticas públicas de atenção à família.” (COSTA, 2009, p.112)(G10Art.3).

A atenção dedicada às famílias seria ponto estratégico na promoção da criança como sujeito de direitos, vez que o que está em jogo é considerá-la como sujeito em desenvolvimento. Investimento na política da família seria, portanto, investimento na criança. Assim, “entendidos como sujeitos de direitos, inclusive direitos sociais, as crianças, os adolescentes e suas famílias passam a ser objetos e destinatários das políticas sociais. No

entanto, ao mesmo tempo, as famílias são também consideradas agentes da política social, posto que tem ocupado um lugar de centralidade tanto no texto do ECA quanto nos ordenamentos do Sistema Único de Assistência Social.” (MOREIRA, 2009, p. 58)(G1Cap4).

- *Ser sujeito de direitos é ter participação social* - Para os autores, essa ideia considera a criança como agente e ator social, o que pressupõe a passagem de um modelo da criança como objeto para o de uma criança com direitos. Isso implica reconhecer o seu papel nos processos de interação adulto-criança: “o movimento pelos direitos da criança procura romper com uma tradição assistencialista e/ou calcada na visão de que crianças e adolescentes são seres incompletos, e se funda no pressuposto de que são sujeitos de direitos, portanto não meros objetos à mercê dos adultos.” (AMORIM, 2007, p.21)(G2Cap1). Essa relação é marcada e constituída na representação social, na autoridade e no poder do adulto: “para que as crianças sejam efetivamente reconhecidas como sujeitos de direitos é necessário que os adultos o permitam.” (SIMÃO, 2007, p.192)(G3Art6).

Outra argumentação em favor da ideia de ruptura com a imagem da criança-objeto é reconhecer nela processos de participação e intervenção. Assim, há uma “mudança paradigmática no sentido de as crianças não serem mais vistas como objetos que recebem direitos, mas como sujeitos que podem participar como atores sociais em todos os processos e decisões que envolvam crianças.” (KAPPLER, 2009, p.590)(G4Cap.4). Todavia, “o reconhecimento da condição de sujeito de direito não significa o reconhecimento de que sejam também, as crianças (...), sujeitos políticos, ou seja, que tenham o direito de expressão política própria, no espaço coletivo.” (MOREIRA, 2009, p. 53) (G1Cap4). Para Moreira (2009), na concepção da criança “reconhecida como pessoa, cidadã do presente”, como sujeito de direito, “não há referências claras às dimensões dos deveres das crianças (...) e muitos argumentarão que o contraponto do direito é o dever”. (p.52) (G1Cap4).

Em síntese, nota-se que as questões que fundamentam a concepção passam por argumentos do âmbito da garantia dos *direitos fundamentais*, da intervenção das *políticas públicas*, da defesa da *educação infantil* ou *pedagogia da infância* e da ênfase em relação à *participação social*. Se esses argumentos foram os utilizados para a defesa dessa concepção, há que se destacar outras que também se fizeram presentes nas produções científicas.

Da mesma forma que o tema do direito tem sido objeto de nomeação da concepção de criança na Psicologia e na Educação, podem-se constatar outras mediações que também informam a criança nesses campos. Ou seja, há uma correlação entre o que significa considerar a criança como sujeito de direito e a necessidade de reconhecê-la como *ator e*

*agente social*<sup>32</sup>, *cidadã*<sup>33</sup>, *sujeito histórico*<sup>34</sup>. Trata-se de dizer que, ao nominar a criança como sujeito, e de direito, essas outras concepções não se colocam em contraposição ao tema, mas, de forma complementar, indicam as condições de tempo, lugar e ação dos sujeitos. Vejamos como, por ordem de maior ocorrência nos textos, as outras concepções foram apreendidas.

2.3.2. *A questão da criança como ator e agente social* - De modo geral, essa concepção assenta-se mais nas preocupações do campo da Educação do que no da Psicologia. Na Educação, a preocupação recai em três dimensões, a saber: na abordagem dos processos de socialização da criança, nas mediações do que constitui a relação adulto-criança e na ênfase da ação infantil. Já no campo da Psicologia, a criança enquanto ator social é aquela convocada a ser partícipe, inclusive do próprio desenvolvimento. A princípio, a emergência desse tema implicaria considerar uma “perspectiva que situa a criança como ator social e a infância como construção histórica e cultural.” (COUTINHO, 2009, p.18)(G3Rev5cap2). Para Rosemberg (2008), está posto a todos o desafio de “como implementar na prática, e com sucesso, uma doutrina de proteção integral de direitos universais à infância e adolescência, uma ética que reconhece crianças e adolescentes como atores sociais.” (ROSEMBERG, 2008, p. 316)(G5Cap.6).

Enquanto categoria social, a atuação social da criança implicaria sua imediata proteção integral. Para os autores analisados, iniciativas que permitem a ação-participação-intervenção com acentuado poder de decisão seriam as condições pelas quais a concepção de “criança como ator social” teria lugar nas práticas sociais. Todavia, nem sempre o ato de escuta da criança resulta em processos de ação-participação-transformação, pois, “mesmo quando as crianças são consideradas, pelos adultos, como participantes, como tendo direito a ser consultadas sobre as decisões que são tomadas em relação a elas, a menoridade e o paternalismo subsistem, continuando, esta dimensão a estar profundamente dependente de mudanças significativas nas relações de poder entre crianças e adultos.” (TOMÁS, 2009, p.5)(G3Rev6cap1).

---

<sup>32</sup> Num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a indicação da concepção de “*criança como ator e agente social*” aparece em 42 indicações/citações, o que corresponde a 37,17% dos trabalhos analisados. Isoladamente esse dado aparece: na Educação (26 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 44,07%) e na Psicologia (16 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 29,63%).

<sup>33</sup> Num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a indicação da concepção de “*criança como cidadã*” aparece em 23 indicações/citações, o que corresponde a 20,35% dos trabalhos analisados. Isoladamente esse dado aparece: na Educação (11 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 18,64%) e na Psicologia (12 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 22,22%).

<sup>34</sup> Num total de 113 trabalhos tabulados no campo da Psicologia e Educação, a indicação da concepção de “*criança como sujeito histórico*” aparece em 21 indicações/citações, o que corresponde a 18,58% dos trabalhos analisados. Isoladamente esse dado aparece: na Educação (14 ocorrências num universo de 59 trabalhos analisados, 23,73%) e na Psicologia (07 ocorrências em um universo de 54 trabalhos analisados, 12,96%).

Para Coutinho (2009), os estudos da “Sociologia da Infância” (particularmente em Allan Prout, com o tema da ação) indicam que todas as crianças possuem uma determinada ação [*agency*] no meio social e a tarefa dos pesquisadores é descortinar qual seria este papel. (G3Rev5cap2). Outro aspecto que se refere à concepção da “criança como ator social” é a indicação de que essa condição precisa estar atenta às relações sociais que são produzidas entre crianças-adultos em seus processos de socialização. A maioria dos autores analisados fundamenta-se na Sociologia da Infância para por em causa o “argumento de que as crianças, individuais e colectivamente, são actores sociais competentes nos usos sociais (...) ao se afirmarem estrategicamente face ao poder e saber adultos”. (GONZALEZ, 2008, p. 01)(G3Rev4cap1).

Segundo Francischini (2010), a Sociologia da Infância é “inspirada nos paradigmas teóricos das abordagens interacionistas e construtivistas (...) (p.283)( G7Cap.1) e implica considerar que "as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si e as crianças devem ser estudadas como atores na construção da vida social e nas vidas daqueles ao seu redor." (Prout, 1990, James, Jenks y Prout, 2003, apud ROSEMBERG, 2009, p. 22)(G5Cap4) (Tradução nossa<sup>35</sup>).

Em se tratando da questão da socialização infantil, os autores consideram que ser “criança como ator social” implica considerar aquilo que se produz na relação entre adultos-crianças, crianças-crianças e adultos-adultos. Para Nascimento (2009), às crianças é destinado um papel que corresponde à capacidade de ser ativa (produtora e reprodutora) dos “seus processos de socialização, interpretação e significação do mundo.” (p. 158)(G9Liv.4.Cap.7).

O conjunto dos excertos analisados considera que a ação da criança como ator social em seus processos de socialização incorpora práticas que alteram tempos, espaços e relações sociais, seja em ambientes educativos, seja em práticas sociais mais gerais. Assim, “a emancipação das crianças, isto é, a vivência da condição de autor e ator social de direitos no espaço de educação coletiva, exige uma revisão das práticas que as submetem à condição de adulto em miniatura, de sujeito em maturação que um dia vai ser, de um ser frágil, incompleto, sem poder de escolha e de decisão sobre a vida vivida nas instituições (...)” (BATISTA, 2008, p.54)(G3Rev4cap4).

2.3.3. *A questão da criança cidadã* - A designação “*a criança é cidadã*” foi apreendida no campo da Educação e da Psicologia a partir da correlação entre a garantia dos

---

<sup>35</sup> “las relaciones sociales de los niños y sus culturas deben ser estudiadas en sí y los niños deben ser estudiados como actores en las construcciones de su vida social y de la vida de aquellos que los rodean.” (Prout, 1990, James, Jenks y Prout 2003 apud ROSEMBERG, 2009, p. 22)

direitos fundamentais da criança e o aparato jurídico-legal que a protege, particularmente o ECA. Dito de outra forma, é como se a questão da cidadania da criança se concretizasse a partir desses instrumentos e não por outras mediações. Se, por um lado, “sob a Convenção, as crianças e jovens se tornam cidadãos que têm voz” (RIZZINI, 2007, p. 17)(G1Cap6) (Tradução nossa<sup>36</sup>), por outro, essa compreensão só é possível com “a noção de crianças como participantes ativos na sociedade (...) cidadãos, com direitos, obrigações e um papel na sociedade (...) Essas idéias começaram a tomar forma nas últimas duas décadas do século 20.” (RIZZINI, 2007, p. 16 )(G1Cap6) (Tradução nossa<sup>37</sup>).

Da mesma forma, Rizzini (2007) argumenta que é necessário considerar que a noção da criança como cidadão que tem direito a ter direitos pode e deve “variar em diferentes culturas de acordo com sua história política e social.” (RIZZINI, 2007, p.17) (G1Cap6) (Tradução nossa<sup>38</sup>). A cidadania da criança, então, não é um fato que se constituiu ao longo da História. Por ser uma noção recente, ela vem balizada por um importante instrumento legal brasileiro: “o aspecto central do ECA é o reconhecimento das crianças como cidadãos, com seus próprios interesses, que devem ser tratados como agentes na sociedade e não como receptores passivos de ações filantrópicas. Este princípio não implica desconsiderar a condição especial de crianças e adolescentes como pessoas em desenvolvimento, porém, ele requer que seja dada prioridade à protecção dos seus direitos”. (RIZZINI, 2007, p. 272)(G1Art4).

Apesar de a cidadania aparecer circunscrita à ideia de concessão e garantia de direitos, Paes (2008) argumenta que essa não pode ser uma condição *per si*. De acordo com seus argumentos, a criança como cidadã é “sempre plena de direitos em qualquer momento de sua vida e, na medida em que seus direitos são desrespeitados, passa a ser, além de detentora, credora de direito. Dessa forma deve-se escapar à tutela do Estado.” (PAES, 2008, p.22)(G2Liv1).

O tema da cidadania também encontra lugar nos discursos acadêmicos e observa-se essa mesma ideia amplamente defendida no campo das questões políticas. Em relação ao primeiro, nota-se a emergência de novos campos de estudo que vêm reafirmando a criança em sua condição social de protagonista e, sobretudo, na sua condição de alteridade: “a

---

<sup>36</sup> “Under the Convention, children and youth become citizens who have a voice.” (RIZZINI, 2007, p. 17)

<sup>37</sup> “The notion of children as active participants in society and as young citizens, with rights, obligations and a role ins society, appear widespread in the contemporary world. These ideas started to take shape in the last two decades of the 20 century.” (RIZZINI, 2007, p. 16 )

<sup>38</sup> “[It is important to point out that these notions of children as ‘young citizens’and entitled to rights], vary in different cultures according to their political and social histories.” (RIZZINI, 2007, p.17)

consolidação da imagem da criança como cidadã, como sujeito de direitos, tem tido, sobretudo, na sociologia da infância, um espaço importante de reivindicação. É a área que mais tem contribuído para questionar a posição de subalternidade das crianças face ao grupo dominante, do adulto, e a necessidade de considerar a sua participação na sociedade (James e Prout 1990; Qvortrup 1991; Corsaro 1997; Mayall 2002; Devine 2002).” (TOMÁS, 2009, p.5)(G3Rev6cap1). Em relação à segunda, Rosemberg (2009) argumenta que "precisamos fugir do discurso estigmatizante para as famílias pobres e (...) reconhecer o status das crianças (...) como cidadãos." (ROSEMBERG, 2009, p.26)(G5Cap4).

Por fim, a condição de “*criança cidadã*” pressupõe, para Kramer (2008)(G9Liv.6.cap.1) e Muniz (2009)(G9Liv.2cap1): reconhecer a necessidade de mobilização de diversos segmentos da sociedade civil na garantia dos direitos sociais da criança, em especial a educação de qualidade; e tomar as crianças como “seres dotados de inteligência, reflexividade e iniciativa para a acção”. (GONZALEZ, 2008, p. 12)(G3Rev4cap1). Em síntese, pode-se dizer que, além das preocupações com uma cidadania atrelada às questões da garantia do direito, a Psicologia ainda reserva preocupações com a necessidade de se pensar nos vínculos familiares como forma de prover algumas das demandas que o tema sugere. Já em relação à Educação, percebe-se que a garantia de uma “*criança cidadã*” se efetiva na promoção de políticas e ações que redefinam as noções e ações em contextos de espaços públicos, particularmente o escolar, e na afirmação de uma ação centrada na criança.

2.3.4. *A questão da criança histórica* - Quando analisada a designação “*a criança é um ser histórico*” pode-se perceber, tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia, dois aspectos centrais: a criança é evocada como histórica pela sua visibilidade e pela sua ação na sociedade. Ou seja, quando se diz que a “criança é sujeito histórico”, está em causa a capacidade da sociedade de reconhecê-la no espaço social, dar-lhe voz, saber ouvi-la e desnaturalizá-la. Ao mesmo tempo, implica afirmar sua atuação social no sentido de compreendê-la como alguém que também é capaz de transformar o espaço e o tempo históricos.

Em se tratando da visibilidade da criança, Dos Santos (2009) salienta que é necessário redefinir a posição do adulto na relação à criança, dado que “a concepção da criança como sujeito da sua história e do processo pedagógico contrapõe-se à de criança-objeto, que justificava a supremacia do paradigma dos adultos, tanto no desenho de políticas e programas quanto na prática educativa e assistencial dos serviços destinados às crianças

pobres. A criança e o adolescente devem ter “vez e voz”, devem ser ouvidos pela sociedade.” (p. 30)(G1Cap1).

Pelo conjunto dos textos analisados, tomar a historicidade da criança como base para a “concepção de criança com sujeito de direitos” implica uma ação política e uma ação pedagógica. Política no sentido de que a fala da criança precisa ser considerada quando se trata do que corresponde ao seu “melhor interesse”; e pedagógica porque implica apreender os melhores métodos para ouvi-la e compreender a sua fala.

Por outro lado, a questão da historicidade na identidade da criança passa pela capacidade de reconhecimento de aspectos universais e particulares que possibilitariam a esses sujeitos uma determinada ação social. Para Contini (2009), em se tratando da universalidade da criança, é preciso reconhecer que ela “se constrói por meio das relações da vida com outros (...) é sujeito concreto que se caracteriza basicamente por sua condição de pertencer à natureza, sua condição de ser social, sua condição de ser histórico e, finalmente na sua condição de pertencer à natureza (...) ser capaz de diferenciar dela, através das suas possibilidades de produzir meios de sobrevivência, que são as matrizes geradoras de todas as relações humanas estabelecidas e, conseqüentemente, da produção da cultura e do conhecimento.” (p. 301)(G2Cap.2).

Esse reconhecimento, segundo as concepções das produções científicas em análise, seria fundamental para reconhecer na criança certa ação ou papel social, o que requer conceber “(...) um ser histórico, social e político, que encontra no outro parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca (...)” (MUNIZ, 2009, p. 207)(G9Liv.2cap1) e, acima de tudo, vê-la “neste espaço/tempo educativo (...) em sua “condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social.” (ANGELO, 2008, p.87)(G3Rev4cap6).

A análise do material empírico e o esboço construído até aqui mostraram que as produções no campo da Educação e da Psicologia adotaram, em ordem de maior recorrência e indicação, as seguintes concepções para nomear a criança: sujeito de direito, sujeito ator e agente social, criança cidadã e sujeito histórico. A partir das vozes dos autores, foram apreendidos os excertos que indicaram em que mediações essas concepções poderiam ser compreendidas. Trata-se, agora, de tomar a tarefa da leitura crítica dessas concepções a partir do que este trabalho entende por aproximações da criança com os temas do direito, da ação social, da cidadania e da História. Mais do que isso, trata-se de confrontar essas concepções com a proposição de criança indicada neste capítulo.

#### ***2.4. Por uma leitura crítica das concepções de criança.***

Este capítulo começou afirmando a idéia de que a concepção de “*criança como sujeito de direito*” foi (e é) um avanço, embora não garantia de afirmação de uma identidade, pois, uma vez formalizada, banalizada e tomada como norma, a acepção do termo pode incorrer num movimento de instrumentalização. Isso significa que a criança abstrata, outrora criticada e combatida, pode-se fazer presente no discurso e na prática social que toma a concepção de “sujeito de direito” como naturalizada.

A pura nomeação não é garantia suficiente para se empreender o que se denomina criança, dado que a constituição da criança legalizada, institucionalizada e outorgada legitima uma concepção de sujeito como pessoa, indivíduo e sua subjetividade não naquilo que particularmente deveria lhe ser constitutivo, inerente, histórico e universal, mas uma identidade instrumentalizada. A instrumentalização dessa concepção está na forma como se operam, regulam, marcam e registram a subjetividade e a identidade.

Nesse sentido, a análise de uma concepção não está apenas na forma como ela se inscreve na sociedade ou é propagada. Significa compreender como ela altera modos de sociabilidade e passa a determinar padrões subjetivos. Por isso, tensionar uma determinada concepção permite compreender como a “sociedade funciona de uma maneira determinada, por que ela é estável ou se desagrega”, ao mesmo tempo que ajuda a “reconhecer a respectiva constituição psíquica dos homens nos diversos grupos sociais, saber como seu caráter se formou em conexão com todas as forças culturais da época.” (HORKHEIMER, 1990, p. 180). Toda concepção traz em si os aspectos da universalidade e da singularidade, movimento que não se dá sem contradições e embates sociais. Reafirma-se, portanto, que o uso de uma determinada concepção ou nomeação, por ser produto social, não pode e não deve ser naturalizado, banalizado ou tomado como verdade. Ao contrário, a contradição permanente deve ser o seu elemento norteador.

Quando se afirma que a criança é “sujeito de direito” o que a sociedade faz é reconhecer “à identidade coletiva uma definição interativa e compartilhada, que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculos no qual ela se coloca: interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores.” (MELUCCI, 2001, p. 69). Portanto, uma concepção não pode ser naturalizada. Deve, ao contrário, ser historicizada. Tomada no campo do instituído, do outorgado, do promulgado, do legalizado, opera numa

lógica em que tanto a concepção quanto a criança “se sujeita[m] às circunstâncias, amolda[m]-se à realidade.” (HORKHEIMER, 1990, p. 207).

Observou-se neste capítulo que a produção científica efetivada a partir do aparato jurídico-legal tem reverberado na concepção de criança enquanto “sujeito de direito” e, por desdobramento, nos campos da Educação e da Psicologia. Quanto às produções desses campos, o uso da concepção indicou elementos *sobre a criança* e não *da criança em si*. Dito de outra forma, há um discurso em torno do que deveria ser condição do exercício de construir uma concepção de criança, mas esse discurso não indica de fato quem é esse sujeito. Ao contrário, foi exatamente no combate à negação de seus direitos que essa concepção passou a ser construída para afirmar uma identidade. Mas ela não diz que identidade é essa. Ela retrata as condições em que uma “suposta identidade poderia emergir”.

Então, pode ser perguntado: já se conhecem os direitos da criança, mas, de fato, quem é a criança? Essa pergunta implica problematizar que, se, por um lado, a criança, ao longo da História, foi negada, silenciada, abstraída e cientificizada, por outro, no trato da concepção de “sujeito de direito”, há “certo” ufanismo pedagógico/psicológico de que, agora, a criança é sujeito, é pessoa, é concreta, é cidadã, é histórica, é completa. Esse é um dos riscos presentes em muitos discursos, que pode, novamente, abstrair a criança. Tal pode ser constatado se tomarmos o termo “*a criança é sujeito de direito*” ou qualquer outra nomeação, como, por exemplo, “*a criança é cidadã*”, e trocarmos o sujeito da frase. Pode-se dizer: o homem é sujeito de direito, a mulher é sujeito de direito, o jovem é sujeito de direito, o que é verdade. Mas, de fato, quem é a criança?

O que pôde ser apreendido no campo da produção teórica sobre a criança foi a ocorrência de uma série de adjetivações que se configuram como importantes e necessárias, mas não dizem de fato quem é essa criança, como se dá seu processo de desenvolvimento e qual a sua especificidade. Sem tensionamento da suposta “autoridade dessa concepção” que nomeia a criança, e sem utilizar-se dos procedimentos da razão crítica, “o contraste entre razão e autoridade, inicialmente agudo, é crescentemente atenuado pelo desejo de explicar esta por aquela.” (HORKHEIMER, 1990, p. 197). Por isso, é preciso compreender que, ao definir determinada concepção de criança, a sociedade produz socialmente uma representação desse sujeito, reafirmada numa suposta igualdade que não considera a desigualdade. Por isso, “manter aberto o espaço da diferença é uma condição para inventar o presente.” (MELUCCI, 2001, p. 28).

No plano jurídico-legal, na lei, a criança como “sujeito de direito” é também uma abstração, porque se situa no plano das ideias e não parte do que deveria ser constitutivo no

tensionamento entre o universal e o singular. Extremada em um dos opostos, essa concepção pode cair no risco da abstração e da negação da criança:

a antítese do universal e do particular é tão necessária quanto enganosa. Um não é sem o outro: o particular só é como determinado e portanto como universal; o universal é somente como determinação do particular sendo portanto nesta medida particular. Ambos são e não são. Este é um dos motivos mais poderosos da dialética não idealista. (Adorno, apud GIANNOTTI, 1996, p. 28).

É exatamente a possibilidade de operar no tensionamento entre aquilo que um conceito ou uma concepção deixa em aberto sobre o que é e o que não é que se encontra a fertilidade de se pensar o próprio conceito como algo que carrega em si o passado-presente, todo-parte, universal-singular, ruptura-continuidade. Para Wolfgang Leo Maar (1996), “o objeto precisa ser caracterizado como objeto fetichista, encantado e encantador, como deslumbramento totalizante, para que apresente suas contradições, sem ocultá-las em uma ‘falsa totalidade’ em que a história se obstrui.” (p.74). Essa é, pois, a tarefa a seguir: desvelar o encantado e o encantador que a concepção de “criança como sujeito de direito” pode produzir como promessa de totalidade. Para tanto, será tensionado aquilo que essa concepção pôde expressar ao longo deste capítulo: a) *a emergência de uma nomeação a partir do direito; e b) as mediações que informaram a identidade da criança como sujeito de direito.* Na negação e na afirmação dessas idéias, outros encaminhamentos serão colocados como categorias importantes de análise do tema.

*Em relação à questão do direito como condição de afirmação da criança, é necessário compreender que a concepção de “criança como sujeito de direito” se situa no confronto com as questões da pobreza, exclusão, violência e marginalização. Mas a questão do direito é mais complexa do que somente afirmá-la nesse campo. O que está em causa nessa concepção não é tomar o direito naquilo que expressa a exclusão, mas revelar as causas da exclusão que estão no hiato entre a organização política e econômica, essa última determinante da questão.*

O direito é resultado desse processo de tensão que se opera na questão do social, porque “implicada na trama das relações sociais, a privação de direitos põe em foco o modo como as diferenças sociais são percebidas, elaboradas e objetivadas no campo social. Pois o modo como direitos são atribuídos ou negados, reconhecidos ou recusados traz inscrito, ao menos tacitamente formulados, os critérios pelos quais são discriminadas as diferenças e definidas suas equivalências possíveis, montando as regras simbólicas das reciprocidades esperadas.”(TELLES, 2001, p. 58).

Há uma trama de relações sociais que não foram expostas exatamente naquilo que deveria constituir a natureza dessa concepção emergente, ou seja, o que se entende, de fato, por direito. Mais do que isso, essa discussão parece subsumida no campo das lutas e contradições sociais. Assim, “se faz parte da dinâmica social a tensão entre a igualdade proclamada pelos valores modernos e as discriminações que se processam no solo moral e cultural da sociedade, seria preciso ainda dizer que essa tensão circunscreve um campo de luta por direitos.” (TELLES, 2001, p. 76).

No campo das relações sociais, não só o direito não é possível de ser concedido a qualquer criança, como também a sua identidade não pode ser construída por essas bases. O processo de conquista do direito é dialético. Opera em movimentos de reiteradas lutas e conquistas cotidianas. A natureza da lei, portanto, revela a forma como as individualidades passam a ser reguladas numa dinâmica supostamente igualitária, que não pressupõe a supressão das desigualdades, mas a determinação do lugar que cada indivíduo deve ocupar na sociedade. Nesse contexto, ora as diferenças são ocultadas, ora são exacerbadas, com o objetivo de assegurar direitos e inclusão social: “em tempos mais recentes, sob o signo dos `novos direitos`, sob a bandeira do `direito á diferença`, negros, mulheres e minorias étnicas, para ficar apenas nos exemplos mais conhecidos, recusaram as diferenças como critérios discriminadores para afirmá-las na sua positividade, exigindo direitos que lhes garantissem equidade na vida em sociedade.” (TELLES, 2001, p. 77).

No que se refere à relação entre direito e cidadania, tanto os estudos no campo da Educação quanto no da Psicologia expressaram uma idéia de cidadania outorgada pela força da lei e reiterada na ação-participação-transformação da criança em suas práticas cotidianas. A idéia de cidadania, assim como a do direito parecem resultar do aparato jurídico-legal ou da ação individual das crianças. Acentuam, ainda, a ênfase na escuta e na apreensão da voz da criança como uma estratégia de se promover a sua cidadania. A cidadania e os direitos, deslocados dos conflitos entre o campo político e o campo econômico, são promessas que não se cumprem, vez que, para a sociedade capitalista, os direitos civis “não são simplesmente desconhecidos, são percebidos numa lógica muito peculiar, no registro do privilégio dos que detêm posições de poder na sociedade”. (TELLES, 2001, p. 77). Nesse sentido, cidadania implica muito mais do que nomear a criança como cidadã e postular-lhe um poder de ação ou simplesmente ouvi-la:

certamente as noções de direitos e cidadania são referências de valor pelas quais a barbárie dos tempos atuais pode ser nomeada, descrita e denunciada. Mas também é certo que direitos e cidadania significam um modo de nomear (e imaginar) as formas pelas quais as relações

sociais podem ser reguladas e construídas regras civilizadas de sociabilidade – é exatamente por esse ângulo que estamos sendo desafiados. (TELLES, 2001, p. 164).

Para Cruz (2006),

o exercício da cidadania se vincula (...) ao reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores construtivos daquilo que poderia definir-se como o campo da ética cidadã. Assim, a cidadania é considerada uma dimensão que excede o meramente formal para vincular-se, de forma indissolúvel, a um tipo de ação política, bem como de possibilidades concretas para a realização dos atributos que a definem, como ‘o direito de ter direito’ (p. 119).

Assim como o direito, a cidadania não é uma categoria determinante da sociedade. Ao contrário, ela expressa as tensões que o campo econômico reverbera ao produzir inclusão ou exclusão social. Tanto a cidadania quanto o direito ressoam a ausência do sentido político no campo social e se traduzem em formas de gestão e inclusão social: *incluir pela força da lei, incluir pela força da palavra*. Há que se entender a cidadania como uma categoria histórica, socialmente variável e extremamente dinâmica, e a promoção dos direitos não deslocada da tensão histórica, mas num “processo de construção democrática que não é linear, mas contraditório e fragmentado.” (DAGNINO, 2002, p. 279).

Se, por um lado, tanto o campo da Educação quanto o da Psicologia reafirmam a necessidade de que é preciso resguardar os direitos da criança e que, na relação com o adulto, há desigualdade e poder, então há também que se destacar o papel dos movimentos sociais em defesa da criança. Para Cruz (2004), pode-se compreender o *papel político* dos movimentos sociais quando esses expressam, ao mesmo tempo, “um conflito social e um projeto cultural articulado por força de interesses e necessidades que permitem a emergência de sujeitos sociais coletivos.” (p.178) O seu *papel social* se revela “como tema central de uma reflexão sobre as mudanças sociais e políticas, representam um objeto que atravessa diversos campos de força e espaços simbólicos de significação e dão suporte à trama da vida social.” (p. 178). No campo da atuação social, estes dois papéis não se dicotomizam, ao contrário, se constituem reciprocamente.

Para Melucci (2001), os movimentos sociais “não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra.” (p. 21). Essa ressalva é importante porque, embora reconhecido o papel social que esses movimentos tiveram na década de 80<sup>39</sup>, hoje sua referência, se não sua

---

<sup>39</sup> “Na década de 1980, o processo de democratização da sociedade brasileira delineou um novo perfil de lutas e organizações sociais profundamente interligados à dinâmica sociopolítica que caracterizava a sociedade naquele momento. As lutas protagonizadas pelos movimentos sociais foram e são expressões da tentativa de construção das esferas públicas e da consolidação das demandas sociais acumuladas e reprimidas ao longo de décadas. Os

existência, desaparece no campo das produções analisadas. Esse fato contrasta com o que Cruz (2004) sinaliza ter sido o elemento motivador da atuação dos movimentos sociais na década de 80, ou seja, a conquista pelo direito a ter direitos, o direito a participar na redefinição dos direitos e na gestão da sociedade. A saída de um regime ditatorial e a emergência da democracia foram os cenários que nortearam essas atuações.

Por outro lado, atualmente, os movimentos sociais são confrontados com novas demandas que impulsionam novos modos de agir no campo da reivindicação dos direitos. Assim, “na década de 1990, surgiram novos campos temáticos de luta que geraram novas identidades aos próprios movimentos sociais, tais como na área do meio ambiente, direitos humanos, gênero, questões étnico-raciais, religiosas e diversos movimentos culturais que se referiam a uma outra ordem de demandas, relativas aos direitos sociais modernos, que apelam por igualdade e liberdade nas relações de raça, gênero e sexo que se instituíram como os novos movimentos sociais.” (CRUZ, 2004, p. 176). Para o autor, é nesse campo que os movimentos sociais passam a configurar-se a partir de um tom mais legalista, ordenador e participante.

A institucionalização dos movimentos sociais, tomando como agenda de trabalho a atuação na gestão e intervenção nas políticas governamentais, fez perder o que eles tinham de mais rico no campo do debate sobre o bem público e da forma como se podia empreender criticamente a política. Ao contrário, nota-se hoje “o desvio do conflito político e econômico para o campo cultural, pressupondo a cultura dissociada da economia, da ideologia e da história.” (CRUZ, 2004, p.177). No campo cultural, a política é esvaziada de sentido, transferindo para o campo das identidades e da ação privada aquilo que deveria ser objeto da política pública.

No campo da produção científica analisada, nota-se que o agir social e coletivo em nome da causa da criança parece, por ora, subsumido por ações que se apresentam muito mais na forma como grupos ou organismos se organizam na operacionalização de projetos de pesquisas individuais ou práticas de intervenções por parte de grupo de pesquisadores. O que significa que muito das lutas dos movimentos sociais em defesa da criança encontra-se, hoje, no campo apenas da proposição das reformas políticas.

---

movimentos sociais agitaram a vida política brasileira e engendraram novas formas de articulação entre Estado e sociedade a partir da dinâmica societária desenvolvida nos processos reivindicatórios de bens e serviços públicos e na formulação de políticas públicas no pós-constituinte.” (CRUZ, 2004, p. 175).

A ausência de tensão entre aquilo que caberia ao papel dos movimentos sociais na insistente e reiterada tarefa de recolocar o debate sobre a vida social parece indicar, contraditoriamente, o que Melucci (2001) sinaliza como questão: “um movimento social não é a resposta a uma crise, mas a expressão de um conflito.” (p. 33). O conflito, particularmente aquele advindo da contradição de classe, não esteve presente nos campos da Educação e da Psicologia. A referência aos movimentos sociais também não. Esse movimento, ao que tudo indica, não se distancia daquele evidenciado por Cruz (2004):

observa-se que, nos últimos anos, a pesquisa sobre movimentos sociais perdeu centralidade nas ciências sociais, bem como sua ligação com a teoria social de corte classista e transformador da sociedade. Distanciou-se das macroexplicações, preferindo as análises micros e organizacionais, de cunho multiculturalista, enfatizando a sociedade civil, com uma pluralidade de `atores coletivos` emergindo e intervindo na esfera pública. Isto tem conduzido a um crescente processo ora de `normalização` e institucionalidade, ora de `criminalização` das atividades do movimento social. Tal convergência no plano teórico e no político-social reduziu os movimentos sociais a apenas um entre outros atores coletivos engajados na reprodução da estrutura institucional das sociedades modernas. Em contraposição a essa análise, entendemos que para apreender a atual reprodução das sociedades modernas faz-se necessário considerar o papel dos movimentos sociais. Isto é, indagarmos acerca de sua presença e ausência na cena política. (CRUZ, 2004 p. 178).

O deslocamento das questões políticas para as questões sociais também pode ser tensionado naquilo que corresponde ao papel do Estado ao longo da historigrafia da criança. Neste trabalho, o conceito de Estado é compreendido a partir da concepção gramsciana, que pressupõe a articulação entre a base material e a superestrutura, que codeterminam as esferas da sociedade. Como articulador da relação entre sociedade política e sociedade civil, o Estado passa a representante de interesses de classe, pois, na visão gramsciana, a “sociedade civil” é uma arena privilegiada da luta de classes em nome de uma determinada hegemonia. Para Buci-Glucksmann, a noção ampliada de Estado em Gramsci é “atravessada, do econômico ao ideológico, pela luta de classes.” (1980, p. 101). Assim, entende-se que a sociedade civil não se constitui como uma “parte” do Estado, mas a sua própria dinâmica constitutiva em ação. Na relação com a sociedade política – sociedade civil, o Estado, “é todo o conjunto de atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados.” (BUCI-GLUCKSMANN, 1980, p. 129).

Ao longo da história da criança, o Estado tem se ocupado com o papel tutelador, repressor, provedor e regulador da lei. Sua tarefa tem sido manter a ordem e o equilíbrio dentro de uma lógica em que a desigualdade é condição de manutenção do projeto econômico-político-social. Assim, ele assume a promoção de ajustes mínimos na ordem da reprodução social, numa lógica em que o antagonismo de classe não está presente. Isso pode ser percebido no reiterado anúncio de que a concepção da criança como “sujeito de direitos” precisou ser afirmada pela força da lei, pela ação do Estado, dado que a questão da pobreza como problema social sempre pôs em evidência a desigualdade e não a contradição de classes. Sem recolocar o tema do direito das crianças no campo das questões de classe, a letra e o sentido da lei correm o risco de fortalecer um modelo que não altera as condições e limites já estabelecidos.

O Estado liberal trabalha na perspectiva de que, em nome de um processo de ajustamento social, de administração dos conflitos e da ordem social, a igualdade é suprimida pela questão da equidade. Essa seria balizadora dos processos civis e legais, implementados pelo Estado. Tomada em muitos documentos oficiais, a noção de direito é subsumida no discurso da equidade, que desloca o foco de responsabilidade do Estado para o indivíduo, que passa a ser o ator solitário de sua inclusão. Por isso, descarta-se a ideia de classe social e desigualdade, frisando-se a preocupação com os valores da solidariedade, coesão e tolerância e o sentimento de pertencimento.

Discursos em torno da equidade negam, portanto, a compreensão de que ela não corrige o que é justo na lei, mas completa o que a justiça não alcança. O que as sociedades e seus instrumentos legais têm operado é a afirmação da igualdade sem considerar a desigualdade. Assim, o trato do direito também precisa apreender que os processos civilizatórios bem como as questões sociais não podem ser estudados sem as mediações de classe e as bases de constituição do que ela produz de objetividade e subjetividade, portanto de igualdade e de diferença, sejam elas materiais, simbólicas ou psíquicas.

Da mesma forma que é preciso demarcar o papel do Estado no âmbito da sua ação direta no debate sobre a criança, também se faz necessária a advertência sobre certo “determinismo” de suas ações. Trata-se da relação Sociedade Civil-Estado: não é esse último que determina o que é voltado para a sociedade, como se não houvesse correspondência ou mediação também da sociedade na formulação das políticas por ele empreendidas. Existe um jogo de forças no qual tanto um quanto outro são determinados e determinantes:

na tradição marxista, o próprio Marx compreende a sociedade civil como o ‘mundo da troca mercantil’ e o Estado como ‘violência concentrada e organizada da sociedade’. Marx entende que não é o Estado que regula a sociedade civil, mas é esta que condiciona e regula o Estado, modela a religião, a filosofia, as formas de expressão cultural, as instituições existentes e que a política e sua história devem explicar-se a partir das relações econômicas e não o inverso.” (CRUZ, 2002, p. 8).

É a “guerra de posição”, na expressão gramsciana, que contribui para as formas de ação e intervenção no campo das políticas empreendidas seja pelo Estado, seja pela Sociedade civil. Nesse caso, destaca-se que, atualmente, encontra-se um latente “deslocamento<sup>40</sup> de fronteiras entre Estado, mercado e sociedade civil” (CRUZ, 2004, p. 182), movimento que tem reconfigurado a relação Estado-sociedade civil.

Da mesma forma que não se pode acentuar certo determinismo na ação do Estado, também não se pode atribuir à sociedade civil um caráter virtuoso e extremado. Em Gramsci, a sociedade civil é, por excelência, o lugar do mundo privado. A sociedade civil se mobiliza e se organiza pelo consenso ativo. Da mesma forma, a sociedade política, para Gramsci, teria um papel menor, posto que na ação do Estado já se encontra aquilo que demarcou os interesses da sociedade civil<sup>41</sup>. Dessa forma, “Gramsci alarga e qualifica a concepção marxista de sociedade civil, compreendendo-a como ‘aparelhos privados de hegemonia’. Deslocou a sociedade civil para o plano da superestrutura e a destacou como o lugar por excelência da hegemonia”. (CRUZ, 2002, p. 8). O que se quer destacar é que a sociedade civil, como campo de atuação coletiva, expressa um importante papel também na redefinição da sociedade política, essa última expressada no papel do Estado.

---

<sup>40</sup> “Assistimos a retirada do Estado, por meio das reformas em curso, do seu papel regulador e – formulação e implementação de políticas públicas, de caráter universal e redistributivo – presenciamos a fragmentação do espaço público e o fim do lugar de construção/exercício da política. Na retórica neoconservadora, ganha espaço a sociedade civil ‘virtuosa’ e ‘moderna’, como aquela que não contesta, mas concede através da filantropia, da parceria e do voluntariado os bens e serviços sociais. A resignificação do conceito de sociedade civil como equivalência de movimentos sociais, ONG’s, economia social e terceiro setor em harmonia com o Estado, ao mesmo tempo em que manipula e maneja os conflitos para o interior da sociedade civil supõe que as empresas e as entidades sem fins lucrativos possam se combinar e atender às necessidades pontuais e localizadas dos grupos mais vulneráveis, objetivando com isso quebrar a espinha dorsal dos espaços organizativos das classes subalternas.” (CRUZ, 2004 p. 182).

<sup>41</sup> “A sociedade civil – expressão e conceito – é de origem romana. A expressão sociedade civil origina-se de ‘comunidade de iguais’ da paidéia grega e relaciona-se essencialmente com a política, a ética, a justiça e a cidadania. Na era moderna a expressão se constitui em problemática própria do projeto de modernidade e tem estreita conexão com o processo de diferenciação entre a sociedade e o poder com as formas de representação de exercício do poder. Cristalizada nas tradições da filosofia política moderna e nos textos fundantes da sociologia, aparece como lugar da ação social, da sociabilidade e como definidora das tensas relações entre sociedade, mercado e Estado: como mundo das organizações privadas, de interesses heterogêneos, de adesão voluntária e de relativa autonomia perante o mercado e o Estado.” (CRUZ, 2002, p. 2).

É nesse campo que emerge a figura do indivíduo que “passou a ser visto como formalmente livre e igual, suporte da esfera privada e elemento constitutivo básico da sociedade civil.” (CRUZ, 2002, p. 11). Apesar de estabelecer interfaces, Estado e sociedade civil não podem diluir-se em objetivos comuns. O deslocamento do papel do Estado para ações que a sociedade civil empreende representa o esvaziamento do sentido político, portanto, a morte da política. O papel da sociedade civil deve ser aquele capaz de tensionar o espaço político, colocando em disputa novos significados sociais a fim de que aquele possa se traduzir no que constitui o bem comum. Desfocada dessa tarefa, sua ação se traduz desvinculada da esfera econômico-social e produz práticas não comprometidas com a mudança social.

Da mesma forma, há que pontuar criticamente aquilo que os campos da Educação e da Psicologia sinalizam a partir da “criança como ator social”. Primeiro, há que se atentar para o risco de certo protagonismo individualista em que a criança, por ela mesma, seria capaz de produção de uma determinada ação. Ser ator social implica considerar que tanto a ação quanto a criança precisam ser reconhecidas, também e fundamentalmente, na condição de uma identidade coletiva, que “não é um dado ou uma essência, mas um produto de trocas, negociações, decisões, conflitos entre os atores.” (MELUCCI, 2001, p. 23). Ser ator social implica conciliar consciência, história e ação. Sem essas apreensões, a ação social pode arriscar-se a um fazer desprovido de razão crítica. Esse processo não se dá sem que sejam consideradas as questões da objetividade e da subjetividade humanas.

Ser ator social implica, portanto, reconhecer-se como sujeito individuado (no sentido do reconhecimento de si e do outro num processo de tensão entre universalidade-singularidade) e não individualizado (sujeito fragmentado, particularizado, individualista, isolado). Implica romper com processos que reverberam em um sujeito isolado, fragmentado e ensimesmado, pressupondo construir processos de individuação nos quais os indivíduos se reconheçam como sujeitos. Assim, na questão da autoria social, é preciso perceber que essa nomeação não significa apenas reconhecimento da criança em processos de ação social, mas, acima de tudo, compreender-se na História assim como compreendê-la como ação construída coletivamente pelos sujeitos.

As questões que implicam o direito, a cidadania e a ação social, assim, ficaram circunscritas ao campo da instrumentalidade. Ou seja, a afirmação de uma concepção de criança também instrumentalizada em função da ausência de autocrítica, da contradição e de um reiterado processo de naturalização ou banalização. Um dos riscos de instrumentalização da concepção de “criança como sujeito de direito” está em tomar como normativo e

prescritivo aquilo que se convencionou chamar de doutrina de proteção especial das crianças. Outro risco é considerar que somente a partir desse marco de proteção legal a criança passa a existir como criança. É como se a criança nunca tivesse existido e só agora, com a força da lei, ela se revelasse como sujeito. Na verdade, a criança, enquanto indivíduo, sempre existiu ao longo da história da humanidade. Por vezes, ela foi subsumida; por ora, ela é supervalorizada. Absolutizar e naturalizar essa concepção é deslocá-la da História e do campo das relações sociais.

O que está em questão, portanto, é considerar que, na análise da concepção de “sujeito de direito”, pode-se apreender o risco de racionalizar a ideia de criança e ocultar sua verdadeira constituição, sua realidade e sua razão. A razão formalizada não poupa a criança nos seus procedimentos nem a infância em sua abstração. Esse é um processo dialético, pois, ao mesmo tempo que a força da lei inclui também ela exclui ao pressupor que diante dela todos são “iguais”. As desigualdades persistem, ainda que no campo das ideias o princípio seja universalizante. Por outro lado, sem os instrumentos legais, acentua-se o risco da exclusão e da barbárie.

Ao afirmar uma identidade que vem de “fora pra dentro” opera-se um movimento de institucionalização legal da criança. Isso pôde ser observado nas produções teóricas que, em sua quase maioria, apenas indicavam que ela era “sujeito de direito”, sem pontuar a dimensão desse direito e muito menos de qual criança estavam falando. É como se apenas bastasse afirmar a palavra, que, pela força e pela lei, pudesse constituir a criança. A ausência dessa reflexão no conjunto dos textos analisados se arrisca na adoção de uma concepção despreendida dos procedimentos da razão crítica: “(...) se a própria razão é instrumentalizada, tudo isso conduz a uma espécie de materialidade e cegueira, torna-se um fetiche, uma entidade mágica que é aceita ao invés de ser intelectualmente apreendida.” (HORKHEIMER, 2000, p. 31).

A instrumentalização da concepção e da própria criança se dá quando não se considera que tanto um quanto a outra precisam ser apreendidos na relação entre parte-todo, passado-presente, universalidade-singularidade. Qualquer forma de acentuação de um extremo ao outro pode conceber uma realidade no plano das ideias.

Sem a necessária crítica interna dos campos epistêmicos que produzem e reverberam essa aceção, o procedimento pode instaurar, na concepção de “criança como sujeito de direito”, seja no seu anúncio, seja na força imperativa da lei que o resguarda, seja na conduta normativa que regula a criança e sua relação com os adultos, um renovado processo de

abstração que se configura em níveis de fetichização e reificação extremamente sutis, mas determinantes na forma como se passa a conceber a criança.

É necessário o esforço de se ser capaz de estranhamento e de diferenciação com o não idêntico. Ou seja, não é possível enquadrar todas as crianças numa concepção de “sujeito de direito”, porque o próprio conceito é abstrato como também não explicita de que criança se fala quando se fala do campo dos direitos.

É exatamente a partir do exercício da consciência crítica que será possível apreender as contradições presentes na concepção da “criança como sujeito de direito” e redescobrir nela aquilo que constitui as características das crianças como humanas em suas dimensões subjetivas e objetivas. Sem o estudo e a compreensão do que constitui de fato a criança como sujeito, não apenas como sujeito de direito, rompe-se com a promessa do direito, resguardada no ato jurídico e materializada na força da lei: “uma vez institucionalizados, esses direitos e liberdades compartilha[m] do destino da sociedade da qual se haviam tornado parte integral. A realização cancela as premissas.” (MARCUSE, 1973, p. 23).

A defesa dessa nova concepção emergente recolocou a necessidade de se perceber a criança enquanto sujeito e instaurou um necessário movimento de estudo sobre as condições que negam essa possibilidade. Disso resulta a sua fertilidade. Por outro lado, a sua afirmação como condição *per si*, como *sine qua non*, como instauradora e definidora da identidade da criança constitui a sua fragilidade, portanto, sua instrumentalização. Nesse último caso, o conceito se torna reificado, coisificado e extremamente aderente aos sujeitos como verdade sem contradição, como pronta e acabada. Nessa lógica, não haveria mais lutas, inquietações, tampouco utopias. Esse fato pode estabelecer a premissa de que, uma vez garantido o postulado da “criança como sujeito de direito”, a sociedade civil pode silenciar-se. No plano das ideias, da regulamentação, os direitos são proclamados, porém não efetivados. No campo do discurso, a concepção “parece ser” concretizada, mas, na realidade, o discurso também é excludente: não se pode incluir quando na matriz econômico-social, a própria lógica da exclusão se faz necessária.

Até aqui pontuou-se uma crítica da concepção de criança com base no direito. A seguir, o mesmo posicionamento crítico se fará em torno da identidade “histórica” e “cultural”, que também compareceu nas concepções analisadas do material científico.

O posicionamento crítico deste trabalho é considerar “a criança tomada com base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.” (KRAMER, 2008, p. 22)(G9Liv.6.cap.1). Tal significa, segundo Charlot (1979), reconhecer que a forma como vemos as crianças em seu estado de contradição é imposta por nossa forma

de ver e compreender o mundo, que também é contraditória. Destarte, a imagem da criança é a imagem ideologizada e mistificada que o adulto nela projeta:

a criança como um ser, ao mesmo tempo, inocente e mau (...) digna de ser amada e respeitada, a criança tem, portanto, ao mesmo tempo, necessidade de ser corrigida e domada (101) A criança é perfeita e imperfeita (...) o estado incompleto da criança é, ao mesmo tempo, promessa de perfeição e imperfeição atual (102) A criança é dependente e independente (...) esse jogo da dependência e da independência volta a ser encontrado nas relações da criança com a sociedade (103) A criança é herdeira e inovadora (...) Herdeira social e cultural das gerações precedentes, é igualmente criadora, e, enquanto tal, sempre algo negadora. (104).

Portanto, a criança pode ser pensada a partir do *conceito de sujeito* cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana (...) como um ser em construção em condições específicas e determinadas.” (RESENDE, 2007, p. 30). Nesse lugar, a criança se revela como criança e não como uma representação social materializada em uma concepção. Pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas tensionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente. Não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo. Ambos se constituem reciprocamente e nesse campo de tensão a criança também se constitui como sujeito conforme delineamos abaixo.

• *Como um ser histórico* – uma vez que “só as sociedades que se concebem, elas mesmas, como históricas projetam seus ideais numa teoria da infância. A diferença entre sociedade ideal e sociedade real exprime-se, então, por uma separação temporal que atua sobre as três dimensões do passado, do presente e do futuro.” (CHARLOT, 1979, p. 142). A noção de historicidade deste trabalho não se traduz no somatório e acúmulo do tempo, fato que pode se dar na perspectiva cronológica; tampouco num tempo esvaziado de sentido humano. Agamben (2008) sugere um conceito que entendemos importante para pensar a historicidade da criança, ou seja, “aquilo que o sistema – a sociedade humana – produz é, de qualquer forma, um resíduo diferencial entre diacronia e sincronia, é **história, isto é, tempo humano.**” (AGAMBEN, 2008, p. 91) (Grifos do autor).

Portanto, se “teoria social é teoria histórica, e história é a esfera da possibilidade na esfera da necessidade” (MARCUSE, 1973, p. 14), então, o conceito de história é compreendido como processo dinâmico e cultural que só faz sentido se pensado como produção humana num *continuum* que não se traduz no tempo, mas que é marcado pelo processo de constituição dos indivíduos na sociedade. Assim, “(...) a história é, antes de mais

nada, a história dessas formas, de sua transformação, enquanto formas de reunião dos homens em sociedade, formas que, a partir das relações econômicas objetivas, dominam todas as relações entre si (e, por conseguinte, também as relações dos homens com eles próprios, com a natureza, etc.)” (LUKÁCS, 1981, p. 13).

Falar que a criança é um ser histórico é reconhecer que sua vida, sua temporalidade e seu desenvolvimento estão circunscritos num campo de ação-transformação-ação humana sob determinadas condições estruturais. O que Agamben (2008) propõe é pensar a criança e a infância a partir do que constitui esses objetos na História, a fim “de chegar a uma concepção mais autêntica da historicidade.” (AGAMBEN, 2008, p. 118). Falar que a criança é um sujeito histórico, da História ou na História, implica considerar o que Agamben (2008) indica como mais produtivo no conceito de História em Marx, ou seja, “o homem não é um ser histórico porque cai no tempo, mas, pelo contrário, somente porque é um ser histórico ele pode cair no tempo, temporalizar-se” e, dessa forma, tornar-se não um “mero indivíduo nem como generalidade abstrata, mas como indivíduo universal.” (AGAMBEN, 2008, p.121).

- **Como criança de classe** – como ser social, a criança tem de ser vista como indivíduo que se encontra numa determinada condição social, de classe social, a partir de determinado modo de produção. Exclusão social, marginalização, pobreza, violência social, dentre outros aspectos, só podem ser considerados no trato com a criança se forem explicitadas as condições concretas em que opera a diferenciação das classes. Assim, se “as estruturas sociais ficam fora do alcance da contestação social e política”, pode-se “favorecer sua manutenção (...) camuflagem e justificação.” (CHARLOT, 1979, p. 144). Para Horkheimer (1990), “(...) o conhecimento das condições materiais constitui, sem dúvida, a base da compreensão” (p.183) da realidade. Se, para Lukács (1981), é importante o estudo da “sociedade como totalidade concreta, a organização da produção em um determinado nível do desenvolvimento social e a divisão em classes que ela opera na sociedade” (p.17) são tão importantes quanto situar a criança e sua história de vida no conjunto das condições objetivas que determinam sua condição subjetiva e de vida concreta. A discussão sobre classe social não pôde ser aprendida nas produções científicas analisadas.

- **Como indivíduo social** – ato que só se realiza se, “enquanto particularização do geral, do universal e da sociedade, enquanto universalização da expressão geral desses muitos particulares, constituem uma única dinâmica, que os conserva e mantém como realidades qualitativamente diferentes.” (RESENDE, 2007, p. 34). Por meio de sua condição de ser genérico e, ao mesmo tempo, ser individual, a criança produz aquilo que chamamos de sociabilidade, mediada pela produção de necessidades humanas e pela produção da cultura: “o

homem faz da atividade vital o objeto da vontade e da consciência (...) (MARX, 2001, p. 116). A sociabilidade se dá, portanto, a partir “da relação do indivíduo com a natureza já feita social e da relação do indivíduo com outros indivíduos.” (RESENDE, 2007, p. 34). Portanto,

o indivíduo é o ser social. Sua exteriorização vital [ainda que não apareça na forma imediata de uma exteriorização vital comunitária, cumprida em união com outros] é assim uma exteriorização e afirmação da vida social. A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou seja, a vida genérica é uma vida individual mais particular ou geral. (MARX, 2001, p. 140)

Nessa sociabilidade, “a relação entre adulto e a criança é bilateral.” (CHARLOT, 1979, p. 108). Tanto o indivíduo quanto o outro são reciprocamente interdependentes. Não há criança que, por si só, dê conta de sobreviver e se desenvolver individualmente, como não há adulto que também não se transforme, desenvolva e se humanize na relação com a criança. Essa relação, todavia, deixa transparecer uma relação de poder<sup>42</sup> e de subsistência: “a criança é socialmente dependente do adulto”. (CHARLOT, 1979, p. 110). Essa dependência que, no limite, deveria compreender a relação adulto-criança como algo social, é tomada como naturalizada pela sociedade que faz dela um elemento de poder nas mãos dos adultos.

• ***Como um ser cultural*** – particularmente no que concerne à capacidade de produzir cultura e se autoproduzir, tal questão recoloca a criança na condição de um ser social que se apropria da sua essência humana e se reconhece como verdadeiramente humano. O ato de humanização da espécie humana, e da criança, só se efetiva à medida que o indivíduo exercita sua capacidade de construir atividades lúcidas, intencionais e conscientes. Portanto, a criança só pode ser tomada como produto e produtora de cultura se for considerado que, na constituição de suas identidades, essa característica implica o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico.

Por isso, considerar a criança como ser cultural requer entender o que é cultura, se existe uma cultura específica ou uma cultura geral, e compreender o papel das crianças

---

<sup>42</sup> “Não somente a dimensão social da relação da criança com o adulto que é dissimulada ideologicamente. É também o conjunto das relações entre a criança e a sociedade. A criança é um ser socialmente rejeitado. É totalmente afastada dos circuitos de produção e não é considerada por nossas sociedades senão como consumidora ou como filha de consumidor. Não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da ‘gente grande’. Participa muito pouco das tomadas de decisões familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau; é apenas a título de consulta (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos (‘como votariam as crianças?’), que nos dirigimos a ela.” (CHARLOT, 1979, p. 111)

naquilo que se denomina cultura infantil. Essas e muitas outras questões têm sido estudadas por diferentes áreas do conhecimento e recortes epistemológicos. Todavia, é necessário compreender a cultura como expressão de um movimento que se dá no porvir e que articula tempos, espaços e produções materiais e simbólicas.

Entendendo a criança como produtora de cultura, é preciso situar essa última na perspectiva da condição humana. Encontram-se, aqui, as dimensões objetivas e subjetivas inerentes à cultura humana. Portanto, não há como separar as condições *políticas, culturais e materiais*. Elas são, ao mesmo tempo, constituintes da e constituídas pela vida humana.

Para Horkheimer, “toda cultura é, assim, incluída na dinâmica histórica; suas esferas, portanto os hábitos, costumes, arte, religião e filosofia, em seu entrelaçamento, sempre constituem fatores dinâmicos na conservação ou na ruptura de uma determinada estrutura social. A própria cultura é, a cada momento isolado, um conjunto de forças na alternância das culturas” (1990, p.181), uma vez que este processo é resultado das condições históricas construídas pela evolução e pela transformação da ação humana na natureza.

Portanto, a cultura é produzida na História e sob diferentes condições econômicas de produção. O conceito de cultura definido neste trabalho avança, então, do que foi encontrado nas produções analisadas, uma vez que, em sua maioria, esse conceito apenas demarcou o lugar da criança como produto e produtora de uma “cultura infantil”, sem especificar em que condições tal atividade pudesse se processar. Na verdade, caberia outro tensionamento: haveria uma cultura infantil deslocada ou diferente daquilo que se produz da cultura geral? Mais do que avançar na definição conceitual, este trabalho reitera o lugar da cultura como produção da ação histórica do homem na transformação da natureza, portanto, de si mesmo.

Por ser histórica, portanto, fruto da ação humana, a “cultura é um termo emaranhado que, ao reunir tantas atividades e atributos num só feixe, pode na verdade confundir ou ocultar distinções que precisam ser feitas. Será necessário desfazer o feixe e examinar com mais cuidado os seus componentes: ritos, modos simbólicos, os atributos culturais da hegemonia, a transmissão do costume de geração para geração e o desenvolvimento do costume sob formas historicamente específicas das relações sociais e de trabalho.” (THOMPSON, 1998, p. 22). Dessa maneira, ela deve revelar os conflitos, as divergências e as contradições que se processam no ato de produção cultural humana. Velada no campo daquilo que constitui o costume comum e naquilo que implica o processo geracional, a cultura perde seu sentido político e converte-se em ação instrumentalizada.

• ***Como sujeito da experiência subjetiva*** – perspectiva que se dá a partir do que Benjamin triangula como indispensável à constituição do homem, ou seja, História-linguagem-

experiência. O conceito benjaminiano de criança é aquele em que o sujeito pode viver e narrar a história do que o toca sensivelmente pelo exercício de uma experiência crítica. Portanto, a experiência subjetiva de *ser criança* para Benjamin está inscrita no sociocultural e vivida a partir de uma história individual e coletiva.

Para Larrosa (2001), a criança precisa ser considerada ‘sujeito de reconhecimento’ e ‘sujeito da apropriação’, para poder ser considerada ‘sujeito da experiência’. Para Agambem (2008), a questão “é esta incapacidade de traduzir-se em experiência que torna hoje insuportável – como em momento algum do passado – a existência cotidiana.” (AGAMBEN, 2008, p. 22). Viver experiências significativas e ser capaz de fazê-lo situadas num tempo histórico que pode ser lembrado é um desafio a partir do qual se pode pensar a criança e sua identidade.

Em Benjamin, a experiência significativa, portanto subjetiva, é aquela capaz de fazer valer a autoridade da palavra, da linguagem, da narração<sup>43</sup>, do conto, ou seja, capaz de ser partilhada em sua dimensão particular e universal. Todavia, “a horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie.” (BENJAMIN, 1994, p.115).

Portanto, considerar a criança como sujeito da experiência subjetiva, particularmente da experiência benjaminiana, é lutar cotidianamente contra a barbárie. Isso se faz quando se recoloca o homem no lugar da História que é por ele produzida e que é sua produtora. A luta contra a barbárie é uma luta de construção de experiências significativas. Luta em que “o sujeito do conhecimento histórico é a própria classe combatente e oprimida”. (BENJAMIN, 1994, p.228). A construção de uma identidade e de uma concepção de criança não se pode deslocar dessa condição. Só assim a experiência ganha sentido social, histórico e cultural.

O que se observou ao longo deste capítulo é que, no campo das concepções de criança construídas pelo viés da lei, a passagem de uma concepção de “criança abstrata”, dita

---

<sup>43</sup> Para Benjamin (1994), a barbárie contemporânea também se instaura na incapacidade do homem de conviver com aquilo que não é idêntico, aderente e imediato. Nesse sentido, incapacidade de tensionar passado-presente, incapacidade de lembrar a História. Privilegia-se, hoje, a informação em detrimento da narração: “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio. Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações.” ( p.203).

menor, e a configuração na qual a criança passa a ser “sujeito de direito” ainda revela uma latente perspectiva de um novo retorno de abstração do sujeito. Abstração que se dá na forma instrumentalizada e legalizada que essa nova concepção pode trazer em si. Romper com essa perspectiva indica, como diria Benjamin (1994), “escovar a história a contrapelo” e lutar contra a barbárie, porque “como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (p.225).

Situar a infância e a criança no campo da produção científica, apanhando as mediações que informam epistemológica e metodologicamente suas concepções, é a tarefa a ser empreendida no próximo capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO III

### **Entre crivos epistemológicos e modos de apreensão: quem nomeia a infância e a criança?**

*“O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso.”*  
(MARX, 1989)

#### *Desvelando o conhecimento pelo fio de Ariadne*

*Conforme a mitologia, Teseu, um jovem herói ateniense, sabendo que a sua cidade deveria pagar a Creta um tributo anual, sete rapazes e sete moças para serem entregues ao insaciável Minotauro que se alimentava de carne humana, solicitou ser incluído entre eles. Em Creta, encontrando-se com Ariadne, a filha do rei Minos, recebeu dela um novelo que deveria desenrolar ao entrar no labirinto, onde o Minotauro vivia encerrado, para encontrar a saída. Teseu adentrou o labirinto, matou o Minotauro e, com a ajuda do fio que desenrolara, encontrou o caminho de volta. Retornando a Atenas levou consigo a princesa. (POUZADOUX, 2001, p. 82).*

Este capítulo objetiva compreender qual(ais) têm sido, contemporaneamente, a(s) área(s), campo(s), ciência(s) que informa(m) a nomeação, as concepções de criança e de infância. Da mesma forma, procura elucidar por quais bases epistemológicas e metodológicas tem se dado essa nomeação. Como nos capítulos anteriores, parte de um argumento central, a saber: está em curso a emergência da ideia de uma criança e de uma infância “sociológicas”, constituídas como categorias sociais, crivadas pelas questões do direito e do social e reafirmadas no protagonismo e na ação da criança.

Trata-se, assim, de compreender que a infância e a criança têm sido objetos de disputa de diferentes campos epistemológicos. Para reafirmar esses campos, ou mesmo os próprios objetos, o debate tem produzido dicotomizações, conciliações, aproximações e distanciamentos. Nesses embates, nota-se a emergência de uma perspectiva sociológica expressada nas formas como se constituem as concepções de criança e de infância, particularmente quando se observa o crivo do direito, da ação social da criança e o seu protagonismo na sociedade. Todavia, a emergência desse recorte tem se afirmado não no campo da Sociologia, mas na apropriação dos estudos sociológicos pela Educação e pela Psicologia, num reiterado movimento de tentar compreender uma criança e uma infância situadas no campo social.

A exposição do capítulo ficou assim organizada: primeiro, um breve recorte do tema da criança e da infância no campo da produção científica brasileira e seus movimentos de aproximação e distanciamento; segundo, a partir dos dados empíricos da pesquisa, elucidar

os recortes epistemológicos sobre a criança e a infância na produção da Psicologia e da Educação, particularmente aquela produzida nos Grupos de Pesquisa.

Serão consideradas: a criança e a infância *pedagógica, psicológica e sociológica* e suas formas de apreensão nos campos de estudo correlatos a essas denominações.

De início, tomando a mitologia grega, poder-se-ia perguntar: quem nomeia as concepções de infância e de criança? Por onde o fio de Ariadne poderia ser percorrido para nos levar à resposta, mas, ao mesmo tempo, nos trazer de volta para compreendê-la? O fio de Ariadne é a História, e a questão que coloca deve ser compreendida no campo lógico-histórico, porque é nesse lugar que a expressão da razão se concretiza. Em sentido figurado, o Minotauro poderia ser compreendido como o conhecimento. Chegar ao Minotauro, enfrentá-lo, ser por ele vencido ou vencê-lo é o desafio que muitos empreendem, frente ao qual muitos fracassam e alguns o vencem. A busca do conhecimento, ou seja, o processo de esclarecimento é uma luta histórica e árdua a ser travada todos dias. O labirinto de Creta, no sentido figurado, pode ser tomado como a ciência. Muitas vezes, os caminhos da ciência foram e ainda são construídos para produzirem confusão, estranhamento, perda, deslocamento. Mas, ao mesmo tempo, podem levar ao desvelamento, ao esclarecimento, portanto, à afirmação histórica. Adentrar a ciência é percorrer caminhos às vezes pouco simples, complexos. Para vencer o desconhecido, é preciso conhecê-lo. É preciso (des)velá-lo, no sentido de tirar-lhe os véus que encobrem sua essência. Esse é o desafio do estudo das concepções de criança e infância: desenrolar o fio de Ariadne, percorrer os caminhos da(s) ciência(s), desafiar o Minotauro, recuperar o ponto do fio a fim de não se perder ou não se deixar levar por certo “encantamento” e retornar para o início da batalha. Todavia, o retorno não pode e não deve ser o mesmo.

### ***3.1. A infância e a criança no campo das pesquisas acadêmicas.***

O estudo da criança e da infância tem sido foco de pesquisas em quase todas as áreas do conhecimento e em diferentes épocas. Entretanto, é na Educação e na Psicologia que se concentra a maior parte desses estudos, tomando-os, muitas vezes, como objetos de intervenção. Desse debate, interessa problematizar neste capítulo quais campos têm produzido mais conhecimento sobre o tema e entender de que lugar eles dialogam e produzem ciência. Algumas questões podem ajudar a encaminhar a discussão: atualmente, por quais campos da ciência o debate sobre a criança e a infância tem sido produzido majoritariamente? Sobre o que versam esses trabalhos? Quais as tendências colocadas em evidência?

A primeira questão a se considerar é que o estudo sobre a criança e a infância tem demonstrado um crescimento vertiginoso pós-promulgação da LDB 9.394/96, movimento que instituiu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Esse marco é importante, vez que a criança e a infância serão estudadas principalmente pelo campo da Educação, com o objetivo de contribuir para as políticas de educação infantil no que diz respeito à organização dos tempos, espaços e aprendizagens. O foco das políticas educacionais, portanto, será elemento determinante na forma de apreender a criança e a infância nessa área. Já no campo da Psicologia, os estudos constituem duas vertentes: ora encaminham o debate para a compreensão não dos processos de aprendizagem, mas, acima de tudo, para os processos de reconhecimento da criança enquanto sujeito dessa etapa de ensino e seus processos de socialização; ora se ocupam em pensar as questões da vulnerabilidade da infância e da criança no campo das políticas públicas.

Não se trata de fazer um estudo do estado da arte sobre a pesquisa acadêmica em relação ao tema, mas, de fato, compreender qual tem sido a ênfase de estudo, áreas e recortes sobre a criança e a infância nos últimos 10 anos. De maneira que tomamos como ponto de partida alguns critérios: a) trabalhos publicados na Psicologia e na Educação que tivessem como objetos de estudo as concepções de criança e infância; b) trabalhos que abordassem o movimento de configuração dos campos disciplinares nesses estudos.

Interessa-nos, portanto, conhecer as áreas do conhecimento que, contemporaneamente, informam sobre a infância e a criança. Assim, há que ressaltar que não foi encontrado, no campo da Psicologia, nenhum trabalho que abordasse esse enfoque sobre as áreas de conhecimento. Entretanto, na Educação, foram encontrados alguns trabalhos, como os de Strenzel (2000), Guthiá (2002), Morais (2005), Warde (2007), Rocha (2008) e Filho (2010), que sinalizaram o movimento de construção, afirmação e deslocamento da ciência no campo dos estudos da criança e da infância. O que há de comum nesses estudos é a intenção de se apreender o tema da criança e da infância nas diferentes áreas do conhecimento.

Com o tema *A Produção Científica sobre Educação Infantil no Brasil nos Programas de Pós Graduação em Educação*, Strenzel (2000) procurou situar a trajetória das pesquisas no período 1980-1990. Dos resultados, Strenzel (2000) afirmou: a) a produção sobre a criança e a infância na Educação Infantil encontra-se, majoritariamente, nas produções de mestrado; b) o perfil dos pesquisadores envolvidos marca uma identidade profissional de início de carreira e em processo de formação; c) a década de 90 expressou um crescimento substancial dessas produções; d) no campo da Psicologia, privilegiaram-se os temas

direcionados a “*orientações da Prática Pedagógica, desenvolvimento infantil, teorias psicológicas, interação social, relações entre adultos e crianças e entre criança-criança, brinquedo e brincadeiras, linguagem e afetividade.*” (STRENZEL, 2000, p. 4) (Grifos da autora).

Em relação às áreas de conhecimento que deram suporte às pesquisas, a autora indica a Psicologia como interlocutora preferencial da Educação. No entanto, segundo ela, “não é possível afirmar que estas bases foram mais dos estudos da Psicologia sócio-histórica ou construtivista, visto que nem sempre a perspectiva era explicitada nos resumos.” (STRENZEL, 2000, p. 10).

Assim, percebe-se o papel da Psicologia no campo educativo com forte tendência para qualificar o “*saber fazer pedagógico*” da educação voltada para a infância e a criança.

Já no trabalho de Guthiá (2002), cujo título é *Currículos, Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998)*, a autora reconheceu o predomínio da abordagem psicológica construtivista de base piagetiana informando os modos de ver a criança a partir de seu aspecto cognitivo, desconsiderando suas múltiplas dimensões e dando ênfase ao processo ensino-aprendizagem.

No trabalho *Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)*, Moraes (2005) objetivou estudar as concepções de criança e infância produzidas no GT 07 da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Em relação às concepções de criança e de infância, anotou:

**conceito de sujeito/criança:** sujeito social/heterogêneo/alteridade – a criança é entendida enquanto sujeito contextualizado socialmente, entendido na sua heterogeneidade e alteridade; Sujeito produtor de cultura – a criança é entendida enquanto sujeito que reproduz/produz cultura; Sujeito de direitos – a criança é entendida enquanto sujeito social de direitos legalmente constituídos; Sujeito criador/ser inventivo – a criança é entendida na sua potencialidade criativa e inventiva; Sujeito devir-criança – a criança é entendida a partir do seu processo de constituição enquanto ser criança; **Conceito de criança em desenvolvimento;** Criança/sociocultural – quando o processo de desenvolvimento infantil está relacionado aos fatores socioculturais; Criança/vir-a-ser/maturação – quando o processo de desenvolvimento infantil está relacionado aos fatores de maturação biológica. (MORAES, 2005, p. 35).

Em relação aos recortes temáticos que informaram essas concepções, os estudos de Moraes (2005) demonstraram que já não há mais uma única perspectiva epistemológica ou campo privilegiado dialogando com a Educação, mas um movimento no “sentido da

incorporação de uma perspectiva multidisciplinar, evidenciando também o diálogo com novas disciplinas (Antropologia cultural e Sociologia da infância) na perspectiva de ampliar o horizonte sobre as relações entre adultos e crianças no processo de construção do conhecimento.” ( p. 95).

Para Moraes (2005), o que está em evidência, contemporaneamente, é o deslocamento de uma infância e criança individuais e singulares, situadas apenas em um campo epistêmico, para a compreensão de uma infância e criança heterogêneas e plurais, ganhando acentuação a ideia de um “sujeito-criança concebido como ator social na maioria dos trabalhos analisados, seja através das metodologias utilizadas para recolha das suas vozes, seja pela inteligibilidade de suas manifestações e ações socioculturais ou pela interface estabelecida com os estudos sociológicos.” (p. 155). Nesse campo, “a vertente sociológica dos autores citados que representam a Sociologia da Infância destaca o papel social da criança, sujeito ativo do seu processo educativo que apresenta todas as qualidades necessárias para assumir um papel social participativo, como sujeito informante da sua condição social e geracional, reprodutor/produtor de cultura, entre outros aspectos, que evidenciam uma mudança de foco, sobretudo metodológico, nas pesquisas com crianças.” (p. 155).

No que se refere aos estudos interdisciplinares ou áreas do conhecimento que dialogaram com a Educação, Moraes (2005) destacou: Filosofia (33%), Psicologia (19,2%) e Sociologia (11,1%). Da mesma forma, ressaltou um importante movimento dentro da Educação (30,2%) em utilizar-se de seus autores e referenciais próprios para a discussão sobre o tema da criança e da infância, assim como a fraca expressão das Artes (5,5%) e da Antropologia (5,5%). Para ela, “a indicação de uma interface mais expressiva com a filosofia e a própria educação em detrimento da psicologia talvez indique uma mudança de modelo de orientação teórica e prática para a pedagogia.” (MORAES, 2005, p. 155). Essa avaliação demonstra um deslocamento do diálogo Educação-Psicologia para a Educação-Filosofia ou Educação-Educação, o que pode ser explicado na tentativa de mudança de foco de análise: não mais no desenvolvimento e processos pedagógicos, mas, a partir de agora, na busca do que compreende uma ideia/noção de criança em seu devir e em sua ação social.

Em estudo intitulado *Repensando os estudos sociais da história da infância no Brasil*, Warde (2007) buscou aproximar o que se produziu na Europa e no Brasil nos anos 90 do século XX. Afirmou que, no Brasil, a partir dos anos 90, e na Europa, antes disso, já estava “consagrada a constituição de novas disciplinas sociais, específicas e autônomas, tais como a História e a Sociologia da Infância.” (WARDE, 2007, p. 22). Para ela, no Brasil, haveria um deslocamento similar ao movimento europeu que indicava uma produção bibliográfica e

acadêmica não mais centrada na ênfase teórica dos estudos da criança e da infância. Esse movimento de expansão dos estudos da infância, particularmente da Sociologia da Infância, não deixava de traduzir-se como uma tentativa de **“tirar de cena a “criança” empírica para deixar entrar a “infância.”** (p.22) (Grifos nossos).

O que Warde (2007) problematiza é que, ao tentar retirar a criança do que a rotulava apenas a partir de seus aspectos de “natureza biológica”, tentando situá-la na História, acabou-se produzindo uma crítica genérica aos estudos biológicos e psicológicos, risco que desmerece muitas das contribuições que alguns desses estudos trouxeram para o campo de investigação. Assim, “há de se ver injustificada a imputação à Psicologia ou à Biologia da responsabilidade pelas visões “naturalizadas” da criança, dominantes ao longo do século XX e, no cerne, a apaixonada, porém, arriscadamente estéril, intenção de produzir uma abordagem histórica (social) esvaziada de qualquer dívida com a natureza.” (WARDE, 2007, p. 23) (Grifos do autor).

Para a autora, estava em causa na década de 80, na Europa, e, mais tarde, no Brasil, o movimento de romper com uma “criança biologizada e naturalizada” para afirmar uma “criança mais histórica, social e ativa.”. Essas seriam as bases da nominada *News Social Studies of Childhood*:

pelos começos dos anos de 1980, sociólogos, psicólogos, geógrafos, antropólogos, historiadores britânicos, dentre os quais, Alan Prout, Allison James, Chris Jenks, J. Qvortrup, J. Hockey, confluíram seus projetos para o que passaram a denominar de *New Social Studies of Childhood*. Em torno do novo programa investigatório, elegeram como alvo principal a superação da perspectiva teórica, há muito prevalecente, da criança como ser de instintos, incompleto e passivo; em termos mais específicos, concentraram seus esforços na elaboração de uma concepção social de infância. Para eles, tratava-se, portanto, de eliminar os naturalismos dos aportes biológicos e psicológicos. Segundo James e Prout (1990), em relação à Psicologia, concentraram seus ataques à noção de `desenvolvimento` - por não operar com os fatores históricos e sociais que afetam a criança, confinando-a à dimensão biológica e ao desenvolvimento individual; no que tange à Ciências Sociais, destacadamente à Sociologia, investiram contra a noção de `socialização` - porque encara a relação adulto-criança como equivalente à relação entre ativo e o passivo, entre o que modela e o que é modelado.” (WARDE, 2007, p. 29) (Grifos do autor).

No entanto, o que parecia a fertilidade do *New Social Studies of Childhood* em situar a criança no âmbito da História e da sociedade acabou por tornar-se a sua maior crítica interna. Analisando as contribuições de Alan Prout<sup>44</sup>, Warde (2007) “indica que os já não tão

---

<sup>44</sup> Em seu livro *The future of childhood* (2005), o autor faz um balanço crítico da área dos Estudos da Infância.

novos Estudos Sociais da Infância chegaram a um ponto de saturação dos lemas e descobertas iniciais e estão a exigir renovação” (p. 29), visto que a compreensão da criança e da infância requer romper com dicotomias, polarizações ou contraposições entre diferentes campos do conhecimento, “tais como: **estrutura versus sujeito, indivíduo versus sociedade, psicológico versus histórico/sociológico.**” (WARDE, 2007, p.31) (Grifos nossos). O que Warde (2007) indica é que as questões da criança e da infância operaram, a partir dos anos 80, uma afirmação do sujeito e da infância mais próxima do histórico e sociológico do que de fato do psicológico. A crítica à Psicologia do Desenvolvimento acabou produzindo um distanciamento do novo enfoque de estudo em relação à Psicologia, sem reconsiderar outros lugares de possibilidade do diálogo com outros campos e outras naturezas da ciência psicológica.

Outro estudo que merece destaque foi publicado por Rocha (2008) sob o título *30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da pesquisa*. Nele, a autora objetivou reconstruir os caminhos da pesquisa sobre a educação infantil no Brasil ao fazer uma revisão da trajetória do GT 07 – da Educação da Criança de 0 a 6 anos, em seus 30 anos de existência. Para Rocha (2008), os últimos 10 anos do GT indicaram uma abertura para “a necessidade de[se] estabelecer um diálogo disciplinar para dar conta de compreender mais amplamente essas relações educativas (...) Antropologia e da Etnografia, da Filosofia, das Artes e da Estética, da Comunicação e Mídia, entre outros.” (ROCHA, 2008, p. 57)(G3Rev3cap4). Essa abertura possibilitou ao GT a afirmação de novas concepções, particularmente nos trabalhos apresentados entre 1997-2006, a saber: “**infância como categoria social**, considerando a **criança** a partir da sua heterogeneidade, como **sujeito social heterogêneo** – situada a partir de suas condições sociais e culturais, ou seja, a partir das categorias sociais que a constituem.” (ROCHA, 2008, p. 57)(G3Rev3cap4) (Grifos nossos).

Os trabalhos apresentados indicaram a necessidade de se conhecer a criança como informante direto da pesquisa: suas representações, suas expressões e significações. Segundo Rocha (2008), nota-se, a partir de então, uma produção científica pautada em autores contemporâneos e não mais em uma única matriz teórica. Nesse quadro, encontra-se, nos últimos 10 anos do GT 7, um movimento no interior das áreas de conhecimento da Psicologia, Filosofia, Sociologia:

os trabalhos apresentados tiveram como base predominante a Psicologia histórico-cultural já citada, a Filosofia (FOUCAULT, DELEUZE, etc.) – sobretudo nos estudos culturais com foco na infância como sujeito/objeto cultural e nas representações do *sujeito infantil* –, os estudos da Linguagem e a Filosofia da linguagem

(BAKTHIN) – em diferentes bases sociológicas e antropológicas (desde MEAD, GEERTZ, etc.), que se referem à cultura e ao conhecimento das diferenças –, e a Sociologia, em particular a Sociologia da Infância (desde FLORESTAN FERNANDES aos contemporâneos BECCHI, PROUT, SARMENTO, etc.) – quanto à afirmação dos direitos das crianças, o reconhecimento da ação social das crianças e, especialmente, à reafirmação do conceito de *cultura infantil*, cultura essa não compreendida num sentido absoluto, autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, nem tampouco como mera reprodução. (ROCHA, 2008, p. 58)(G3Rev3cap4).

Há, no interior dessas áreas de conhecimento, uma concepção de criança e de infância na “afirmação da criança como sujeito social de direitos (...) pesquisas que assumem o pressuposto da ação social das crianças (ainda que o conceito de ator social tenha pequena inserção direta nos textos), e reprodutoras e produtoras de cultura, admitindo de forma sutil a categoria geracional para a análise das relações educativas.” (ROCHA, 2008, p. 58)(G3Rev3cap4) Segundo a autora, o esforço metodológico empreendido nessas pesquisas reafirmam a ênfase nos estudos “etnográficos e/ou do tipo de inspiração etnográfica” quase sempre voltados para o registro das relações, ações e significações da criança predominantemente em ambientes de educação infantil. Para Rocha (2008), a afirmação da ação social da criança e o reconhecimento do seu papel ativo, particularmente aquele defendido pelo campo de estudos da Sociologia, ainda não se constituiu em condição para a “hegemonia das perspectivas que conceituam a criança como sujeito social, reprodutor e produtor de cultura e de história.” (p. 59)(G3Rev3cap4).

Se o período de 1997-2002 correspondeu à necessidade de um diálogo interdisciplinar, produzindo um campo fértil de ideias, concepções e proposições, para Rocha (2008), nos últimos 05 anos, “observa-se uma expressiva interface entre a Educação e a Sociologia (...)” (ROCHA, 2008, p. 61)(G3Rev3cap4).

Ainda sobre o diálogo ou entrecruzamento da Educação com outros campos disciplinares, Rocha (2008 p. 61)(G3Rev3cap4) sinaliza para os resultados mais recentes de uma *pesquisa sobre periódicos educacionais no Brasil entre 1997-2004*<sup>45</sup>, indicando que a frequência dos diálogos com o campo da Educação se dá em alguns movimentos: internamente, no próprio campo educativo, com acentuada ênfase em recortes como formação dos profissionais, modelos curriculares e parâmetros de avaliação de qualidade; em temas relacionados à formação, ao direito à educação e à qualidade, aos quais se associam aportes

---

<sup>45</sup> Rocha, Heloisa A. C. *Pedagogia da Infância: uma análise de perspectivas interdisciplinares em periódicos educacionais portugueses e brasileiros (1997 – 2004)*. Trabalho apresentado no Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Madeira – Portugal, maio de 2007.

do direito e das políticas públicas; nos cruzamentos da Educação com a História, para sustentar a análise de temas relacionados às origens dos sistemas de suas orientações educativas, que se destacam com maior frequência; nos cruzamentos com a Sociologia (Sociologia da Educação e, mais recentemente, a Sociologia da Infância), inaugurando, por um lado, as preocupações pertinentes à infância e as relações sociais de gênero, de raça e a exclusão social e, por outro lado, ou associado aos aspectos anteriores, afirmando-se a especificidade geracional, ou estudando-se as culturas infantis e lúdicas, a televisão e a mídia; e, com menor frequência, estão as relações identificadas nos periódicos entre a Filosofia e a Educação e entre a Psicologia e a Educação.

Em publicação recente com o título *Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações*, Filho (2010) também objetivou mapear quantitativamente os grupos e instituições da área de Educação que tivessem como finalidade a pesquisa sobre a criança e a infância no Brasil, particularmente aqueles vinculados aos Diretórios de Pesquisa do CNPq. Desses grupos, “182 (56,5%) estavam na área da educação, e outros 105 (32,6%) se encontravam na área da psicologia. Como se vê, as outras áreas das ciências humanas concentravam apenas 10,9% dos grupos.” (FILHO, 2010, p. 87). O autor ainda destacou a prevalência dos grupos no descritor educação infantil como forma de indicar os trabalhos com criança de 0 a 6, correndo o risco da aproximação do tema com a entrada no ensino fundamental. Já em relação às temáticas de estudo, salientou que: “o tema da infância era o mais frequente entre as palavras-chave, seguido pelo tema da educação infantil e da educação de modo geral. As referências às crianças, à formação de professores e às políticas surgiram como os outros três temas mais frequentes (...) a sociologia da infância também citada cinco vezes entre as palavras-chave dos 150 grupos” (p. 90).

O quadro apresentado por Filho (2010) fica reafirmado pela prevalência de uma tendência similar com os estudos expostos neste trabalho. Da mesma forma, Filho (2010) sinalizou que menos de 50% dos pesquisadores líderes de grupo abordavam a temática do grupo de estudo ao qual estavam vinculados no Currículo Lattes, o que, para o autor, pode significar que a “área vem se constituindo por pesquisadores recém-interessados na temática e que há baixa institucionalização da pesquisa na área.” (FILHO, 2010, p. 93)

No que se refere ao perfil dos líderes de pesquisa segundo a área de titulação, verificou-se um movimento similar àquele indicado por Rocha (2008) ao estudar a produção do GT 7 da ANPED:

*a maior presença da área de ciências sociais/antropologia, superando inclusive a da psicologia*, que tradicionalmente se fez mais presente nas questões relativas à educação infantil, ao lado da educação (Rocha, *idem*), parece evidenciar a mudança de enfoques teórico-metodológicos que se vem operando na área. Esse dado, associado à presença significativa de palavras-chave como *cultura infantil, brincar*, história, entre outras, parece indicar a maior presença de perspectivas sociopedagógicas na área. Essa tendência já havia sido identificada por Rocha (*idem*) no que se refere aos trabalhos mais recentes apresentados no GT Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd, que *coincide com o incremento da difusão de abordagens com enfoques antropológicos e sociológicos sobre a infância no Brasil*. (FILHO, 2010, p. 92) (Grifos nossos).

As conclusões dos estudos de Filho (2010 p. 96) indicaram: a inexpressiva existência de grupos das ciências humanas que não estejam ligados à Educação e à Psicologia; a grande presença de pesquisadores jovens, com pouco tempo de titulação; que boa parte das pesquisas da área da educação infantil é realizada sem vinculação direta a algum programa de pós-graduação; a baixa visibilidade da área da educação infantil na pós-graduação; a alta frequência do termo políticas como descritor dos grupos que pesquisam a criança e a infância, o que parece expressar a relevância do tema entre os grupos de pesquisa da área da Educação; e, por fim, que as questões relativas ao lugar da infância e da educação infantil ainda prevalecem no campo da Educação predominantemente.

Pela análise desses trabalhos, Strenzel (2000), Guthiá (2002), Morais (2005), Warde (2007), Rocha (2008) e Filho (2010), é possível inferir que está em evidência, na atualidade, um movimento de afirmação de uma concepção de criança e de infância com forte tendência e base num discurso nomeado como sociológico. Esse movimento pode ser sistematizado na tentativa de construção de uma linha do tempo<sup>46</sup> com base nos resultados destes trabalhos sobre os estudos da criança e da infância em seus 10 últimos anos. Todavia, fica a advertência de que essa linha implica rupturas e continuidades, visto que trata do cruzamento e diálogos entre diferentes campos do conhecimento que estão em permanente reconstrução. Assim, no diálogo interdisciplinar com a Educação, particularmente no que se refere aos estudos da infância e da criança, pôde-se constatar:

- *de 1980 – 1990* - Ênfase no papel da Psicologia como interlocutora principal da Educação no estudo do indivíduo e na qualificação das práticas pedagógicas - Strenzel (2000);

---

<sup>46</sup> Os marcos dessa linha do tempo foram construídos com base no recorte temporal de estudo de cada pesquisa.

- **de 1990 – 1998** - Ênfase da psicologia do desenvolvimento, particularmente a de perspectiva piagetiana, reafirmando o campo da Educação em seus estudos e práticas de construção dos currículos e dos processos cognitivos na infância – Guthiá (2002);
- **de 1997 – 2002** - Abertura interdisciplinar do diálogo da Educação com outros campos, reafirmando a emergência da ação social e do protagonismo da criança em dois conceitos/concepções: a criança-sujeito e a criança-desenvolvimento. Reafirmação de campos importantes, como a Antropologia Cultural, Sociologia da Infância, Filosofia, Psicologia e Sociologia – Moraes (2000);
- **a partir de 1990** – Afirmação de uma crítica acentuada à Psicologia, retirando o foco de análise da criança para a infância. Ganham espaço no diálogo com o campo da Educação os *News Studies of Childhood* e suas abordagens no campo sociológico – Warde (2007);
- **de 2000 a 2010** – Acentuado processo de abertura interdisciplinar no campo da Educação com outras áreas que estudam a criança e a infância, particularmente a Antropologia, a Etnografia e a Filosofia. Afirmação da infância como categoria social e da criança como categoria de sujeito heterogêneo. Entre 2000-2005, há prevalência da Psicologia, Filosofia e Sociologia. Nos últimos 05 anos (2006-2010), firma-se o diálogo entre a Educação e a Sociologia e há a tentativa de recuperar, no próprio campo educativo, suas bases epistemológicas sem deixar de sinalizar para a abertura ao campo do Direito, da História, da Sociologia da Infância e da Psicologia – Rocha (2008);
- **em 2008** – Prevalência do diálogo da Educação com áreas das Ciências Sociais e Antropologia, superando o campo psicológico, e uma forte presença dos aspectos antropológicos e sociológicos nos estudos da infância no Brasil – Filho (2010).

O movimento descrito até aqui reverbera nos dados empíricos deste trabalho, particularmente quando se observam os campos, o recorte temático, as formas de apreensão e a filiação epistemológica analisados nos diferentes grupos de pesquisa. A partir de agora, deve-se tentar compreender como esse movimento pedagógico, psicológico e sociológico vem nomeando e constituindo uma ideia/concepção de uma criança e de uma infância respectivamente como “sujeito de direito” e “construção social”. Está presente, todavia, não só um evidente diálogo interdisciplinar, como um confuso e reiterado “estranhamento”

teórico/metodológico. Anota-se que os aspectos analisados a seguir expressam aquilo que cada campo compreende por criança e infância, conforme os capítulos anteriores.

### **3.2. A infância e a criança no campo da Educação.**

Este estudo tem por base o que foi mais evidenciado<sup>47</sup> nas produções dos Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infância vinculados ao campo da Educação. Já destacamos que a concepção de criança e infância no campo da Educação é a mesma evidenciada no campo da Psicologia, ou seja, “criança como sujeito de direito” e “infância como construção social”. Trata-se, agora, de apreender as categorias e mediações de análises que permitem a esse campo nomear tanto a infância quanto a criança como base nesses pressupostos. Assim, as concepções serão tomadas a partir de duas perspectivas de análise: a) a natureza institucional dos grupos e b) as suas formas internas de apreensão.

Sobre a *natureza institucional dos grupos de pesquisa em Educação*, serão consideradas as linhas<sup>48</sup> de pesquisa e os objetivos de trabalho desses grupos para perceber como a criança e a infância são incorporadas no plano institucional.

De modo geral, podem-se organizar as linhas de pesquisa e os objetivos que as caracterizam em três ênfases de trabalho: no campo da cultura, no campo da interação e no campo das políticas (de inclusão e educacionais). No campo da cultura, observa-se um recorte a partir da ludicidade, da produção simbólica das culturas infantis e da linguagem, essas vistas como manifestação social e cultural. No campo da interação, essa é considerada como processo de inserção social das crianças nas suas relações com os adultos e com outras crianças. Já em relação ao campo das políticas, nota-se uma preocupação com os processos de exclusão social das crianças em situação de vulnerabilidade social e com a necessidade de se pensarem políticas públicas de educação infantil de qualidade.

Dos aspectos ressaltados nos objetivos dos grupos, observa-se uma compreensão da criança e da infância a partir das mediações do estudo e não a sua centralidade. Dito de outro modo, argumenta-se sobre a criança (na cultura, na linguagem, na interação, nas políticas), mas não da criança e da infância. Ou seja, o foco de atenção não se dá na criança e na infância, no que as constitui como categorias universais, mas na natureza de como outras

---

<sup>47</sup> Trata-se de reflexões sobre os dados tabulados no conjunto dos 59 trabalhos analisados no campo da Educação.

<sup>48</sup> Linhas de pesquisa nos grupos da Educação: 1. Políticas de educação infantil: estado e sociedade civil; 2. Criança, educação, culturas e cidadania; Crianças e educação: concepções sócio pedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos; 3. Crianças e adultos em diferentes contextos: a criança, a cultura contemporânea e a educação; 4. Infância, adolescência e exclusão social; 5. Práticas lúdicas, discurso e diversidade cultural.

categorias mediadoras podem informar tanto o sujeito como a temporalidade da vida. Da mesma forma, há nos objetivos certa centralidade na “preocupação com os processos educativos”, entendidos não no sentido amplo, mas referidos, em muitos casos, à ideia de educação infantil ou de uma educação da infância. Trata-se, todavia, das formas de educação sistematizadas para a criança e a infância. A referência à cultura situa essa temática não na mediação com a criança e com a infância, mas na produção da criança, na sua manifestação simbólica individual e social. Ou seja, a ênfase recai não na relação da criança-sociedade-cultura, mas na ação da criança como produtora de cultura. O risco presente nessa afirmação, particularmente na ação do sujeito, é produzir uma imagem tanto de criança como de cultura descolada do que o estudo da cultura geral de fato poderia empreender.

Em relação às *formas de apreensão da infância e da criança no campo da Educação*, serão analisados os títulos dos trabalhos, as palavras-chave correspondentes, os objetivos descritos nos textos, o enfoque metodológico, os recortes temáticos de estudo e os diálogos interdisciplinares.

No que diz respeito ao *estudo dos títulos*, a maioria dos trabalhos<sup>49</sup> indica uma preocupação com a apreensão da infância e da criança no âmbito do “espaço institucional”, haja vista sua acentuação nas discussões sobre *práticas educativas*, sobre a relação da *educação infantil* e a pobreza, a mediação entre infância e *linguagem*, a abordagem dos *contextos institucionais*, a produção de *pesquisas com criança* e a preocupação com a *formação de profissionais* para atuarem com crianças. Desses, há que se observar uma disposição que parece indicar um campo preocupado com o perfil dos profissionais que precisam pesquisar e compreender a criança a fim de conhecê-la para, assim, intervir nos processos educativos e institucionais. Nota-se que as temáticas historicamente constituídas no campo da Educação, como currículo, avaliação, formação de professores e processos ensino-aprendizagem, abrem espaço para o estudo de práticas educativas que promovam a cultura, a linguagem, a interação, numa abordagem que parece considerar a voz e o interesse dos sujeitos, no caso as crianças, para a produção de práticas institucionais menos escolares e mais educativas.

Em relação às *palavras-chave* descritas para identificar o texto, há pulverização de temas usados para indicar a verticalização nos estudos da criança e da infância. Todavia, dentro dessa heterogeneidade, destaca-se a palavra-chave *educação infantil* como forma de circunscrever o campo de estudo nessa área. Dessa forma, pode-se apreender mais uma vez a

---

<sup>49</sup> Esse recorte refere-se a 32 ocorrências no conjunto de 59 títulos, o que corresponde a 54,24% dos trabalhos analisados.

ideia de um estudo sobre a infância e a criança em espaços institucionalizados. Isso não significa dizer que o objeto de estudo desses grupos seja a educação infantil, como foi indicado na análise das linhas e objetivos do grupo, mas que, tanto nos títulos dos trabalhos quanto nas palavras-chave, há latente a ideia de que a educação infantil ainda parece ser um “lugar seguro” para se pesquisar sobre a criança e a infância.

No que diz respeito à *análise dos objetivos dos trabalhos*, há preocupação em torno das seguintes questões<sup>50</sup>, aqui dispostas em ordem de ocorrência: com a formação de profissionais para lidar com crianças (não necessariamente professores), com aspectos que permitem compreender e intervir na educação infantil, com as questões que envolvem a interação das crianças e com aspectos relacionados à pobreza e à educação infantil. Somadas as preocupações com a formação de profissionais e as preocupações com a temática da pobreza, é possível obter uma centralidade que pode ser denominada “preocupação com os processos de vulnerabilidade da criança na infância.”

Isso pode ser apreendido na análise dos objetivos. Juntas, as preocupações indicam que o campo da Educação tem ultimamente aberto espaço para discussões que envolvem considerar outros agentes e outros recortes do contexto de vida da criança, embora ainda centrado no espaço institucional. É o que se observa nos objetivos dos textos, que revelam uma acentuada preocupação com a criança e a infância e suas mediações com a violência física, exploração sexual e do trabalho e com as condições de miséria econômica que envolvem a pobreza e as questões da vulnerabilidade.

Ao abordar esses temas, o campo da Educação ainda sinaliza para a necessidade de formação de profissionais atentos à realidade das crianças, profissionais que sejam capazes de reconhecer para além dos aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. A demonstração disso pode se dar na preocupação com a formação de Conselheiros dos Direitos da Criança, na afirmação de uma necessária presença de psicólogos para atuarem em programas educativos e também na formação de socioeducadores para lidarem com medidas socioeducativas.

No diálogo com as temáticas que envolvem os aspectos da educação infantil, há ainda a indicação de objetivos que envolvem pensar essa etapa de ensino nas mediações do direito, da sua relevância para o desenvolvimento da criança e como espaço de socialização.

---

<sup>50</sup> Somadas, essas ocorrências aparecem num conjunto de 22 trabalhos, de um total de 48, nos quais foi possível detectar a presença dos objetivos, o que corresponde a 45,83% dos trabalhos analisados. Analisadas em separado, pode-se verificar a seguinte ocorrência: 07 trabalhos abordam a formação de profissionais, 05 analisam aspectos inerentes à educação infantil, 05 indicam preocupação com a temática da interação e 05 indicam preocupação com temas relacionados à pobreza e educação infantil.

A abertura do campo educativo para a promoção de objetivos que revelem mais do que um “caráter pedagógico” pode ser sintetizado na seguinte fala: “a minha participação é no sentido de contribuir com o debate e com a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil que privilegie as infâncias e não a alunância; que privilegie a diversidade e não a homogeneidade; que privilegie a espontaneidade ao invés do espontaneísmo; que estabeleça uma relação de complementaridade com as famílias e não de favor e caridade; que reconheça a criança com sujeito social de direitos e não mais como objeto de tutela; que a educação das crianças seja sinônima de emancipação e não de subalternidade.” (BATISTA, 2008, p. 53)(G3Rev4cap4).

Quanto aos *enfoques metodológicos*, destaca-se a prevalência de trabalhos teóricos resultantes de pesquisas empíricas<sup>51</sup> sobre aqueles simplesmente teóricos. Ou seja, muito do que se tem produzido no campo da Educação, e em particular em nome dos grupos de pesquisa que o constituem, tem sido resultado de pesquisas empíricas. Vários estudos envolvem a participação das crianças, de acordo com a prevalência e conforme o grau de ocorrência<sup>52</sup>, das modalidades de pesquisa *etnográfica* e *participante* conjugadas a instrumentos e técnicas<sup>53</sup> de observação, entrevistas, análises de documentos e análise de produções da criança. Nota-se a presença de um discurso acentuando “ouvir a voz das crianças”, “dar voz à criança”, “criança como produtora e não produto da pesquisa”. Todavia, os estudos que indicaram a adoção de uma pesquisa etnográfica ou de “inspiração etnográfica” se concentram em dois grupos distintos com enfoques de trabalho também distintos.

Em um desses grupos de “enfoque etnográfico”, observam-se temáticas que envolvem principalmente situações de estudo das interações e relações sociais, análise dos contextos em que os sujeitos vivem, as culturas produzidas nesses espaços e o estudo dos protagonismos dos sujeitos nos diferentes contextos. Esse foco de pesquisa ancorado na perspectiva etnográfica encontra-se situado em muitos trabalhos de filiação à Sociologia da Infância, afirmando a criança como sujeito de direito, ator social e agente ativo, e uma infância plural e do tipo geracional. São caros a esses estudos os temas da cultura, cultura de pares, protagonismo e participação. Portanto, eles reafirmam a necessidade de uma

---

<sup>51</sup> De um total de 59 trabalhos analisados, se somados aqueles que indicaram um opção metodológica e aqueles que, mesmo não a indicando, foram fruto de um trabalho empírico, obteve-se 33 trabalhos, o que corresponde a 55,93%. Da mesma forma, há que se destacar que 26 trabalhos foram apenas teóricos, o que corresponde a 44,07%.

<sup>52</sup> De um total de 33 trabalhos, 30,30% foram descritos como etnográficos ou de inspiração etnográfica. Outros 06, 18,18% foram descritos como participantes.

<sup>53</sup> Como muitos trabalhos acabaram conjugando diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, é possível apenas indicar a ocorrência desses temas nos trabalhos lidos: (15) observação, (10) entrevistas, (08) análise de documentos e (08) produções infantis.

metodologia de pesquisa que seja o mais possível “entranhada” ao contexto de análise e que exija uma postura de maior contato do pesquisador com a realidade pesquisada e a diversificação de instrumentos de pesquisa.

O segundo grupo que se aproxima dos estudos etnográficos situa os seus trabalhos na questão da vulnerabilidade da infância e da criança, de que resulta um forte teor de “intervenção social” na realidade pesquisada. Extrapolam o ambiente escolar quando propõem projetos com parceria ou subvenção pública no combate à violência e à exploração da infância e da criança. No campo da proteção e do direito, essas pesquisas indicam um sujeito de direito e uma infância social e plural que precisam ser apreendidos no campo sócio-histórico e defendidos no campo das políticas públicas.

No que diz respeito aos *recortes temáticos*, os temas norteadores das produções foram mapeados conforme apareciam em relevância no texto. Foram agrupados nos seguintes recortes de estudos: *desenvolvimento, processos educativos, identidade, saúde e bem-estar, parentalidade, questões de vulnerabilidade, corporalidade e cultura, imaginário e socialização*. Pela diversidade encontrada, serão tomados aqui apenas os temas que tiveram mais de 15 ocorrências no conjunto das leituras.

O primeiro grupo temático mais enfatizado trata dos *processos educativos* na infância. Nessa abordagem, destaca-se a educação infantil como tema privilegiado dos trabalhos, seguido das práticas educativas, da importância do cuidar e educar e da necessidade de rede de estudos, pesquisas, assessorias e intervenção. De modo geral, os grupos que têm a criança e a infância como objetos de estudo ainda recortam a educação infantil como espaço privilegiado onde se podem estudar essas categorias, reafirmando, mais uma vez, a dificuldade de se pensar a criança e a infância em outros contextos educativos para além daquele “escolar e institucionalizado”.

Nota-se, ainda, que não basta apanhar o sujeito e seu tempo de vida na instituição da educação infantil, mas também é preciso organizar os tempos, espaços e atividades que compõem a prática pedagógica com clara ênfase na promoção de projetos educativos que envolvem o cuidar e o educar. Destaca-se, ainda, a articulação de vários grupos com projetos institucionais governamentais ou não-governamentais na perspectiva da assessoria, acompanhamento e formação de profissionais que atuam com a criança e a infância. Reafirma-se, no caso, um campo que se constitui também como prestador de serviços.

O segundo grupo temático mais enfatizado refere-se às *questões da vulnerabilidade* da criança e da infância. Nesse grupo, os três recortes mais discutidos nos textos da Educação, em ordem de ocorrência, são: direito, cidadania, redes de proteção e legislação. Nota-se uma

base de sustentação da ideia de uma “criança como sujeito de direito”, quando o campo educativo incorpora a temática da vulnerabilidade como algo a ser constituído como campo de estudo em suas produções.

O terceiro grupo temático mais enfatizado refere-se à *socialização*. Destacam-se os temas da importância da socialização na criança e da importância das instituições educativas nesse processo. Percebe-se, então, por que o tema da educação infantil é o principal recorte de estudo no campo educativo. Trata-se de considerar a educação infantil ainda como um espaço privilegiado onde se podem operar os processos de socialização da criança e da infância.

O quarto grupo temático refere-se à *identidade*. O campo da Educação recorta a linguagem como o componente que mais contribui para a constituição da identidade da criança, em detrimento de outros, como gênero, raça, etnia, etc.

Por fim, destaca-se o quinto grupo temático mais enfatizado, ou seja, o *desenvolvimento*. Quando recortados os temas que discutem o desenvolvimento da criança, observa-se a prevalência da ideia de desenvolvimento biopsicossocial, o que os aproxima do chamado “desenvolvimento integral”. Todavia, apenas indicam a necessidade de se perceber a criança no contexto biopsicossocial, sem dizer, contudo, em que medida e sob quais bases epistemológicas esse desenvolvimento deveria ser considerado.

No que diz respeito ao *diálogo interdisciplinar* do campo da Educação com outras áreas do conhecimento, há dois movimentos interessantes: primeiro, a tentativa da Educação de construir uma produção teórica tomando por base os seus próprios referenciais e autores<sup>54</sup>, movimento de afirmação do próprio campo que também aparece em todos os grupos analisados e que também foi observado por Rocha (2008) e Moraes (2005).

O segundo trata do diálogo interdisciplinar<sup>55</sup> preferencial com a Sociologia da Infância e depois com a Psicologia, fato que também aparece em quase todos os grupos analisados. Se ainda forem somados os trabalhos da Sociologia da Infância (15 trabalhos) com aqueles que indicam um diálogo da Educação com a Sociologia (3 trabalhos), houve um total de 18 trabalhos nesse sentido. Quando considerada a ênfase desses trabalhos interdisciplinares, nota-se o seguinte: no diálogo Educação-Psicologia, a ênfase está no campo psicológico; no diálogo Educação-Sociologia da Infância, a ênfase está na Sociologia da Infância. Assim, esses textos, mais do que apostar num diálogo interdisciplinar, têm tomado esses referenciais teóricos para fundamentar e elucidar seus próprios objetos de estudo.

---

<sup>54</sup> Esta tendência aparece em 25 trabalhos, o que corresponde a 42,37% dos trabalhos analisados.

<sup>55</sup> Essa tendência aparece em 15 trabalhos no diálogo com a Sociologia da Infância, o que corresponde a 25,42%; e em 11 trabalhos na interface com a Psicologia, o que corresponde a 18,64%.

### 3.3. A infância e a criança no campo da Psicologia.

Apreenderemos nesta seção aquilo que mais foi evidenciado<sup>56</sup> nas produções dos Grupos de Pesquisa sobre Criança e Infância vinculados ao campo da Psicologia. Como mencionado, a concepção de criança e infância nesse campo são as da “criança como sujeito de direito” e da “infância como construção social”. Tendo por base esse pressuposto, passemos a compreender as categorias e mediações de suas análises.

No que diz respeito à *natureza institucional dos grupos de pesquisa da Psicologia*, particularmente em relação às suas linhas<sup>57</sup> e objetivos, nota-se uma Psicologia que se fundamenta em aportes psicossociais em diálogo com os pressupostos antropológicos, sociológicos e históricos. No estudo da infância e da criança, esse diálogo tem constituído um campo que aponta para duas frentes de investigação articuladas: o recorte das práticas sociais que propiciam o estudo da interação, da construção da subjetividade e da linguagem como produtos daquilo que se nomeia como produção social humana; e o recorte das questões que envolvem os processos de vulnerabilidade da criança e da infância e suas interfaces com as políticas públicas sociais na promoção do combate à violência e à exploração infantil. O último perfil tem se voltado para a promoção de estudos, pesquisas e ações com fins de intervenção social em situações de risco para as crianças e a infância, fato que pode ser comprovado nos inúmeros projetos, publicações e ações que são aprovados pelo campo junto às agências públicas governamentais e não governamentais no campo dos Direitos Humanos e da Criança e da Adolescência. Portanto, uma Psicologia com feição voltada para as políticas sociais.

Já em relação às *formas de apreensão da infância e da criança na Psicologia*, serão analisados os títulos dos trabalhos, as palavras-chave correspondentes, os objetivos descritos nos textos, o enfoque metodológico, os recortes temáticos de estudo e os diálogos interdisciplinares.

Sobre o *estudo dos títulos*, a maioria dos trabalhos<sup>58</sup> indica certa preocupação com a apreensão da criança e da infância no âmbito da considerada “rede de proteção social à criança”. Essa preocupação pode ser evidenciada, em ordem de ocorrência, no agrupamento

<sup>56</sup> Trata-se de reflexões sobre o que foi tabulado no conjunto dos 54 trabalhos analisados no campo da Psicologia.

<sup>57</sup> Linhas de Pesquisa do campo da Psicologia: 1. Estudos históricos e antropológicos da infância e adolescência e Estudos psicossociais da infância, adolescência, juventude e família; 2. Políticas públicas e construção social da infância no Brasil; 3. Desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua; 4. A construção do sujeito e da intersubjetividade; 5. Práticas sociais com crianças e adolescentes.

<sup>58</sup> Esse recorte refere-se a 38 ocorrências no conjunto de 54 títulos, o que corresponde a 70,37% dos trabalhos analisados.

dos títulos em grandes temáticas, como: a) *criança em situação de vulnerabilidade social*, expressado em todos os textos que abordaram as formas de violência e exploração infantil e também a questão da criança no contexto das ruas; b) a *relação criança-infância-direitos*, particularmente preocupada com as questões que envolvem a garantia dos direitos promulgados e suas formas de viabilidade social; c) no trato sobre *políticas de assistência à criança e a infância*, particularmente como uma ação-proposição mais crítica e de intervenção nas políticas públicas; d) nas formas de apreender a criança nas *relações familiares* e suas condições socioeconômicas e culturais; e, também, e) na abordagem das formas de como se *produzir pesquisas com crianças*. Nessa última, para além da necessidade de se considerarem as metodologias e os instrumentos que expressem a “voz e a ação”, reafirma-se o papel da pesquisa na construção de políticas sociais que promovam o “melhor interesse da criança”.

Na análise do conjunto dos títulos pode-se depreender que, mais do que “conhecer os sujeitos e sua subjetividade”, pretende-se “compreender as condições” nas quais tanto o sujeito quanto a subjetividade poderiam ou não ser constituídos. Isso se revela na proposição de uma determinada política, na formulação de uma determinada lei, na execução de um determinado projeto, na promoção de uma determinada ação. A denúncia e o anúncio dessas condições revelariam, portanto, a presença ou não do indivíduo social. Esse tem sido o papel da Psicologia no campo do estudo da infância e da criança.

No que se refere às *palavras-chave* do campo da Psicologia, dentre as mais de 40 indicações de palavras para designar o recorte de estudo dos textos, foram consideradas aquelas com 05 ou mais frequências por ordem de ocorrência: crianças, direito, infância, vulnerabilidade e família. Destacam-se, no conjunto, as discussões sobre a ideia de criança (17 ocorrências) e direito (07 ocorrências), o que evidencia a preocupação levantada anteriormente: há uma latente preocupação da Psicologia com a ideia de constituição de uma “criança sujeito de direito”, fato que não pode ser desagregado do contexto social em que ocorrem as questões de vulnerabilidade da infância. Ainda que a palavra criança seja tão acentuada nos trabalhos, há que se enfatizar que as mediações que a informam não compreendem os aspectos do trato psicológico, mas a sua relação com o trato jurídico, o direito e as políticas.

Sobre a análise dos *objetivos* dos trabalhos, há preocupação em torno das seguintes questões<sup>59</sup>, aqui dispostas em ordem de ocorrência: violência infantil, relação familiar,

---

<sup>59</sup> Somadas, essas ocorrências aparecem num conjunto de 18 trabalhos de um total de 41, nos quais foi possível detectar a presença dos objetivos, o que corresponde a 43,90% dos trabalhos analisados. Analisadas em

pesquisa com criança. Trata-se de verificar o que constitui a natureza dessas questões. Quando a questão da violência infantil é tomada como objetivo de estudo, nota-se a prevalência da exploração sexual como a sua principal forma, objeto que tem sido tomado pela Psicologia para compreender o abuso sexual, o perfil dos abusadores, em que condições familiares e extra-familiares eles ocorrem e sua interface com o campo jurídico e psicológico. Portanto, os fatores psicossociais que geram o abuso sexual de crianças e adolescentes. Da mesma forma, o recorte da violência é apanhado na exploração do trabalho infantil em suas mediações com os contextos econômico-familiares e como forma de aniquilamento da condição de ser criança e viver a infância. O outro recorte no âmbito da violência refere-se ao trato da relação entre mídia e infância.

Quanto à questão das relações familiares, prevalece a vulnerabilidade social, ou seja, os textos abordam o tema da adoção, do papel geracional em processos de exclusão e inclusão social e também o perfil da família em situações de pobreza e vulnerabilidade. Por outro lado, há, em um grupo reduzido de trabalhos, a tendência de trazer o debate sobre o tema da família para o campo das terapias familiares, que produziriam processos comunicativos e laços afetivos, amenizando os efeitos da vulnerabilidade.

Destoando desses temas e em menor escala, a família ainda pode ser vista como produto e produtora da autoridade e do autoritarismo presentes na sociedade burguesa. No geral, observa-se uma família recortada pelas discussões da criança e da infância a partir de sua aproximação com a pobreza e a exclusão e também no campo da terapia como forma de amenizar os conflitos latentes.

No que diz respeito à pesquisa com criança, nota-se a presença de trabalhos que enfocam novas questões teóricas, como o caso das “Redes de Significações<sup>60</sup>”, e de trabalhos que sinalizam para a importância de se tomar a pesquisa no campo da Psicologia do Desenvolvimento na perspectiva da construção social. Acrescenta-se, ainda, a perspectiva de valorizar as pesquisas que são produzidas sobre a criança e a infância na reformulação de propostas e práticas pedagógicas diferenciadas na educação infantil e creches.

---

separado, verifica-se a seguinte ocorrência: 06 trabalhos abordam a violência infantil, 06 analisam aspectos inerentes à relação familiar, 06 indicam preocupação com a temática da pesquisa com crianças.

<sup>60</sup> Na perspectiva das Redes de Significações, a pesquisa com criança e infância precisaria abordar os “desafios encontrados pelo pesquisador na análise de um conjunto de elementos de ordem pessoal, relacional e contextual que interagem na realidade investigada. Postula-se a necessidade de uma dialética que contemple a descrição de uma microhistória dos processos que seja interpretável de uma perspectiva semiótica e considere as condições mais amplas da cultura e da história. Discute-se, ainda, a relação sujeito-objeto de observação/investigação e o papel ativo do pesquisador, compreendido como um ferramenteiro, nos estudos empíricos.” (ROSSETTI-FERREIRA, 2008, p.147)(G10Art2).

Por outro lado, alguns trabalhos indicaram a necessidade do debate das questões metodológicas em pesquisa com crianças, dos aspectos éticos para os pesquisadores, particularmente no que se refere à relação pesquisador-pesquisado e sobre as questões que envolvem os procedimentos e instrumentos de coleta de informações.

A maioria dos objetivos elencados para a produção da pesquisa com criança e infância no campo da Psicologia reafirma uma posição que parece sinalizar para “o estudo das medições” do fenômeno, no caso para o estudo da violência, da família e da pesquisa, e não para estudos sobre “o sujeito”. Isso não postula que essa posição não apanhe o sujeito, mas que os seus estudos indicam um movimento “de fora pra dentro”, o que, em muitos casos, pode abstrair o principal destinatário: o sujeito, a criança.

Já em relação aos *enfoques metodológicos*, nota-se a prevalência de trabalhos teóricos resultantes de pesquisas empíricas<sup>61</sup> sobre aqueles simplesmente teóricos. Se observada a prevalência da natureza dessas pesquisas conforme o seu grau de ocorrência<sup>62</sup>, percebe-se uma perspectiva de pesquisa bibliográfica e participante, além de um conjunto de autoneações (estudo transversal, pesquisa interativa e atividade psicossocial grupal, estudo comparativo, estudo longitudinal/transversal, redes de significações, metodologia da Resiliência/abordagem ecológica, metodologia de Bardin), conjugadas a instrumentos e técnicas<sup>63</sup> de entrevistas e análises de documentos.

Nota-se que o campo da Psicologia tende a diversificar suas formas de apreensão da temática da criança e da infância, embora essa tendência não seja adotada por diferentes grupos. O que se observa é que os grupos tendem a determinar uma forma de apreensão e essa perpassa o conjunto de seus trabalhos. Por isso, seria difícil tomar aqui apenas uma dessas formas, tipo bibliográfica ou participante, e verificar em que mediações ela se constituiria, dado que elas encontram-se centradas num grupo de produções e não expressariam uma tendência geral. Da mesma forma, pode-se observar que o uso da entrevista como principal instrumento de coleta de dados difere da tendência da pesquisa bibliográfica, mas pode ser compreendido se tomado no conjunto da pesquisa participante e daquelas pesquisas que foram autodenominadas. Aliás, é exatamente nessas últimas que se encontra um discurso de

---

<sup>61</sup> De um total de 54 trabalhos analisados, se somados aqueles que indicaram um opção metodológica e aqueles que, mesmo não a indicando, foram fruto de um trabalho empírico, obtêm-se 23 trabalhos, o que corresponde a 42,60%. Da mesma forma, há que se destacar que 21 trabalhos foram apenas teóricos, o que corresponde a 38,89%.

<sup>62</sup> De um total de 23 trabalhos, 34,78% foram descritos como bibliográficos, 21,74% como participantes e 39,13% foram autodenominados pelo próprio grupo nas produções.

<sup>63</sup> Como muitos trabalhos acabaram por conjugar diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados, é possível apenas indicar a ocorrência dos temas nos trabalhos lidos: (20) entrevistas, (07) análise de documentos, (08) análise de documentos, (06) observação, (06) produções infantis e (06) questionários.

abordagem do sujeito na expressão da sua “voz, sentimento, das emoções, das interações, dentre outras.” Todavia, essas também não indicam uma tendência, mas estão localizadas em determinados grupos.

Os *recortes temáticos* foram agrupados em: *desenvolvimento, processos educativos, identidade, saúde e bem-estar, parentalidade, questões de vulnerabilidade, corporalidade e cultura, imaginário e socialização*. Pela diversidade de temas, serão tomados aqui apenas aqueles que tiveram mais de 15 ocorrências nas leituras: primeiro, e de forma contundente, a categoria *das questões de vulnerabilidade da criança e da infância*. Nesse campo, o tema mais recorrente refere-se ao direito (23 ocorrências), seguido pelo tema cidadania (28 ocorrências), trabalho infantil (27 ocorrências), legislação (24 ocorrências), participação (22 ocorrências) e violência contra criança e adolescente (20 ocorrências). Nota-se uma incisiva acentuação na interface Psicologia e as questões sociais, particularmente no campo da vulnerabilidade e sua imediata correlação com o campo do direito. De modo que o tipo de Psicologia que informa a infância e a criança vem estudando as formas como se operam os processos de sua exclusão e violência, aproximando-se das políticas públicas e sociais na tentativa de produzir ações na contramão desse quadro.

A segunda categoria refere-se *aos processos educativos*, numa clara posição de análise crítica e proposições no campo das políticas públicas para a infância (22 ocorrências) e no fortalecimento de redes de estudo e pesquisas (19 ocorrências). Esses dados se aproximam das observações anteriores, visto que o aspecto educativo para o campo da Psicologia não é aquele da Educação com enfoque *da e na educação infantil*, mas na promoção *da e nas políticas públicas*.

A terceira categoria refere-se *às formas de parentalidade*. Aqui observa-se a ênfase dada ao papel da família (22 ocorrências) como espaço em que opera uma dupla contradição: culpada pelos processos que geram a exclusão da criança, por isso precisa ser estudada, reestruturada, passar por terapias, ser inquirida; e espaço em que é necessário investir em processos de socialização.

Por fim, mas não menos importante, destacam-se os temas do campo psicológico na categoria *desenvolvimento*. Nota-se a prevalência do termo humano (21 ocorrências), o que não se traduz no que se poderia chamar de uma Psicologia do Desenvolvimento Humano. O termo humano é retratado no conjunto dos textos com uma dimensão mais “humanitária e social”, por vezes entendida como condição necessária para a promoção da cidadania. Nesse sentido, enquadram-se os discursos de que se deve “pensar a criança e a infância em seu desenvolvimento humano como cidadão crítico e participativo”.

No que diz respeito ao *diálogo interdisciplinar*, há dois movimentos interessantes: primeiro, a tentativa da Psicologia de promover um diálogo de dentro pra fora. Ou seja, na utilização de seus próprios referenciais e autores<sup>64</sup>, fato também percebido na Educação. O segundo mantém um diálogo interdisciplinar preferencial com o campo sociológico<sup>65</sup>, no caso a Sociologia e a Sociologia da Infância. Essa evidência aparece em três grupos diferentes, o que denota ser uma tendência no campo. Todavia, diferentemente da Educação, que tem a Psicologia como uma das suas interlocutoras preferenciais, quando se trata da criança e da infância a Psicologia procura o diálogo com o campo sociológico. Da mesma forma, há que se indicar as autodenominações que marcam o diálogo interdisciplinar com a Psicologia: Rede de Significações e Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner. Quando se considera a ênfase desses trabalhos interdisciplinares, nota-se que o diálogo Psicologia-Sociologia enfatiza o campo sociológico.

### **3.4. O discurso sociológico entrecruzando campos com a Educação e a Psicologia.**

Apesar de este trabalho não ter tomado o campo da Sociologia como objeto de estudo, vez que objetiva compreender como as questões da criança e da infância aparecem no entrecruzamento dos campos da Educação e da Psicologia, há que se ressaltar o discurso/ideia/fundamentação de um recorte sociológico tanto no campo da Educação quanto no da Psicologia.

Reafirma-se que há, recentemente, um deslocamento dos discursos em torno da criança e da infância que encaminham um debate não mais tão centrado na relação Educação-Psicologia, mas, no campo da Educação, pelo entrecruzamento Educação-Sociologia-Psicologia e, no campo da Psicologia, pelo entrecruzamento Psicologia-Sociologia. Esse movimento foi descrito no levantamento das pesquisas acadêmicas sobre criança e infância analisadas neste trabalho, mas há que salientar que, particularmente nos nossos dados empíricos, esse movimento tem acontecido a partir de um “discurso sociológico do campo da Sociologia da Infância”.

Todavia, esse movimento não pode converter a Sociologia em Sociologia da Infância. Ao contrário. A Sociologia da Infância é uma corrente de pensamento da Sociologia, mas as duas não se intercambiam. Ao longo deste trabalho, a Sociologia da Infância se fez

---

<sup>64</sup> Esta tendência aparece em 36 trabalhos, o que corresponde a 66,67% dos trabalhos analisados.

<sup>65</sup> Esta tendência aparece em 11 trabalhos na interface com o campo Sociológico (23,37%) – Sociologia (08 trabalhos) e Sociologia da Infância (03 trabalhos).

mais presente, determinando o modo sociológico de apreender a criança e a infância. Mas o que de fato os dados empíricos deste trabalho poderiam demarcar sobre esse discurso sociológico utilizado pela Educação e pela Psicologia?

- Primeiro, pela apropriação desse discurso sociológico por parte da Educação, conforme também já foi acentuado por Moraes (2000), Warde (2007), Rocha (2008) e Filho (2010);
- segundo, porque as concepções de “criança como sujeito de direitos”, “criança como ator social” têm encontrado na Sociologia da Infância um campo de defesa e estudos;
- terceiro, porque a concepção de “infância como construção social” ou “construção histórica”, conforme apreendido nos dados desta pesquisa, acentuam categorias fundamentais da Sociologia da Infância: *ator social, ação social, cultura infantil, infância como categoria de análise estrutural e social, geração, participação e cidadania*;
- quarto, pelo crescente volume de produções teóricas<sup>66</sup> sobre a Sociologia da Infância e sua relevância no Brasil;
- quinto, pela adoção desse campo de estudo por diferentes grupos da Educação e da Psicologia, seja pela utilização de suas categorias, seja pela citação de seus autores, seja pelo fato de que os próprios grupos anunciaram suas aproximações com esse campo de estudo.

Diante disso, a presença da Sociologia da Infância na produção analisada encontra-se em 03 grupos diferentes da Educação e em 02 da Psicologia, revelando uma tendência que não se dá apenas em um grupo, mas em diferentes grupos e em áreas também diferentes. Destarte, o discurso sociológico, entrecruzando campos com a Educação e Psicologia, pode ser apreendido sob duas maneiras: naqueles grupos que nomeadamente indicaram a Sociologia da Infância como campo de reflexão teórico-metodológica; e naqueles que se propuseram estabelecer um diálogo com esse campo a partir de algumas de suas categorias e pressupostos, no entrecruzamento com outra perspectiva teórica ou pela utilização de alguns dos seus autores.

---

<sup>66</sup> Neste aspecto ressaltam-se dois livros importantes produzidos a partir dos grupos de pesquisa analisados, a saber: “*Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil*” (Sônia Kramer org.) e “*Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*” (Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho, orgs.). Da mesma forma, podem-se verificar outros livros como: “*Estudos da infância: educação e práticas sociais*” (Cristina Gouvea e Sarmento) e “*o que é Sociologia da Infância*” (Isaura Belloni).

No caso dos trabalhos que se indicaram explicitamente vinculados às proposições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, pode-se dizer que há certa apropriação de seus estudos sem explicitar, de fato, em que consiste o que os autores chamam de “adoção teórico-metodológica”. Dito de outra forma, há certa imprecisão no que significa apropriar-se da Sociologia da Infância e o que é utilizado para nominar a apropriação: “reflexões”, “contributos”, “fundamentação teórico-metodológica”, “base teórico-metodológica”, “aporte”, “instrumento”. Outras vezes, essa perspectiva assim aparece: “a Sociologia da Infância será utilizada para repensar o campo educativo”, “será utilizada para análise de dados”, “servirá na articulação com a orientação histórico-cultural”. O conjunto dessas formas de se apreender a Sociologia da Infância tem mostrado muito mais a utilização dos estudos desse campo como instrumental analítico do que como referencial teórico.

A respeito disso, percebe-se, no próprio campo da Sociologia da Infância, a afirmação da produção desse campo como teoria. Isso se dá, pelo que ela tem construído como categorias de análises no campo, muitas vezes referendadas e utilizadas em diversos estudos. Todavia, não é possível, neste trabalho, afirmar, para obter um consenso, se o que se produz em seu interior pode ou deve ser considerado como teoria. Na verdade, seus pressupostos surgiram numa tentativa de “afirmar um campo de estudo que tomasse a criança e a infância como objetos sociológicos e, assim, pudesse compreender a sociedade a partir dos estudos da infância e da criança,” e não como a construção de uma ciência nova deslocada da Sociologia. Enquanto referencial teórico, a Sociologia da Infância deveria apontar em quê o seu estatuto epistemológico difere daquele do qual deriva, ou seja, a Sociologia. Esta, enquanto ciência, ainda tem informado à Sociologia da Infância muito de seus referenciais.

Da mesma forma, há de se perguntar se haveria necessidade de afirmar uma “teoria da Sociologia da Infância”, o que poderia segregá-la e distanciá-la do que há de produtivo na sua relação com os aportes da Sociologia. Outra questão a se fazer é se aquilo que a Sociologia da Infância já produziu em termos de categorias, estudos, produções, pesquisa e autores de base já não seria suficiente para resguardá-la como um campo que tem lugar e sentido social na própria Sociologia, um espaço privilegiado para se pensar sobre a infância e a criança. Entretanto, o que se observou nos trabalhos analisados foi a apropriação de certa Sociologia da Infância sem a devida atenção que essa corrente de estudo merece no trato com seus aportes teóricos e metodologias de ação. Portanto, o discurso sociológico destacado refere-se a um tipo de Sociologia da Infância reapropriado pelos trabalhos analisados.

A apropriação da Sociologia da Infância pelos trabalhos analisados, particularmente aqueles que nominam claramente a sua filiação a esse campo de estudo, tem sido efetivada não no sentido de construir um campo investigativo com base num “olhar e método sociológicos” sobre os objetos de estudo, mas na utilização de suas categorias e seus autores para referendar os ‘achados’ das pesquisas. Tomar a Sociologia da Infância, como sugerem seus autores, é diferente da produção pela utilização de fragmentos textuais, conceitos isolados e indicações de estudos.

Nos textos analisados, a Sociologia da Infância ainda aparece circunscrita ao campo do diálogo pedagógico, haja vista: a) a clara ênfase dos estudos sobre os aspectos da *interação, participação e agência (ação) da criança*; b) a prioridade de discussão sobre a cultura infantil, particularmente, a cultura de pares; c) a perspectiva de utilizar os referenciais da Sociologia da Infância para a compreensão do campo institucionalizado, sem indicar qualquer outra possibilidade de apreensão que não seja nesses espaços; d) a corroboração dos conceitos de criança como ator social e sujeito de direitos e de infância como categoria social e construção histórica e social; e) a prevalência da corrente anglosaxã com seus autores e categorias, o que também pode ser notado na predominância de uma tendência mais interpretativa, ainda que muitos estudos tentem a aproximação com uma perspectiva mais crítica; f) e a quase inexistência da produção no campo da análise estrutural.

Em relação aos trabalhos que apenas indicam um diálogo com a Sociologia da Infância, nota-se uma aproximação em três dimensões: a) prioritariamente na interface com o campo das produções historiográficas sobre a infância e a criança; b) na aproximação da Sociologia da Infância com a Filosofia, perspectiva que se apresenta quando se aproximam os conceitos de criança sociológica e o devir-criança filosófico, dialogando com Deleuze e Bachelard; c) e no diálogo com os estudos da linguagem de Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Nesse último entrecruzamento, a Sociologia da Infância é tomada, particularmente, pela defesa de um sujeito como ator, pela promoção de sua agência/ação e na produção da cultura. Por outro lado, quando se volta para o campo dos recortes temáticos que sobressaem dos diálogos interdisciplinares da Sociologia da Infância com os três campos, encontra-se prioritariamente a aproximação da relação educação infantil - Sociologia da Infância, fato que pode ser notado quando é massivamente apreendida no campo educativo. Nesse, a Sociologia da Infância tem sido usada, no diálogo com qualquer um dos campos citados anteriormente, para refletir, elucidar ou produzir mudanças de atitudes na maioria dos espaços institucionalizados.

Nota-se, ainda, que a Sociologia da Infância tem ganhado mais terreno no Brasil pelas portas da Educação. Para Belloni (2009), tal acontece porque “os estudos sobre a infância, no campo das ciências humanas, ou da **sociologia da infância, considerada um novo subcampo, tem estado no centro das discussões no campo da educação.**” (p. 112) (Grifos nossos). O destaque para aquilo que a autora denomina Sociologia da Infância como subcampo do campo da Educação ilustra o movimento de apropriação que foi descrito. Explicita, também, o contingente de trabalhos na Educação que se referendam no diálogo com a Sociologia da Infância.

Na tentativa de perceber a apropriação dos autores de diferentes correntes e diferentes campos no diálogo com a Educação e com a Psicologia, foram agrupados e somadas as citações ou indicações de leituras de importantes autores de diferentes campos, fossem eles sociológico, psicológico, filosófico, histórico, dentre outros. Nesses grupos, percebeu-se que os autores da Sociologia da Infância apareceram como os mais citados no campo da Educação e da Psicologia. No campo da Educação, Sarmiento é o autor mais citado e utilizado, seguido de Willian Corsaro. Já no campo da Psicologia, nota-se a presença de Jean Qvortrup e, logo em seguida, Willian Corsaro.

Outro aspecto que merece destaque é que todos os grupos da Educação e da Psicologia nos quais era possível o diálogo com a Sociologia da Infância nomearam a Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico. Assim, a criança e a infância vygotskyanas, na Educação e na Psicologia, têm sido aproximadas ao campo da Sociologia da Infância. A pergunta que se pode fazer é: essa aproximação seria possível, já que a Sociologia da Infância, ao fazer um dura crítica à Psicologia do Desenvolvimento, pouco tem dialogado com outras Psicologias? Este trabalho não tem por objetivo de fazer um estudo sobre a Sociologia da Infância no Brasil, mas pode trazer algumas reflexões para o debate.

A construção da “Sociologia da Infância”<sup>67</sup> enquanto campo de estudo teórico da infância e da criança é recente. Sua constituição formal se marcaria a partir da década de 90<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> “Apesar das crianças não terem sido nunca um tema ausente do pensamento sociológico, desde os primeiros tempos da disciplina, o estatuto de objecto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90. No entanto, desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (Qvortrup, 1995:8). Ainda antes, a consideração da infância como geração sobre a qual os adultos realizam uma acção de transmissão cultural e de “socialização” constituiu-se como objecto de uma das mais importantes obras do início do pensamento sociológico: o da teoria da socialização de Emile Durkheim (1972[1938]). Porém, a análise da infância “em si mesma”, isto é, como categoria sociológica do tipo geracional é muito mais recente. Daí a designação corrente de “nova Sociologia da Infância” para designar este renovado campo de estudos sociológicos.” (SARMENTO, 2008, p. 18).

No Brasil<sup>69</sup>, ela pode ser apreendida em trabalhos que a propuseram como campo para interlocução com outras áreas de estudo. Três aspectos centrais demarcam a constituição da Sociologia da Infância: crítica ao paradigma biológico da criança e da infância e da psicologia do desenvolvimento; crítica ao que tradicionalmente vem se definindo como processos de socialização<sup>70</sup> durkheimiano; e a compreensão da criança e da infância como categorias sociais, produtos das contradições sociais que são engendradas na sociedade excludente. O lugar dessa crítica seria, portanto, o campo das Ciências Sociais e seus fundamentos. Contudo, “qualquer que seja o tema específico de preocupação e interesse, vale a pena lembrar que o objecto central da pesquisa é e deve ser a criança ou a infância.” (QVORTRUP, 1995, p. 3). Jenks (2004) salienta que “a história das ciências sociais tem, no entanto, dado provas de uma crítica e desmistificação sistemáticas das ideologias dominantes do capitalismo em relação à classe social, do colonialismo em relação à raça e do patriarcado em relação ao gênero; contudo, pelo menos até agora, a ideologia do desenvolvimento tem-se mantido relativamente intacta no que diz respeito à infância.” (p.188).

Para Sarmiento (2006), os pressupostos da Sociologia da Infância estão expressos em seu programa epistemológico e em seu programa político, o que implica considerar que “grande parte do que se pensa em termos sociológicos acerca da infância é **estrutural** e não

---

<sup>68</sup> É importante apontar que a Sociologia da Infância surgiu oficialmente em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, na Europa, justamente na crítica interna do campo da Sociologia que procurava retirar a temática da infância da sua ausência, abstração ou assujeitamento no campo do pensamento das suas correntes clássicas. Assim, no mapeamento e estudos das correntes francófona e anglosaxã, tiveram, respectivamente, papel importante autoras como Sirota (2001) e Montandon (2001). Dessa forma, “a constituição e legitimação do campo científico da Sociologia da Infância está em curso em todo o mundo, desde há pouco mais de uma década. O desenvolvimento recente deste campo de estudos acompanha os progressos verificados no plano internacional, onde a Sociologia de Infância foi reconhecida como o mais recente Comité de Pesquisa da ISA (Associação Internacional da Sociologia) e um dos últimos grupos de trabalho a ser criados no interior da AISLF (Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa). Também em Portugal o campo se encontra em constituição, tendo já originado os primeiros cursos de pós-graduação e produzido teses, números temáticos de revistas científicas (Fórum Sociológico, 2000 e Educação, Sociedade e Culturas, 2002) e projectos de investigação na área. A constituição do campo concretiza-se na definição de um conjunto de objectos sociológicos específicos (no caso vertente, a infância e a criança como actor social pleno), um conjunto de constructos teóricos de referência e um conjunto de investigadores implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento”. (SARMENTO, 2005, p. 362).

<sup>69</sup> A respeito da presença da Sociologia da Infância na produção brasileira, vale consultar: Educação e Pesquisa (2000), Cadernos Cedes (2002); Educação e Sociedade (2005); Cadernos Pagu (2006).

<sup>70</sup> Sobre a crítica da Sociologia da Infância aos processos de socialização defendidos pela Sociologia, Sirota (2001), adverte: “é principalmente por oposição a essa concepção da infância, considerada como um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições, que vão surgir e se fixar os primeiros elementos de uma sociologia da infância. Isso deriva de um movimento geral da sociologia, seja ela de língua inglesa ou francesa, de resto largamente descrito, que se volta para o ator, e de um novo interesse pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção do objeto. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator.” (SIROTA, 2001, p.9).

individual, **relacional**, no que diz respeito a uma perspectiva que engloba diversas gerações e que parece interessar-se mais pelas condições típicas, **normais** e comuns para a maioria das crianças, ou seja, a tenção recai somente sobre as crianças em situações particulares difíceis.” (QVORTRUP, 1995, p. 3) (Grifos do autor).

Os programas são como se segue:

*o programa epistemológico* manifesta-se na ideia, cara à abordagem sócio-antropológica da infância, de que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registo ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam. O *programa político* exprime-se na constatação de que as crianças permanecem excessivamente afastadas dos núcleos centrais de decisão sobre aspectos que dizem respeito às condições colectivas de existência e que esse afastamento, sendo a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controlo, cujo resgate não encontra outra possibilidade senão precisamente por tornar presente a *voz* das crianças na participação social e na decisão política (e.g. Lee, 2001). (SARMENTO, 2006, p. 1) (Grifos do autor).

Para Qvortrup (1995), esses dois programas só se efetivam quando se compreende que “a infância constitui realmente um segmento da sociedade (...). Enquanto que em Psicologia a dinâmica reside no desenvolvimento do indivíduo e nas suas (dele/dela) disposições individuais, em Sociologia a dinâmica está relacionada com o desenvolvimento social.” (QVORTRUP, 1995, p. 8). Nesse sentido, a Sociologia da Infância propõe que os estudos sobre a infância e a criança se deem num movimento “da criança em si para a sociedade em geral”, pressuposto em que “a realidade social das crianças passa a ser, na verdade, o caminho pelo qual tanto a sociedade como a criança passam a ser entendidas. Isto implica considerar que “não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa: é, com efeito, a totalidade da realidade social o que ocupa a Sociologia da Infância. Que as crianças constituem uma porta de entrada fundamental para a compreensão dessa realidade é o que é, porventura, novo e inesperado no desenvolvimento recente da disciplina.” (SARMENTO, 2008, p. 18). Este movimento pode ser compreendido, ainda, no que a Sociologia da Infância defende como um dos seus fundamentos: estudar a criança a partir de seus próprios méritos.

Os estudos de Jenks (2004) indicam que a infância não tem sido tomada como categoria de análise social, ou seja, tanto seus sujeitos quanto a possibilidade de se compreender a sociedade pelo estudo da infância têm sido abstraídos das análises sociais.

Mas como tomar os estudos da infância ou da criança por seu próprio mérito? Para Qvortrup (1995), essa tarefa implica dois movimentos: metodológico e epistemológico. Do ponto de vista metodológico, “adotar o ponto de vista das crianças significa que os pesquisadores descrevem, explicam e interpretam aspectos do universo das crianças recorrendo a mecanismos de pesquisa que desenvolvem exatamente com essa finalidade (...)” (p.6). Do ponto de vista epistemológico, “estudar a infância por seu próprio mérito significa não misturá-la com outras questões ou agentes como, por exemplo, a família.” (p.6)

A postura epistemológica empreendida pelo autor significa um esforço de ruptura com o que tradicionalmente vem ocorrendo ao estudar a criança e a infância somente a partir da sociologia da família (e seus processos de familiarização) ou da educação (em seus processos de escolarização).

Para Corsaro (1997), a invisibilidade da criança na Sociologia pode ser compreendida no desvelamento da seguinte questão: “mas por que as crianças têm sido assim por muito tempo ignorada pela sociologia? As crianças não têm tanto sido ignoradas como elas têm sido marginalizadas. As crianças são marginalizadas em sociologia por causa de sua posição subalterna na sociedade e nas conceituações teóricas da infância e da socialização.”(CORSARO, 1997, p.7). Assim, o campo de estudo da Sociologia da Infância a ser constituído deve ter a criança e a infância como *objetos* e como *campos* de investigação/ação sociológicas, visto que a infância e a criança “têm sido ditas pelos adultos e descritas pela sua posição e papéis na sociedade, e não conhecidas como pessoas, com e pelas suas acções e concepções.” (SARMENTO, 2008, p. 68).

Segundo Sarmiento & Pinto (1997), o estudo das crianças a partir de si mesmas permite interpretar suas representações sociais e vê-las “não apenas como um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças.” (p.25).

Para Sarmiento (2008), está em causa um projeto que implica apreender a subjetividade da criança pelo que ele denomina como necessidade de “reconstituição antropológica” da Sociologia da Infância, reconhecendo as crianças como pessoa em condições socioestruturais específicas, bem como o “seu bem-estar, colocando a ênfase sobre a necessidade de conhecê-las a partir de si próprias, ou seja, tomando em consideração as suas experiências como forma de explicitar e conhecer mais a sua subjectividade – os modos como entendem, interpretam, negociam e se sentem em relação aos mundos materiais e discursivos que tecem as suas vidas quotidianas.” (SARMENTO, 2008, p. 69). Para o autor, mundo

material e mundo subjetivo são tecidos na vida cotidiana das crianças, portanto, elas podem ser tomadas a partir de um olhar social.

Para os autores do campo, é exatamente na contradição social que o movimento da Sociologia da Infância apanha as questões da criança e da infância, sendo que a última, “não pode ser analisada independentemente do seu contexto socioeconômico e político-cultural. Desse modo, não se pode definir uma categoria universal, natural e homogênea de infância” (TOMÁS, 2009, p. 5). Os fundamentos da Sociologia da Infância podem ser agrupados em 09 teses defendidas por Qvortrup:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta de uma estrutura social da sociedade (...); Tese 2: A infância é, sociologicamente falando, não uma fase transitiva mas uma categoria social permanente (...); Tese 3: A ideia da [essência] da criança enquanto tal é problemática, dado que a infância é uma categoria histórica e intercultural (...); Tese 4: A infância é uma parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho (...); Tese 5: As crianças são elas próprias co-construtoras da infância e da sociedade (...); Tese 6: A infância está em princípio exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais), ainda que de uma forma particular (...); Tese 7: A dependência estipulada das crianças tem consequências para a invisibilidade das crianças nas descrições históricas e sociais, bem como na sua consideração como beneficiárias do Estado Providência (...); Tese 8: A ideologia familialista, não a parentalidade, constitui um obstáculo contra os interesses e o bem-estar das crianças (...); Tese 9: A infância é uma clássica categoria minoritária, dado que é sujeita a tendências marginalizadoras e paternalistas.” (Qvortrup, 2001:223-232, apud SARMENTO, 2008, p. 24)

Uma primeira consideração a ser feita em relação a essas teses é sobre o pressuposto defendido por Qvortrup (2001) de que a infância é “parte integrante da sociedade e da sua divisão de trabalho”, e de que está “exposta às mesmas forças macro-sociais que a adultez (e.g. forças econômicas e institucionais).” A infância tomada como fenômeno social se contrapõe, portanto, a um paradigma construído secularmente pela Medicina, pela Pedagogia e pela Psicologia<sup>71</sup>, quando suas correntes, tendências ou teorias privilegiaram uma imagem de criança e infância colada ao mundo adulto. Isso acabou por produzir um tipo de relação marcada pelo trabalho e pela ação direta do mundo adulto nas vidas das crianças,

<sup>71</sup> Alguns dos efeitos da Psicologia do Desenvolvimento no trato com a infância foi produzir um perfil de crianças social e psiquicamente incapazes: “às suas características, interpretadas em déficit por referência ao estado adulto, e como marca distintiva e desigual, visível e objectiva, fazem-se equivaler um outro conjunto de propriedades e atributos cognitivos e sociais que corroboram a negatividade das crianças como seres biologicamente imaturos, culturalmente ignorantes, socialmente incompetentes, moralmente irresponsáveis, cognitivamente irracionais.” (SARMENTO, 2008, p. 65).

particularmente a partir da educação da geração mais velha sobre as mais novas. Esse processo tem fortalecido um tipo de ciência do indivíduo, a partir da qual a infância como fenômeno social não pode continuar enquadrada: “a privatização da infância não apenas opera um efeito de ocultamento e invisibilização da condição social da infância (...) como concita um tipo específico de olhar científico, durante muito tempo sociologicamente considerado de modo apromblemático: a das ciências do indivíduo, da pessoa, da esfera privada e da intimidade, especialmente a Psicologia e algumas das suas derivações, nomeadamente a Psicopedagogia, a Puericultura, a Pedopsiquiatria, etc.” (SARMENTO, 2008, p. 19).

A ideia de que a infância é uma forma estrutural ou uma parte da sociedade que se interrelaciona com outras categorias estruturais, como a classe, a etnia, o gênero e o grupo de pares, é também uma proposição da Sociologia da Infância. Esse processo revela uma natureza de infância marcada pelo que se produz, também, no interior dessas outras categorias. Portanto, a infância influencia e é influenciada, altera e é alterada, transforma e é transformada na relação com as demais categorias sociais. E o seu estudo não pode se dar deslocado dessas.

Em sua obra *Constructing and Reconstructing Childhood*, James e Prout (1990) enfatizam que “a infância neste paradigma, deve ser entendida como uma construção social”.(p.3) (Grifos meus) (Tradução nossa<sup>72</sup>). Para eles, a infância, como distinta da imaturidade biológica, não é uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico estrutural e cultural de muitas sociedades. Portanto, como construção social, ela pode fornecer um quadro sociológico interpretativo para contextualizar os primeiros anos da vida humana. O que Prout e James demarcam é a ruptura com a ideia de que a infância é marcada apenas pelo seu aspecto biológico e temporal/cronológico. Segundo os autores, há uma especificidade na infância que é marcada pela diferença entre o mundo adulto e o mundo da criança, diferença que não pode ser circunscrita num campo etário ou natural.

As concepções de criança e de infância, na Sociologia da Infância, não são iguais, mas são interdependentes:

primeiro, *as crianças são ativas, agentes sociais criativas que produzem suas próprias culturas* e, ao mesmo tempo, contribuem para a produção das sociedades adultas. Em segundo lugar, a infância, período em que as crianças vivem e constroem socialmente suas vidas, é uma forma estrutural. Quando nos referimos a *infância como uma forma estrutural*, nós queremos dizer que ela é uma categoria ou da

<sup>72</sup> "The childhood in this paradigm must be understood as a social construction " (James e Prout, 1990, p. 3)

sociedade, como classe social e faixa etária. A infância é parte e parcela da sociedade. (CORSARO,1997,p.4)(Grifos nossos) (Tradução nossa<sup>73</sup>).

Para Sarmiento (2008), quando a Sociologia da Infância “propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objecto de estudo: **as crianças como actores sociais**, nos seus mundos de vida, e a **infância, como categoria social do tipo geracional, socialmente construída**” (SARMENTO, 2008, p. 22) (Grifos nossos), ele procura romper com a perspectiva biologizante/naturalista de que a criança e a infância se dão no tecido natural. Ao mesmo tempo, procura quebrar o monopólio do campo psicológico ao remeter “o olhar sociológico para a procura dos processos de subjectivação”, com clara “ênfase na análise da construção dos laços sociais e focalização das dimensões subjectivas da existência em sociedade, dos trajectos singulares da existência humana e na produção das identidades individuais.” (SARMENTO, 2008, p. 21).

Para o autor, está em evidência a “reorientação do campo sociológico para o actor social e a construção de uma “sociologia dos indivíduos sociais” (p.21). Ainda que o tema da subjectivação e das questões individuais tenha lugar no programa desse campo de estudo, “é a infância como problema social que mais fortemente tem pressionado o trabalho científico da Sociologia da Infância” (SARMENTO, 2008, p. 21).

A consideração da criança e da infância como construção social implica, portanto, a compreensão de que tanto uma quanto outra devem ser apanhadas em suas condições singulares e plurais. Assim, para o pressuposto de que não existe uma única infância, mas infâncias no plural, uma vez que ela se dá em terrenos histórico-social-cultural distintos, há que se considerar também a *singularidade* da criança, já que ela “é única (...) em circunstâncias especiais próprias (...) dependendo de antecedentes sócio-econômicos, condições ambientais, atitudes parentais, etc.” (p.11). Da mesma forma, ela se constitui na sua **universalidade**, pois “ao mesmo tempo, cada grupo ou geração de crianças de determinada sociedade tem algo em comum que nos permite que façamos afirmações acerca da infância numa determinada sociedade.” (QVORTRUP, 1995, p. 11)

A discussão sobre as bases epistemológicas da Sociologia da Infância não se dá sem tensão, dado que, dependendo da corrente (francófona ou anglosaxã) ou da tendência

---

<sup>73</sup> “First, children are active, creative social agents who produce their own unique children’s cultures while simultaneously contributing to the production of adult societies. In Second, childhood – that socially constructed period in which children live their lives – is a structural form. When we refer to childhood as a structural form, we mean it is a category or a part of society, like social class and age groups. The childhood is part and parcel of society.” (CORSARO,1997, p.4)

(estruturalista, interpretativa, crítica), o recorte epistemológico será diferente. Todavia, Pinto (1997) indica que “os contributos para construção de uma sociologia da infância são teórica e metodologicamente inspiradas nas correntes da sociologia interpretativa, de inspiração fenomenológica, nomeadamente o interacionismo simbólico e a etnografia.” (p. 67). Dessa forma, muitos de seus estudos têm se pautado também nas variáveis e proposições que James e Prout (1990, p. 8-9) sistematizaram e produziram em torno dos paradigmas da Sociologia da Infância: a) a infância é uma construção social; b) a infância é uma variável (aqui entendida como categoria) e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis, como classe social, sexo ou pertencimento étnico; c) as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si mesmas; d) as crianças são e devem ser estudadas como *atores* na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam; e) os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância; f) a infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das Ciências Sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade.

Para Sarmiento (2008), o programa epistemológico da Sociologia da Infância deve ser considerado ainda no que ele chama de correntes e confluências<sup>74</sup> do campo em construção. Todavia, para o autor, no diálogo com a Sociologia Geral “a Sociologia da Infância não encontrou um alargado reconhecimento como área de referência e responsabilidade vital entre a comunidade de sociólogos e na definição do campo sociológico.” (SARMENTO, 2008, p. 17) Portanto, se do “lado francófono, a sociologia da pequena infância é um campo de pesquisa disperso, mal circunscrito, trabalhado por pesquisadores que mal se conhecem e têm poucas interações” (PLAISANCE, 2004, p. 1), do lado anglosaxão há uma pulverização de temas e recortes que não conseguem apreender, de fato, a questão social da infância.

Se o programa da Sociologia da Infância vem recentemente sendo revisto a partir do seu próprio campo, cabe a este trabalho recolocar o debate em questão. Primeiro, há que se ter claro que pensar a infância e a criança contemporâneas requer, acima de tudo, um olhar interdisciplinar que suscite questões que elucidem a condição de *singularidade* e *universalidade* de ambas. Porém esse processo só se efetiva de fato quando os campos que pensam se permitirem postular conhecimentos que operem em dois movimentos: *de dentro pra dentro e de dentro pra fora*. Ou seja, produzir conhecimento a partir de suas próprias

---

<sup>74</sup> As correntes e confluências da Sociologia da Infância, particularmente as produções da corrente francófona, mais situada na França, ou anglosaxã, mais situada na Inglaterra, bem como as tendências dos estudos interpretativos, dos estudos estruturais e dos estudos críticos que perpassam as duas tendências, podem ser estudadas em Sarmiento (2008).

matrizes teóricas em seus campos epistemológicos, mas, ao mesmo tempo, ser capaz de produzir teorias com as quais o diálogo com outros campos encontre nexos a fim de que se complemente o que foi produzido no próprio campo, como também se alimente a perspectiva de um campo em que as ideias entrecruzadas sejam elucidadoras e propositivas. Isoladamente, qualquer ciência pode vir a ser um espaço em que se corre o risco de supervalorizar o sujeito ou a estrutura social.

Se, por um lado, é preciso estar alerta para os excessos teóricos que alguns campos do conhecimento produzem sobre a infância e a criança, por outro, enclausurando-as em seus conceitos, paradigmas, tendências e correntes de pensamento, não será possível compreender nem a criança nem a infância. O que se tem observado em grande parte da produção teórica sobre o tema são processos de dicotomização, sobreposição ou emparelhamento dos dois conceitos. Na verdade, à imprecisão conceitual corresponde o próprio momento de construção do campo teórico de estudo, visto que a categoria infância assim como outras categorias das Ciências Sociais têm sido objetos recentes das pesquisas sociais e acadêmicas.

Da mesma forma, a Sociologia da Infância precisa consolidar-se como campo que também consiga dialogar com a Sociologia Geral, com a Sociologia da Família e com a Sociologia da Educação, uma vez que, nos espaços educativos da família e da escola, constituem-se muitas das mediações que compõem a criança e a infância. Assim,

outro risco possível no processo de construção de uma sociologia da infância, nomeadamente na perspectiva em que a orientação interacionista a formula e apresenta, seria o da insularização deste domínio sociológico, sem capacidades de interação com a produção sociológica dominante. Este ponto é tido em conta por Prout e James, que *consideram ser preferível não haver sociologia da infância a havê-la, mas isolada, incapaz de confrontar com os restantes ramos da sociologia* com a necessidade de pensarem as implicações para a sua própria abordagem da infância. (PINTO, 1997, p.70) (Grifos meus).

Da mesma forma, o contraponto da Sociologia da Infância à Psicologia do Desenvolvimento não pode deixar de ter na Psicologia, independentemente da corrente a que se queira filiar, um diálogo profícuo sobre como se operam as questões subjetivas. Subjetividade e objetividade precisam ganhar terreno no campo dos estudos sociológicos a fim de se compreenderem as relações entre indivíduo-sociedade. Segundo Sarmiento (2010), se, por um lado, a Sociologia da Infância precisou reunir grandes estudiosos para, em torno de eixos comuns, consolidar seu campo de estudo, um segundo momento surge agora na afirmação das diferenças das correntes, das perspectivas e das orientações. Para Sarmiento, a

Sociologia da Infância está a trilhar diferentes caminhos que são reconhecidos potencialmente como caminhos do debate e da crítica interna. O movimento de crítica interna tem sido fecundo para estabelecer vínculos com relações sociais múltiplas e, por outro lado, disponíveis e abertos para perceber de forma mais vincada a relação da Sociologia da Infância com a Sociologia Geral e com os discursos científicos produzidos no campo das Ciências Sociais.

O que se destaca é que a Sociologia da Infância não pode ficar circunscrita apenas ao campo sociológico. Há que buscar no campo antropológico, no campo psicológico e também no campo pedagógico o fundamental para que se (des)velem, no sentido de tirar os véus e esclarecer, os princípios que ajudem a entender a infância e a criança. Ensimesmada, a Sociologia da Infância pode correr o risco de ser instrumentalizada e de ser tomada como verdade absoluta. Se num tempo ela cumpriu a tarefa de criticar um certo psicologismo e pedagogismo na infância, ensimesmada ela corre o risco de operar certo sociologismo também intransponível.

A perspectiva de crítica interna desse campo pode ajudar a fortalecer novos diálogos e, a partir deles, construir outras formas de se pensar a criança e a infância. Decerto os caminhos para a compreensão da criança e da infância devem ser aqueles em que se coloca em questão a relação indivíduo-sociedade e objetividade-subjetividade. Esse esforço de apreensão só poderá ser construído se estiverem latentes a divergência, a contradição, a inquietação, a incerteza e a tensão. É no movimento dialético de compreensão da realidade que se podem encontrar as divergências e convergências de um campo do conhecimento que também se encontra em constante (trans)formação.

O capítulo construído até aqui indicou o campo do diálogo interdisciplinar em que o tema da criança e da infância vem sendo construído recentemente. Do anúncio de novas perspectivas de análise à reprodução de muitas dessas contribuições, o que se tem notado é um movimento que aproxima e ao mesmo tempo distancia diferentes campos teóricos. Nesse contexto, a criança e a infância, ainda que ovacionados, permanecem muitas vezes subsumidos, dependentes da pergunta que se faz sobre as categorias no campo da relação indivíduo e sociedade. Situar o debate da relação indivíduo-sociedade naquilo que tem se constituído o campo das ciências que informam a infância e a criança é a tarefa a ser empreendida no próximo capítulo.

## Capítulo IV

### **Da relação indivíduo e sociedade, o lugar da infância e da criança.**

*“A grande idéia básica é de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas, sim, como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação (...). Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante.”*

Friedrich Engels

*Nas aventuras do Barão de Münchhausen<sup>75</sup>, uma advertência necessária ...*

*Conta-se que, certo dia, o Barão de Münchhausen, num de seus passeios a cavalo, afundou num pântano. Ele ia afundando cada vez mais e, como não havia ninguém para socorrê-lo, ele teve a brilhante idéia de puxar a si mesmo pelos cabelos, até que conseguiu sair, juntamente com seu cavalo, do atoleiro. (LÖWY, 2000)*

Este capítulo tem como objetivo situar o tema das concepções de infância e de criança no campo da relação entre indivíduo e sociedade, para compreender que a ação da ciência na produção de um determinado tipo de conhecimento não pode desconsiderar aquilo que se produz a partir do mundo material e da vida subjetiva.

Portanto, foi organizado considerando: a) uma leitura crítica das ideias de institucionalização da criança presentes no campo da Educação e da Psicologia; b) uma leitura crítica da forma como esses campos têm propagado a adoção de um método materialista dialético e de uma teoria sócio-histórica de apreensão dos objetos de estudo; e c) a afirmação de um necessário tensionamento da relação entre indivíduo e sociedade com o propósito de romper com os processos de instrumentalização da criança e da infância. Na articulação desses recortes de análises, encontra-se uma tensão e reflexão sobre a produção do conhecimento no campo das concepções de criança e de infância a partir da seguinte ideia central: *o tema da infância e da criança, deslocado das análises que pressupõem a relação*

---

<sup>75</sup> Adaptado de Löwy (2000).

*indivíduo e sociedade, tende a situar-se num universo de apreensão dos sujeitos num tempo a-histórico e numa imagem atomizada e individualizada.*

Por isso, vale retomar as aventuras do Barão de Münchhausen para reafirmar que nenhuma ciência ou nenhum conhecimento produzido pode afirmar-se na dicotomização e exacerbação entre estrutura e sujeito. O acento na estrutura acaba por gerar um sujeito assujeitado, aderente à realidade e incapaz de promover qualquer ação social. Todavia, a ênfase no indivíduo pode também produzir uma falsa imagem do homem como um ser capaz, através do seu próprio esforço, de autodeterminar-se. Tanto um posicionamento quanto o outro negam a historicidade e produzem uma imagem de que o conhecimento produzido deve ser aquele que serve para afirmar a sociedade ou o indivíduo.

Assim, as ciências que informam a criança e a infância têm produzido conhecimentos que expressam as marcas de um tempo e suas concepções de homem, de mundo e de sociedade. Não há ciência neutra, como também não há conhecimento desprovido de uma forma de posicionar-se no mundo. Qualquer concepção de infância e de criança que se queira produzir ou defender não pode estar isolada do mundo, ao mesmo passo que os fenômenos sociais não podem ser explicados sem a compreensão da vida objetiva e subjetiva, num reiterado movimento de apreensão dos aspectos sociais e históricos. Por isso, o conhecimento científico é sempre transitório e socialmente relativo.

Na relação indivíduo e sociedade, a ciência reflete uma maneira de pensar e, por isso, não é autônoma e não está isolada da luta de classes. Assim, a advertência de Engels é elucidativa para compreender que, mesmo que um conhecimento científico tenha sido aceito, ele deve permanecer em condições de ser refutado no momento em que outra leitura da realidade possa superá-lo. Ele não é, portanto, sinônimo da verdade ou um dogma, mas resultado de uma investigação humana num determinado período histórico e social e, portanto, suscetível a todas as ideias e valores presentes na sociedade.

A imagem do Barão de Münchhausen ilustra essas questões neste trabalho, uma vez que qualquer conhecimento produzido para reafirmar as concepções de infância e de criança, isolado do campo histórico e materialmente constituído, pode incorrer no risco de querer “*puxar-se pelos cabelos*” e salvar-se de um pântano que é repleto de contradições e ilusões. Entre essas últimas, situa-se o achar que é possível o sujeito “autodeterminar-se” ou que a verdade possa estar em apenas um tipo de ciência. A criança ou infância não se salvam “*puxando-se pelos próprios cabelos*”, mas podem ser recolocadas na sociedade a partir de uma compreensão crítica e historicamente construída, em que a razão não é nada mais do que

*a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante, como diz Engels em nossa epígrafe.*

#### **4.1. Para além das ciências que institucionalizam a infância e a criança.**

Um das formas de se compreender e criticar o deslocamento das concepções de criança e de infância da relação entre indivíduo e sociedade é elucidar o lugar da criança na sociedade. Nesse sentido, há que se atentar para o fato de que as concepções de criança e de infância analisadas neste trabalho indicaram um elemento importante de análise: a visibilidade da criança e da infância no campo institucionalizado, seja na educação infantil no campo da Educação, seja nas políticas públicas no campo da Psicologia. Tanto em um quanto em outro podem-se discutir os processos de socialização e interação da criança, fato que indica a necessidade de se pensar o lugar desses sujeitos na sociedade. A expressão “campo institucionalizado” é adotada neste trabalho para designar os espaços ou as formas legais que normatizam, regulam ou determinam padrões e regras nos tempos, nos espaços e nas condutas sociais da criança.

O lugar destinado à criança na sociedade foi e é muitas vezes marcado pelo seu assujeitamento, tarefa que se refaz ancorada por uma ciência pedagógica e psicológica que determina os seus processos de socialização. O argumento de criação de espaços de segregação da criança foi inúmeras vezes reiterado em nome dos processos de socialização. Para Miranda (2001), compreender esses processos pressupõe a análise dos “determinantes históricos e sociais da concepção de criança e escola” (125), vez que a concepção moderna de infância, criação da sociedade burguesa, dissimula a relação social da criança com o adulto e com a sociedade.

O processo de ocultamento ou invisibilização da criança não se dá apenas na relação com o adulto e com a sociedade. Materializa-se, também, no campo das ciências que estudam a infância e a criança, visto que são esses os campos que determinam os padrões de sociabilidade que a criança deve incorporar. A Educação e a Psicologia têm contribuído decisivamente muito mais para a construção de processos de integração da criança na sociedade do que para a construção da sociabilidade. A noção de sociabilidade que vem sendo construída oculta as relações sociais em nome dos processos de integração: “a Pedagogia e a Psicologia têm, quase sempre, tratado o processo de socialização como um estágio de integração da criança na sociedade (...) em conta o que a sociedade espera de seus membros em defesa da manutenção de seus interesses.” (MIRANDA, 2001, p. 130).

Ao tomar a socialização como problema de integração, a criança passou a ser institucionalizada: “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. (SARMENTO, 2005, p. 367). Esse processo de institucionalização tem operado sob diversas formas, mas, todas elas, em nome da abstração da criança: “ao subsumir a criança no filho, restringe-se a infância à esfera do privado, da família, da casa. A prática contemporânea de prover instituições organizadas por classes de idade (creches e escolas) e de controlar o espaço da rua, reforça a reduzida visibilidade pública de crianças, especialmente das menores, dos bebês.” (ROSEMBERG, 2008, p.299) (G6Cap.3).

Se, por um lado, na família, a criança é deslocada à figura de filho, tornando-se privada, por outro, na escola, ela é deslocada para a imagem de aluno. Tanto em uma quanto em outra operam-se processos de seu afastamento da vida pública. Em síntese, “a construção simbólica da infância na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinação da infância, que são inerentes à criação da ordem social dominante e assentaram em modos de ‘administração simbólica’”. (SARMENTO, 2005, p. 369). Esse processo obteve da Psicologia e da Educação respaldo científico para a conversão de suas imagens. Assim,

a psicologia, como ciência, tem se configurado, historicamente, como uma área do conhecimento cuja trajetória a vincula estreitamente à educação, inseridos aí os processos de socialização e os processos educativos que se efetivam tanto na família quanto nos grupos, nas instituições, na escola, entre outros, o que pode ser apreendido a partir das suas contribuições. (BITTAR, 2008, p. 91).

No campo da Educação, os estudos de Charlot (1979) são importantes na crítica, desvelamento e compreensão dos modos como a Educação tem convertido os processos de socialização em integração, principalmente quando toma como naturais as relações pautadas no âmbito do social. Entre elas, está a relação criança-adulto. Assim, “a infância é, portanto, antes de tudo, para a pedagogia, a idade da corrupção; A educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança.” (CHARLOT, 1979, p. 115). Nesse caso, a educação passa a ser vista pela sociedade não só como necessária, mas como imprescindível na constituição de um modelo social e padrões de sociabilidade.

A reflexão crítica sobre os temas da socialização e da institucionalização é importante porque implica pensar o lugar da criança na relação com o adulto. Para a sociedade, “a educação da criança pressupõe, portanto, a autoridade do adulto e a transmissão de modelos; em todos os domínios de sua existência, a criança deve obedecer ao adulto e conformar-se com os modelos que este lhe propõe.” (CHARLOT, 1979, p. 120). Portanto,

cabe aos espaços institucionais fazer a síntese desses modelos, processo que ocorre sem considerar que as desigualdades entre crianças e adultos são sociais e não naturais. Isso se dá quando não se levam em consideração a classe social à qual pertence a criança, muito menos as causas que geram a sua desigualdade social. Para o autor, a educação “dissimula e justifica, assim, as formas socialmente inaceitáveis de relação entre a criança e o adulto, quer se trate, aliás, da tirania do adulto ou da tirania da criança.” (CHARLOT, 1979, p. 132).

Mas o modelo de socialização descrito não se faz sem a presença de uma ciência psicológica. Ao contrário, “não é, portanto, a ausência de uma psicologia da criança que explica a concepção tradicional da infância. É, antes, a concepção tradicional da infância que explica a ausência de uma psicologia da criança, e mesmo de uma psicologia, simplesmente.” (CHARLOT, 1979, p. 123). Entender o entrelaçamento desses dois campos, desvelando os modos como produzem os padrões de racionalidade e sociabilidade é tarefa que se coloca na perspectiva de uma postura mais crítica:

a Psicologia tem quase sempre tentado explicar como a criança se socializa, abordando o processo pelo qual ela se transforma em ser social. A Psicologia não supera, portanto, o antagonismo entre indivíduo e sociedade. Não tem por objetivo uma análise dialética das relações entre a criança e a sociedade, numa perspectiva de totalidade e historicidade. Assim o processo de socialização da criança é concretamente determinado pela sua condição histórico-social. Além disso, enquanto sujeito da história, a criança tem a possibilidade de recriar seu processo de socialização e através dele interferir na realidade social. (MIRANDA, 2001, p. 131).

Se o campo educativo tem tratado da socialização das crianças de forma a “transformar os problemas sociais em pedagógicos” (CHARLOT, 1979, p. 144), o campo psicológico também tem somado esforços no sentido de legitimar determinados padrões de sociabilidade. Nos dois casos, trata-se de um “processo ideológico de camuflagem e de justificação.” (CHARLOT, 1979, p. 144). Nesse campo, as condições materiais de vida, as formas de exclusão das crianças, bem como a sua dimensão são desconsideradas. Portanto,

as teorias psicológicas que informam o campo educacional, em sua maioria, enfatizam o estudo do indivíduo e da individualidade omitindo as determinações sociais sobre o psiquismo, em que o princípio explicativo de constituição do indivíduo se sobrepõe ao contexto social e histórico. Dessa forma, a psicologia estuda um indivíduo abstrato, naturalizado, constituído a *priori*, em que se dissimulam as relações de dominação política e exploração econômica, negando a condição de classe social, concreto e histórico. (BITTAR, 2008, p. 92).

Se, do ponto de vista da Educação, há que se recolocar a questão da criança e da infância no campo de uma perspectiva crítica, uma vez que “só uma pedagogia que considera a criança como ser social desenvolvendo-se num quadro social, também em evolução, poderá devolver ao tempo sua dimensão criadora específica” (CHARLOT, 1979, p. 131), também é necessário uma psicologia crítica que dê conta de retirar a criança dos aspectos de uma natureza psicológica manifesta, cognitiva ou desenvolvimentista. No caso, uma “Psicologia que leve em conta a condição social da infância. A Psicologia não define, pois, os fins da educação, mas pode contribuir no sentido de fazer com que eles sejam realizáveis.” (MIRANDA, 2001, p. 133)

Os dados desta pesquisa indicaram a presença de diferentes campos de atuação da Psicologia no trato da criança e da infância: uma Psicologia do Desenvolvimento (ancorada na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano – Uri Bronfenbrenner<sup>76</sup>), uma Psicologia Social<sup>77</sup> (ancorada na perspectiva sócio-histórica) e uma psicologia pautada nos estudos das redes de significações (proposta que articula os estudos vygotskyanos e os estudos da teoria da complexidade<sup>78</sup>). As psicologias do desenvolvimento ancoradas tanto na perspectiva biológica quanto na redes de significações foram objetos de grupos isolados, o que permite dizer que não se referem a uma tendência no campo dos estudos da criança e da infância. Todavia, a Psicologia Social aparece nos demais grupos da Psicologia como um importante espaço de interlocução com as políticas públicas, conforme descrito no capítulo III. Nesse caso, nota-se uma Psicologia Social como uma tendência de estudo no campo da infância e da criança, perspectiva que merece ser destacada nesta parte do trabalho. A pergunta a ser feita neste caso é: o que de fato caracteriza uma psicologia nomeada como social no campo dos estudos da infância e da criança? Para responder a essa questão há que se compreender a Psicologia Social no campo da tensão entre objetividade e subjetividade.

Para Adorno e Horkheimer (1973), conhecer o indivíduo é conhecer um pouco de suas determinações sociais, tarefa que não se faz aconcorada numa única perspectiva epistemológica: “a sociologia pura não existe, tal como não existe uma história pura, uma psicologia ou uma economia pura; o próprio substrato da psicologia – o indivíduo – não passa de uma abstração, se o retirarmos das suas determinantes sociais.” (Adorno e Horkheimer, 1973, p. 20, apud PEDROSSIAN, 2010, p. 15). Nesse sentido, as ciências que se nomeiam críticas devem, antes de tudo, compreender em que medida os processos de

---

<sup>76</sup> Perspectiva desenvolvida em todos os trabalhos do Grupo 4.

<sup>77</sup> Perspectiva contemplada em três grupos analisados.

<sup>78</sup> Proposta desenvolvida em todos os trabalhos do Grupo 10.

instrumentalização da razão são incorporados à vida dos sujeitos, alterando seus modos de viver e ser na sociedade. Ao proceder assim, “a crítica a esse procedimento, que não é instrumento de autonomia mas de heteronomia e de poder, criva as análises, quer se trate da cultura, do mercado, do indivíduo, da filosofia, da arte.” (RESENDE, 2010, p. 8).

Assim, é necessário um tipo de Psicologia que possibilite apreender as questões humanas no campo das relações de produção objetivas e subjetivas, Uma Psicologia Social crítica pode ser aquela que melhor consiga empreender os processos de desvelamento da realidade e ajudar a desocultar as contradições sociais a que estão expostas a criança e a infância, já que o que “aprendemos com Marx é que a crítica para ser eficiente deve ser radicalmente crítica.”(FURTADO, 2009, p. 243) De forma que

as condições de ser do sujeito, de autonomia ou heteronomia, são constituídas e determinadas no processo de socialização no qual estão implicadas mediações de diferentes ordens, sejam objetivas ou subjetivas, pretéritas ou presentes, individuais ou coletivas. Apreender essas mediações psicossociais implicadas na constituição do indivíduo e nas condições de possibilidade de superação do domínio, constitui tarefa primeira da Psicologia Social. (RESENDE, 2010, p. 9).

Por se tratar de indivíduos sociais, não há como separar as questões sociológicas das questões psicológicas quando se trata de estudar os sujeitos em seus processos sociais. Vida psíquica e vida objetiva se entrelaçam. O objeto de estudo da Psicologia Social deve, antes de tudo, desvelar os processos de dominação que a ideologia impõe aos mecanismos psíquicos e geram a adesão dos indivíduos a esses processos. Na Psicologia Social, o “objeto não é apreendido de forma imediata e o sujeito deve ser pensado em sua determinação, em sua objetividade.” (PEDROSSIAN, 2010, p. 17). No caso, é preciso desocultar os processos que convertem a racionalidade em irracionalidade, principalmente quando se pretendem unificar e conciliar os saberes sociológicos e psicológicos presentes nos processos. Assim, “não cabe uma unificação entre Sociologia e Psicologia, mas o confronto entre elas. Nenhuma síntese científica pode conciliar o que é conflitante entre elas.” (PEDROSSIAN, 2010, p. 26).

Nota-se que o terreno de uma Psicologia Crítica é exatamente a crítica à perspectiva dicotômica entre natural x social, dado que, ao longo da História, imperou um tipo de conhecimento que era construído com base no argumento de que “o homem ou era socialmente determinado ou era causa de si mesmo: sociologismo vs biologismo.” (LANE, 2001a, p.12). Assim, tratar do que expressa a historicidade do homem é outro aspecto importante da Psicologia Social. Ela procura compreender os processos de interseção entre homem-trabalho-cultura, processos que não se dão na perspectiva individual e nem atemporal.

As questões subjetivas de cada sujeito são apanhadas quando se compreende que “a história individual é considerada enquanto história social que antecede e sucede à história do indivíduo.” (LANE, 2001a, p.14)

Uma psicologia não pode designar-se social apenas porque estuda os indivíduos nas suas relações e interações sociais. É mais do que isso. O que contribui para o seu diferencial é a possibilidade de tomar a história individual dos sujeitos como expressão das histórias sociais e no entrecruzamento das duas revelar um sujeito produto e produtor da História e da cultura. Para Lane (2001), “é dentro do materialismo histórico e da lógica dialética que vamos encontrar os pressupostos epistemológicos para a reconstrução de um conhecimento que atenda à realidade social e ao cotidiano de cada indivíduo e que permita uma intervenção efetiva na rede de relações sociais que define cada indivíduo – objeto da Psicologia Social.” (LANE, 2001a, p.16).

Retomemos o processo de socialização: pensar as questões da socialização da criança no campo da Psicologia Social é, portanto, desvelar quais são as definições do projeto educativo em pauta na sociedade: “a definição dos fins sociais da educação implicam, pois, a proposição dos interesses de uma determinada classe social.” (MIRANDA, 2001, p. 133). Não se trata apenas de estudo dos padrões de conduta ou normatividade social impostos pelo adulto à criança, mas de compreender que “o processo de socialização da criança não pode ser tratado senão dentro da perspectiva da análise dialética das relações de reciprocidades estabelecidas entre a criança e a sociedade de classes (...) o processo de socialização só pode ser tratado como um processo evolutivo da condição social da criança, considerando a sua origem de classe.” (MIRANDA, 2001, p. 132) Trata-se, portanto, de compreender os nexos entre classe social e processos de socialização.

Quando se compreende com Charlot (1979) que, nas relações entre adulto e crianças, há uma conversão da que era sua condição social para uma condição natural, verifica-se o tipo de relações estabelecidas entre classes sociais antagônicas e os objetivos da infância. Portanto, “falar da condição de criança remete à consideração de uma criança concreta, socialmente determinada em um contexto de classes sociais antagônicas.” (MIRANDA, 2001, p. 129). Este deve ser o objeto de estudo de uma psicologia que se quer fazer crítica no campo da criança e da infância. Todavia, vale a advertência de Lane (2001) de que isso “não significa reduzir as áreas específicas da Psicologia à Psicologia Social, mas, sim, cada uma assumir dentro da sua especificidade a natureza histórico-social do ser humano.” (LANE, 2001a, p.19).

Considerar as questões da criança e da infância no campo das contradições de classe implica pensar, para além dos fundamentos de uma psicologia crítica, também uma postura de intervenção crítico-positiva. Assim, “é papel da psicologia social estudar as diferentes manifestações do sofrimento psicossocial, pois só assim será possível desvelar os diferentes níveis de opressão e exclusão aos quais o indivíduo está sujeito.” (SOUSA, 2008, p. 182)(G1Cap3). Aliás, essa parece ser uma das tendências encontradas em alguns trabalhos analisados nesta pesquisa, ou seja, a presença de uma Psicologia Social que se faz na denúncia mas também no anúncio de algumas possibilidades de ação-intervenção na realidade social, particularmente no campo das políticas sociais. Assim,

no campo da Psicologia Social, uma certa perspectiva sócio-histórica, que tem como sujeito principal de investigação a criança ou o adolescente, tem originado pesquisas nas quais se privilegiam aspectos ausentes das investigações em outros momentos históricos. Desse modo, ao voltar-se para temas como a violência contra crianças, o abandono, a exploração sexual, o trabalho infantil, etc., essas pesquisas contribuem para a construção de um campo investigativo que alcança e focaliza a dimensão da exclusão – inclusão (Sawaia, 1995, 1998) na vivência infantil.” (SOUSA, 2008, p. 175)(G1Cap3).

A relevância do papel da Psicologia Social no campo das políticas públicas é ressaltada por autores que entendem que as políticas sociais são expressões do confronto de interesses de classe. Segundo Furtado (2009), qualquer ação crítica da Psicologia Social nesse campo deve considerar “a intervenção social e a discussão do compromisso social (...) Qualquer pensamento que se disponha a uma crítica radical não pode prescindir da práxis no sentido da intervenção, da reflexão, da abstração, enfim, da construção de uma teoria crítica da realidade.” (p.248). Quando se evidencia, na análise dos dados deste trabalho, a indicação de que a Psicologia Social que dialoga com os campos da Educação e da Psicologia é aquela que parece indicar uma face voltada para a crítica e a proposição das políticas sociais<sup>79</sup>, nota-se a tentativa de compreender que “as políticas sociais nos remetem **sempre e no limite** ao antagonismo irreconciliável de classe mas não nos impede, todavia, de pensar em **diferentes pontos de equilíbrio** entre a acumulação e a privação cultural.” (YAMAMOTO, 2009, p. 43) (Grifos do autor). Todavia, na maioria dos trabalhos analisados, foi possível verificar um

<sup>79</sup> Sobre a relação Psicologia-Políticas Públicas: “aqui já se apresenta uma concepção de políticas públicas: elas devem ser democráticas, garantir os direitos sociais básicos, promover a cidadania, contar com a participação dos sujeitos a quem se destinam. Assim entendidas, envolvem as dimensões social e política, afeitas ao campo do poder público, responsável por sua implementação, e ao campo da participação social. Mas envolvem também a dimensão subjetiva de todos os seus atores. A Psicologia tem o que dizer a esse respeito; e a Psicologia Sócio-Histórica propõe que o que se diga leve em conta a historicidade dessa dimensão subjetiva.” (GONÇALVES, 2009 p. 290).

acento na perspectiva política (muitas vezes esvaziado do sentido público e implicado em ações compensatórias) em detrimento das questões subjetivas. Dito de outro modo, a crítica e a proposição das políticas têm ganhado espaço numa produção que deveria interrogar as questões subjetivas no campo das questões objetivas. Sem considerar o que se produz no campo da subjetividade, qualquer crítica à objetividade no plano das políticas públicas pode também falar de um indivíduo ilusório e universal, mascarando as desigualdades sociais.

Para Furtado (2009), uma psicologia crítica ainda está por ser construída, visto que ainda faltam aos estudos do campo tomar como objeto a consciência de classe e de gênese do ser social. Ao questionar “quem é o sujeito da transformação social” (p.253), o autor interroga o próprio campo em seus fundamentos e ação social. Para Gonçalves (2009), desocultar a realidade e revelar os sujeitos é tarefa da psicologia crítica que ainda se encontra em construção: “quero destacar o papel da Psicologia em relação à formulação de políticas públicas. (...) Tal concepção possibilita a afirmação de que a intervenção (...) deve estar comprometida com a transformação social não só enquanto intenção e propósito, mas como possibilidade teórica e científica.” (p. 279). Uma psicologia efetivamente comprometida com as questões sociais implica, acima de tudo, estar teórica e cientificamente comprometida com o desvelamento e com o fim da barbárie<sup>80</sup>. Essa é sua tarefa diária. Essa é sua agenda científico-político-social.

#### ***4.2. Para além da autonomação de uma perspectiva sócio-histórica.***

Outro aspecto importante a ser considerado neste trabalho refere-se às abordagens de pesquisa e enfoques teóricos explicitados nos textos analisados. Para tanto, tomar-se-ão apenas aqueles trabalhos que registraram explicitamente sua vinculação a uma determinada abordagem e teoria de pesquisa. As concepções de criança e de infância explicitadas estão, além de ancoradas em uma determinada área da ciência, também vinculadas a uma forma de abordagem e teoria. Quanto às abordagens de pesquisa, há que se notar uma preocupação com

---

<sup>80</sup> Como expressão da barbárie, “o trabalho infantil constitui um exemplo privilegiado da tensão dialética entre inclusão e exclusão, na medida em que o trabalho que as crianças executam não as leva a um crescimento e/ou aperfeiçoamento humano, mas á insatisfação, ao cerceamento do próprio desenvolvimento e à impossibilidade de construção de sua cidadania por se acharem inseridas em relações produtivas marcadas pela miséria, pela exploração e pela limitação de oportunidades de aprendizagem e transformação. Ou seja, trata-se de uma forma de trabalho de caráter explorador, obrigatório, imposto pela miserabilidade do país e a consequente pobreza das famílias.” (SOUSA, 2008, p. 182)(G1Cap3).

a ausência de definição sobre as formas de apreensão dos objetos contidos nos trabalhos<sup>81</sup>. Esse quadro se agrava mais quando tomado o campo da Educação. Nesse, 74,07% dos trabalhos não indicaram suas formas de abordagem nas pesquisas. A ausência de indicação pode levantar preocupações, entre elas: a questão teórico-metodológica já é uma questão resolvida para esses campos ou, de fato, sua ausência significa imprecisão ou pouco domínio da forma de se fazer ciência?

Os trabalhos que indicaram uma forma de abordagem em suas pesquisas informaram adotar o *materialismo histórico-dialético*<sup>82</sup> como fundamento dos estudos. Por outro lado, quando se interroga sobre o enfoque teórico neles presente, tanto a Educação quanto a Psicologia pouco informaram<sup>83</sup>. Quando se pergunta qual teoria informa os estudos do campo da Educação e da Psicologia, nota-se *a presença de uma Psicologia Sócio-Histórica como aquela que consegue atender a esses dois campos de estudo*, o que corresponderia a um total de 32,74% dos trabalhos. No caso da Educação<sup>84</sup>, essa indicação aparece em 42,37% do total. Na Psicologia<sup>85</sup>, a indicação de adoção de uma perspectiva sócio-histórica aparece em 22,22% dos trabalhos.

Levando-se em consideração o volume de trabalhos que não indicou as abordagens de pesquisa bem como as teorias que informam a produção do conhecimento, fato que deve ser interrogado no interior dos campos de estudo da Educação e da Psicologia, ainda assim há que se considerar, dentre as tendências indicadas que apareceram em comum nos dois campos, o que significa nomear-se a partir de uma perspectiva Materialista Dialética e de uma Psicologia Sócio-Histórica.

Primeiro, há que se destacar que a Psicologia Sócio-Histórica, como método e teoria do conhecimento, encontra seus fundamentos no campo do Materialismo Histórico-Dialético. Essa estreita vinculação é descrita pelo próprio Vygostky, ao afirmar que o desenvolvimento humano só pode ser compreendido a partir do entrecruzamento desses dois campos:

---

<sup>81</sup> Em um total de 113 trabalhos, 65 deles, o que corresponde a 57,6%, não indicaram nenhuma forma de abordagem de pesquisa. Na Psicologia ainda aparecem isoladamente trabalhos autoneomados no campo da “História Estrutural – 01”, “Rede de Significações – 01” e “Teoria Bioecológica de Uri Bronfenbrenner – 06”

<sup>82</sup> De um total de 113 trabalhos, apenas 27 indicaram essa perspectiva, o que corresponde a 23,89% dos trabalhos analisados.

<sup>83</sup> Em um total de 113 trabalhos, 41 deles não indicaram a perspectiva teórica, o que corresponde a 36,28% dos estudos.

<sup>84</sup> Outras indicações de teorias podem ser apanhadas quando analisadas as autodenominações indicadas pelos grupos: “Referencial Analítico de Roger Dale – 01” e “Teoria Crítica – 05”.

<sup>85</sup> Outras teorias podem ser apanhadas quando analisadas as autodenominações descritas pelos grupos: “Sociológica – 01”, “Sistêmica – 01”, “Rede de significações – 02”, “Aporte teórico da Resiliência – 01”, “Psicologia Positiva/inserção bioecológica – 06”. Ainda no campo da Psicologia, aparecem as indicações de uma abordagem por meio da “Psicologia do desenvolvimento – 09” e “Psicanálise – 02”.

baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que diferem a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para experimentação psicológica. (...) A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas, novas condições naturais para sua existência. Essa posição representa o elemento-chave de nossa abordagem do estudo e interpretação das funções psicológicas superiores do homem e serve como base dos novos métodos de experimentação e análise que defendemos.” (VYGOTSKY, 2007, p. 62).

Para Gonçalves (2009), “o materialismo histórico e dialético incorpora ao método a compreensão do movimento da realidade como resultado da contradição presente em cada ser e determinante da relação entre sujeito e objeto; incorpora ao método a noção de transformação. No caso dos fenômenos humanos e sociais, isso permite a explicitação de sua historicidade.” (p. 281). É com base nessa perspectiva que a Psicologia Sócio-Histórica apreende seus objetos de estudo, ou seja, na sua mediação com a materialidade e com a historicidade.

O procedimento de compreensão da realidade proposto por Marx implica questionar os fundamentos das contradições de classe da sociedade, apanhando seus modos de produção e suas bases materiais concretas. Há, nesse sentido, um esforço de análise que não pode prescindir de categorias como trabalho, alienação, fetiche, mercadoria, classe, dentre outros. Ainda que seu objeto de estudo sejam as condições objetivas da sociedade, suas reflexões não isentam um olhar sobre as questões subjetivas. Ao contrário, as determinações objetivas implicam um determinado tipo de homem e relação social, o que significa que as questões objetivas e subjetivas devem ser tomadas num mesmo plano de compreensão. Ou seja, no modo de produção e na contradição das classes sociais. Por esse pressuposto,

a Psicologia Sócio-Histórica trabalha com o método materialista histórico e dialético. A partir dele é possível entender a produção da modernidade como um conjunto contraditório, porque revelador, em última instância (desvenda as mediações) da contradição material, a contradição de classes. É possível entender a complexidade dessa produção porque é reveladora da complexidade do desenvolvimento histórico do capitalismo. Com esses pressupostos, pode-se resgatar a idéia de um sujeito capaz de produzir sua emancipação, desde que se anuncie e denuncie o que o constitui. É esse o sentido de se manter como ainda válida uma das concepções da modernidade, o materialismo histórico e dialético.” (GONÇALVES, 2009, p. 289).

Pode-se considerar que a Psicologia Sócio-Histórica opera em duplo movimento: como uma teoria que informa um método e como uma teoria que informa um modo de compreensão da realidade. Segundo Vygotsky (2007), **“a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo.”** (VYGOTSKY, 2007, p.68) (Grifos do autor). O seu método<sup>86</sup> de estudo dos fatores psicológicos implica considerar alguns objetivos centrais:

- 1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; 2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa, e não descritiva; e 3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOTSKY, 2007, p. 69).

Portanto, qualquer estudo na perspectiva sócio-histórica deve atentar para os elementos-chave de seu empreendimento de estudo: *o processo e a análise*. Ao estudar os processos individuais, a Psicologia Sócio-Histórica apanha as mediações sociais e históricas que constituem os sujeitos. O método empreendido pela “Psicologia Sócio-Histórica, por sua vez, propõe, fundamentada no método que alia conhecimento, prática e posicionamento, que se busquem as condições para a realização do indivíduo como sujeito histórico, portanto, reconhecendo-se seu vínculo com a coletividade e seu compromisso com a transformação social.” (GONÇALVES, 2009, p. 292). Ao tomar o sujeito no campo da produção material, a perspectiva sócio-histórica deve denunciar as desigualdades produzidas nesse campo e apreender as individualidades do sujeito nesse contexto social, ato que deve ser feito na apreensão das mediações que constituem a base material da sociedade, a fim de não cair no

---

<sup>86</sup> Para Vygotsky (2007), o método de estudo sócio-histórico deve ser pautado em “três princípios que formam a base de nossa abordagem na análise das funções psicológicas superiores: **analisar processos, e não objetos** (...) Essa abordagem também é apropriada ao objetivo básico da análise dinâmica. (...) **explicação versus descrição** – A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno (...) Quando me refiro a estudar um problema sob o ponto de vista do desenvolvimento, quero dizer revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. (p.64) Assim, para nós, a análise psicológica rejeita descrições nominais, procurando, em vez disso, determinar as relações dinâmico-causais. Entretanto, tal explicação seria também impossível se ignorássemos as manifestações externas das coisas. Necessariamente, a análise objetiva inclui uma explicação científica tanto das manifestações externas quanto do processo em estudo. A análise não se limita a uma perspectiva do desenvolvimento. Ela não rejeita a explicação das indiosincrasias fenotípicas correntes, mas, ao contrário, subordina-as à descoberta de sua origem real. (p.65) O **problema do comportamento fossilizado** - o terceiro princípio básico de nossa abordagem analítica fundamenta-se no fato de que, em psicologia, defrontamos frequentemente com processos que esmaeceram ao longo do tempo, isto é, processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados.” (VYGOTSKY, 2007, p. 67).

relativismo ou numa perspectiva individualista. Não há indivíduo sem estrutura, como não há estrutura sem a mediação dos indivíduos.

Enquanto teoria que informa um modo de compreensão da realidade, pode-se apreender na Psicologia Sócio-Histórica o modo de estudo que se dá: a) na compreensão e no resgate da historicidade como fundamento dos processos humanos; b) no desvelamento e na denúncia das condições materiais que impedem a constituição das experiências da subjetividade humana; c) no reconhecimento do homem como sujeito social e histórico; d) no desvelamento dos processos de alienação sob os quais a sociedade capitalista mantém os indivíduos.

Para a perspectiva sócio-histórica, compreender a realidade pressupõe empreender o homem como uma pessoa social que carrega consigo traços das relações sociais, fato que faz identificar-se como um indivíduo. A pergunta empreendida por Vygotsky sobre “quem é o homem” remete à condição ontológica, porque indica que o lugar da apreensão não se pode dar fora do plano social. Portanto, sem considerar o que se produz na relação da universalidade com a singularidade, entendendo essa última também como manifestação das condições históricas e sociais, não é possível se obter a resposta empreendida pela questão vygotskyana.

Para a perspectiva sócio-histórica, os fenômenos psicológicos são expressões das relações sociais convertidas pelo sujeito. Ainda que a categoria subjetividade não tenha sido objeto específico de Vygotsky, ela pode ser apreendida e manifestada nas relações sociais.

Tomando os trabalhos que indicaram uma vinculação com a Psicologia Sócio-Histórica, nota-se que alguns grupos tentaram construir um campo em que as questões da subjetividade se dessem a partir da reflexão e do enfrentamento das condições de alienação e exclusão social, já que “a criança continua, cotidianamente, não ser [sendo] confirmada como sujeito do seu tempo e da sua história.” (SOUSA, 2008, p. 177)(G1Cap3).

O tema da subjetividade assim se manifestou nos trabalhos de diferentes grupos:

- “o estudo dos fenômenos psicológicos, compreendidos por meio da categoria da subjetividade, focaliza o processo da constituição social do sujeito, por entender que será no plano intersubjetivo das relações que possibilitará a construção intrassubjetiva do sujeito. Dessa forma, podemos afirmar que a subjetividade é constituída e constantemente ressignificada nas e pelas mediações sociais, presentes ao longo da vida do homem, através do processo de internalização”. (CONTINI, 2009, p. 300)(G2Cap2);
- “a importância da “voz” da criança é o ponto de destaque desta pesquisa, como um dos elementos fundamentais na construção de sua subjetividade individual e social.”(ORIONTE, 2007, p. 109)(G1Art1);

- “é na unidade da subjetividade individual e social que alternativas mais eficazes podem ser encontradas na constituição de novas subjetividades.” (ORIONTE, 2007, p. 115)(G1Art1).

Se a questão empreendida por Vygostky sobre “quem é o homem” fosse reconstruída tendo por base a pergunta: *quem é a criança vygotskyana*, então a resposta poderia conduzir ao entendimento de que ela é um sujeito social e historicamente situado. Sua constituição se dá no campo da produção material e suas contradições no campo da produção social. Isso implica considerar que na relação do EU com o OUTRO encontram-se mediações das ordens econômicas, políticas e sociais. Da mesma forma, quando a pergunta foi encaminhada aos trabalhos analisados no campo da Educação e da Psicologia que disseram ter como referência a perspectiva sócio-histórica, a resposta se constituiu da seguinte forma: a criança vygotskyana é

- “sujeito concreto que se caracteriza basicamente por sua condição de pertencer à natureza, sua condição de ser social, sua condição de ser histórico.” (CONTINI, 2009, p. 301)(G2Cap2);
- “necessariamente um sujeito social. Um dos pressupostos básicos da teoria de Vygotsky é considerar a cultura como parte da natureza humana.” (MUNIZ, 2009, p. 254)(G9Liv2cap.1);
- “ser humano enquanto produção sociocultural, localizado e datado historicamente.” (FRANCISTINI, 2008, p. 104)(G7Cap2);
- “homem como ativo, social e histórico, cuja análise parte da realidade concreta e em constante transformação.” (COSTA, 2009, p. 19)(G1Rev1cap1);
- “sujeito concreto, inserido num contexto que ajuda a produzir e que o produz.” (SOUSA, 2008, p. 176)(G1Cap3).

Notam-se, no conjunto destes trabalhos, elementos fundamentais da concepção sócio-histórica: relação homem-natureza, ser social, historicidade, cultura, produção e autoprodução. Mas com quais categorias de análise é possível apreender esse sujeito? A Psicologia Sócio-Histórica não prescinde de considerar um conjunto de pressupostos fundamentais que devem ser apreendidos nas suas relações e mediações e nunca de forma isolada. Da mesma maneira, a apreensão deve pressupor a análise do processo e não do produto, tendo em vista que o sujeito só é sujeito porque é histórico e em constante processo de (trans)formação. Sem a pretensão de dar conta de um estudo aprofundado das categorias

que constituem a Psicologia Sócio-Histórica, cabe aqui apenas a enunciação de seus fundamentos.

É importante elucidar na perspectiva sócio-histórica o que se compreende por *História e historicidade*. Importante para se compreender a relação da criança no mundo, vez que a ideia de desenvolvimento muitas vezes também é crivada por uma ideia temporal e a-histórica. A compreensão de História e historicidade é muito mais do que apanhar a História no contexto linear do tempo, no somatório das partes, na causa e no efeito, na separação e dicotomização entre presente-passado. Nos estudos sócio-históricos “**estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança**: esse é o requisito básico do método dialético. (...) Assim, o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base.” (VYGOTSKY, 2007, p. 68) (Grifos do autor). Assim, é no centro da História que a perspectiva sócio-histórica coloca a criança e passa a construir

uma nova concepção sobre o próprio processo geral de desenvolvimento. Podem-se distinguir, *dentro* de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores, e origem sociocultural. *A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas*. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento surgem durante a infância: o uso de *instrumentos* e a *fala* humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural.” (VYGOTSKY, 2007, p. 42) (Grifos do autor).

Se a História produz a criança, essa também não poderia deixar de ser constituída na produção da sua *experiência e consciência*. Os estudos sócio-históricos compreendem que o comportamento humano pode se dar no campo histórico a partir da experiência histórica, da experiência social e da experiência transformadora, uma vez que é a experiência humana que determina a consciência. Nesse caso, a consciência passa a ser construída no contato social e historicamente determinada. E, ao mesmo tempo que a perspectiva sócio-histórica enfatiza a diferenciação entre natural e cultural e entre o biológico e o social, também ressalta suas conexões, colocando-as no campo da tensão dialética.

Assim, aquilo que o homem é capaz de produzir a partir de sua experiência no campo social é resultado de sua capacidade de fazer da consciência objeto e meio de reflexividade.

Para Vygotsky, a experiência social extrapola aquilo que se dá no imediato das interações sociais e avança para a produção da consciência. Portanto, a consciência é também produto social. Ao proceder a conversão daquilo que é interpsicológico (advindo dos fatores externos) em algo intrapsicológico (constituído a partir dos fatores internos), nota-se que “a natureza psicológica do homem constitui um conjunto de relações sociais, deslocadas para o interior e que têm se convertido em funções da personalidade e em formas de sua estrutura.” (VYGOTSKY, 2007, p. 103). Esse processo revela que a vida social se converte em vida individual/subjetiva. Portanto, a análise da segunda não pode prescindir da análise da primeira, movimento que se dá em direção do desenvolvimento, que é social – interpsicológico –, para o individual – intrapsicológico.

A *linguagem* é outra categoria de análise da Psicologia Sócio-Histórica. Assim, “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” uma vez que “o pensamento e a linguagem, que refletem a realidade de uma forma diferente daquela da percepção, são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana.” (VYGOTSKY, 2000, p. 132). Para o autor, pensamento-linguagem-palavra são produtos do desenvolvimento histórico da consciência humana e revelam o homem situado num tempo e espaço sociais. Portanto, a linguagem é constitutiva do sujeito. A palavra e a linguagem vygotksyanas não se referem aos processos fisiológicos do desenvolvimento, mas à capacidade de comunicação, de posicionamento, de se fazer presente no mundo e na História: “uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.” (VYGOTSKY, 2000, p. 131) É também por meio do uso da palavra crítica, ou seja, da denúncia, que as contradições da sociedade também podem ser elucidadas.

No que diz respeito à *interação*, a perspectiva sócio-histórica ressalta que esse processo se dá a partir de uma ação estabelecida na relação sujeito-sujeito e sujeito-objeto. Nos dois casos, tanto o sujeito quanto o objeto são transformados no processo. Isso implica considerar que a ação humana é situada no plano social. Para Vygotsky (2007), esse “processo de desenvolvimento está profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.” (p. 20). Vale aqui o destaque para o que ele nomina de atitude social, isto é, fato que só pode ser construído na interação com o outro. Tal reflete, portanto, a forma como os homens se colocam no mundo. No contato com o outro, a criança produz relações sociais, cultura, ao mesmo tempo que se autoproduz.

Da mesma forma, um dos pressupostos básicos da teoria de Vygotsky é considerar a cultura como parte da natureza humana. Para ele, ao produzir *cultura* os sujeitos não só

precisam estar na relação com o outro, como também devem se apropriar de signos<sup>87</sup> sociais como elementos mediadores na produção do conhecimento. Assim, “o uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse sentido, podemos usar o termo função psicológica **superior**, ou **comportamento superior** com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.” (VYGOTSKY, 2007, p. 56) (Grifos do autor). Assim, a produção do conhecimento “cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura.” (VYGOTSKY, 2007, p. 34). Para a perspectiva sócio-histórica, os signos e a linguagem apresentam existência enquanto possuidores de materialidade, ou seja, estão engendrados em determinadas condições materiais, sociais, históricas e ideológicas: os signos são produtos sociais.

No que diz respeito aos processos de *desenvolvimento humano*, a Psicologia Sócio-Histórica não deixa dúvida em relação ao papel do sujeito nesse processo, vez que “os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.” (VYGOTSKY, 2007, p. 50). Esse processo não se dá numa perspectiva linear, mas dialética e em movimento: “chamamos de **internalização a reconstrução interna de uma operação externa.**” (VYGOTSKY, 2007, p. 56) (Grifos do autor). A compreensão sócio-histórica do desenvolvimento humano indica que os processos psicológicos derivam não de uma dimensão abstrata ou natural no ser humano, mas enraizadas na História e no campo social. É na conjugação dialética entre fatores externos e internos, ou seja, sociais e psíquicos, que o sujeito vai se reconhecendo como indivíduo e internalizando uma nova forma de pensar e agir. Portanto, a história do homem é a história do seu desenvolvimento social, já que “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos (...) **a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.**” (VYGOTSKY, 2007, p. 58) (Grifos do autor).

Importa ainda destacar que, nos estudos sócio-históricos, o fator da *mediação* é um importante instrumento na conversão daquilo que é social para o psíquico. Ou seja, a

---

<sup>87</sup> Destacamos o que se compreende por signo social: “chamamos de signos a estes estímulos-instrumentos convencionais, introduzidos pelo homem na situação psicológica e que cumprem a função de auto-estimulação[...] qualquer estímulo condicional (criado artificialmente pelo homem), que seja um veículo para o domínio da conduta, alheia ou própria, é um signo.” (VYGOTSKY, 2007, p. 56)

mediação possibilita revelar o que não é imediato nas relações humanas, mas precisa ser mediado a fim de ser compreendido. A produção cultural do homem é resultado do processo de mediação estabelecido entre o sujeito e o objeto a fim de conhecer o significado das coisas. Conhecer o significado de alguma coisa implica conhecer o singular como universal. Ou seja, cada singular expressa uma determinada universalidade que precisa ser apreendida. Entre signos e significados, a perspectiva sócio-histórica procura empreender aquilo que é constitutivo da cultura humana produzida na História: “significado – é próprio do signo. Sentido – é o que faz parte do significado (resultado do significado), mas não foi fixado pelo signo. Formação do sentido – resultado, produto do significado. O sentido é mais amplo do que o significado.” (VYGOSTKY, 1996, p. 186). O que é preciso demarcar nessa discussão da mediação é que o que se produz como significação ou significado é produzido nas relações sociais e em determinadas condições históricas.

Apreendidas as categorias e concepções que permeiam a Psicologia Sócio-Histórica, cabe agora uma análise dos trabalhos que se automearam a partir dessa perspectiva de estudo. Pelo conjunto dos trabalhos analisados, é possível apreender “certa ausência de aprofundamento teórico”. Ou seja, faltou apanhar por dentro as categorias e as reflexões propostas pela perspectiva sócio-histórica. Isso se revela quando, na maioria dos trabalhos, Vygostsky é citado apenas em excertos e fragmentos para explicar uma categoria ou complementar uma idéia. Nota-se que não é a teoria do autor que é adotada, mas a sua “fala ou argumento”. Da mesma forma, raríssimos são os trabalhos que empreenderam o caminho metodológico proposto por Vygotsky. A filiação teórica, na maioria deles, esteve deslocada da filiação metodológica. Em relação às categorias de análise abordadas pela Educação e pela Psicologia, nota-se que interação, linguagem e brincadeira são mais utilizadas, o que parece indicar que, ao falar de criança e de infância, não se pode ter aproximações com categorias como trabalho, classe, alienação, dentre outras. Mais grave ainda é a ausência das categorias classe social e historicidade. Se a primeira é subsumida, a segunda é tomada de forma aligeirada, como se apenas a nomeação “histórico” pudesse designar o lugar ou a identidade de alguém. No caso, não se fala de que lugar histórico, muito menos das condições que o engendram.

Da mesma forma, Método Histórico Dialético e Teoria Sócio-Histórica aparecem dissociáveis. Nem as categorias, muito menos o procedimento de razão que implica a adoção do método dialético, estiveram presentes na maioria dos trabalhos. Uma reflexão sobre essa atitude parece indicar que, para os campos da ciência que estudam a criança e a infância, o método dialético é um procedimento que só se aplica para a análise do mundo adulto e suas

contradições e não para a criança neste mundo. Sobre as crianças e a infância, Vygotsky daria conta da reflexão. Todavia, conforme o próprio autor já anunciou neste trabalho, não há forma de proceder na dicotomização desses dois procedimentos de estudo da ciência e da razão. No caso, Psicologia Sócio-Histórica e Materialismo Histórico-Dialético não podem ser dicotomizados.

Por fim, o tema da subjetividade na infância continua marginalizado. Ainda que a interação social esteja anunciada, os trabalhos ainda não prodeceram à análise da vida psíquica na sua relação com a interface social. Ao contrário, a última parece ainda indicar a única forma de se apreender a criança.

#### ***4.3. Para além da infância e da criança administradas.***

As questões da criança e da infância não podem ser deslocadas do plano social e histórico, portanto, do plano objetivo e subjetivo. Todavia, observou-se nos trabalhos analisados a ausência do tema da subjetividade da criança, sua condição ou construção psíquica, sua identidade. Ao falar das políticas, das formas e processos pedagógicos, das interações e sociabilidade nas instituições, das formas de exclusão e violência contra a criança, das ciências psicológicas e sociológicas, do método e da metodologia de pesquisa, dentre outros, fala-se sobre as mediações que o tema criança possibilita apreender, mas não sobre a criança em si, ou seja, da sua identidade, da sua subjetividade. Aliás, essa última, praticamente não é referendada pelos trabalhos analisados.

A ênfase nos processos de socialização, na afirmação de uma determinada ciência, ou a centralidade na ideia de uma determinada ação do sujeito parecem indicar um deslocamento da discussão da criança e da infância do campo da relação indivíduo-sociedade. Qualquer forma de deslocamento desses temas, seja na afirmação do indivíduo, seja na afirmação da sociedade, é uma tentativa de conciliação daquilo que não é conciliável, mas tenso e dialético. Nem a criança nem a infância podem ser recortadas sem que sejam apreendidas no plano da relação indivíduo-sociedade.

É justamente no campo dessa reflexão que podemos situar o tempo de viver dos sujeitos e a construção de sua subjetividade. Fora desse lugar, tanto a criança quanto a infância tornam-se administradas. Operar na administração dessas dimensões é converter a razão em irracionalidade e fazer valer os preceitos de uma cultura e de uma civilização também instrumentalizadas: “quanto mais racional, produtiva, técnica e total se tornar a administração repressiva da sociedade, tanto mais inimagináveis se tornam os modos e os

meios pelos quais os indivíduos administrados poderão romper sua servidão e conquistar sua própria libertação.” (MARCUSE, 1973, p. 28).

Para Poster (1979), “a civilização é, em essência, uma luta entre Eros e Tântatos” (p. 59), numa sociedade em “que a mente inconsciente representa a modificação da natureza pela cultura, imposição da civilização sobre o instinto.” (LASCH, 1983, p. 59). O tema da relação indivíduo e sociedade não se separa daquilo que deve ser compreendido da relação entre indivíduo-sociedade-cultura-civilização, portanto, subjetividade-objetividade. Entre o princípio do prazer e o princípio da realidade encontram-se os processos civilizatórios. Esses, em nome da civilidade, têm abstraído tanto o prazer quanto o indivíduo:

Freud postula, portanto, que o processo civilizatório se funda na repressão de forças instintuais, o que impõe a necessidade de renúncias e sacrifícios ao indivíduo. Esse é o alto preço a ser pago por um bem precioso: a condição de ser humano, ser em relação com o outro que tanto é possibilidade de realização ou de interdição do desejo; ser em relação à natureza em condições estabelecidas pela comunidade. Essa condição implica renúncia de si e reconhecimento da incompletude, mas é a única possibilidade de ser do indivíduo.” (RESENDE, 2008, p. 195).

O que aqui foi exposto no sentido de afirmar que os processos de socialização têm se convertido em integração revela algo que é central no processo civilizatório: criação de mecanismos de controle e coerção. Mas o que caracteriza o processo de instrumentalização da vida, do tempo, das relações, do conhecimento e do próprio sujeito? Trata-se de um tempo em que os preceitos da História e da historicidade são substituídos pelo relativismo, pela inexorabilidade. Tempo em que nada parece ser universal, mas apenas a afirmação da singularidade, da particularidade. Assim, “ideologicamente o fenômeno aparece na fragmentação dos sujeitos, pela crítica à racionalidade e excessiva valorização da sensibilidade (...) pela negação de categorias explicativas gerais substituídas pela valorização do local, do específico, da diversidade.” (GONÇALVES, 2009, p. 286).

Sem universalidade, a condição humana se converte em individualismo e narcisismo, já que toda cultura deslocada da base material e da história humana também é falsa e se converte em barbárie. Nessa última, “o seu produto é o próprio indivíduo, que se sente livre, mas reconhece serem inalteráveis os fatos socialmente condicionados e persegue seus próprios interesses com base na realidade dada.” (HORKHEIMER, 1990, p. 209). Portanto, há que pensar a cultura como produção humana situada na História. Ela é a expressão da universalidade do homem:

(...) sem universalidade o pensamento seria uma questão privada, sem cometimento, incapaz de entender o menor setor da existência. O pensamento é sempre mais e outra coisa que ponderação individual; (...) todos os objetos do pensamento são universais (...) a universalidade de um conceito nunca é meramente formal, é constituído na inter-relação dos sujeitos (pensantes e atuantes) e o seu mundo. A abstração lógica é também sociológica. (MARCUSE, 1973, p. 138)

Qualquer estudo sobre a criança e a infância deslocado das condições que revelam a vida material e a vida social se arrisca a afirmar um sujeito volátil e uma subjetividade efêmera. Ao analisar as condições de exploração do trabalho infantil, Sousa (2008) exemplifica como romper com esse deslocamento: “para conhecer a criança-trabalhadora é preciso situá-la na realidade socioeconômica e cultural geradora dessa relação, compreendendo que a realidade social é uma construção humana e não simplesmente um dado natural, assim como a denominada ‘natureza humana’ é social e historicamente constituída.” (p.183)(G1Cap3). Assim pois nenhuma ciência ou nenhum método pode dizer o que é a infância ou que é a criança sem situá-la na História:

a história é a progressiva e contínua hominização do Homem, a partir do momento que este, diferenciando-se do animal, produz suas condições de existência, produzindo-se a si mesmo conseqüentemente. A história, entao, como a entendemos, é a história da autoprodução humana, o que faz do Homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica. Diferentes momentos históricos podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento dessas possibilidades de humanização do Homem, mas é certo que a continuidade desse desenvolvimento (concretização) constitui a substância do Homem (o concreto, que em si é possibilidade e, pela contradição interna, desenvolve-se levando as diferenças a existirem, para serem superadas); a qual só deixará de existir se não mais existir nem História nem Humanidade. (CIAMPA, 2001, p. 68).

Deslocada do tempo histórico qualquer discussão sobre a criança e a infância pode reafirmar uma noção de espaço e tempo que se afirma na presentificação e se traduz na individualização, no pragmatismo, na ausência de totalidade. Para Mancebo (2009), “o presentismo, então, pode ser citado como uma outra dinâmica que tem marcado as novas construções socio-subjetivas (...) Sob essa dinâmica, o momento presente é arrancado do passado e da história, descontextualizado e autonomizado, de modo que se faz tábula rasa das circunstâncias históricas que conduziram a ordem mundial e seus atores ao ponto em que agora se encontram.” (p.80) Um risco presente nesse movimento é exacerbar os estudos *na criança* em detrimento *das condições de vida da criança*.

O que se quer demonstrar é que os estudos das concepções de infância e de criança não podem desconsiderar que tanto uma quanto a outra estão situadas num tempo e numa sociedade onde se produzem barbárie, exclusão e assujeitamento. O retrato da sociedade contemporânea é elucidativo desse tempo e lugar social, já que esse quadro mostra a imagem de uma sociedade que estimula a figura do sujeito narcísico<sup>88</sup> desejante, fruto do consumo, da afirmação dos processos de heteronomia e, acima de tudo, individualista.

Para Lasch (1983), o que está em jogo são a falsa promessa de satisfação pessoal e a criação de um novo tipo de indivíduo social. Para ele, a sociedade contemporânea é marcada por um intenso processo de construção do hedonismo, o que caracteriza a tendência de se considerar que o prazer imediato e individual é a única finalidade da vida. A promessa de liberdade, ancorada num perfil de sujeito desejante, livre e senhor do seu destino, não trouxe outra coisa senão a falsa promessa de prazer em um mundo também sitiado: “o assalto organizado ao superego, que liberou o prazer apenas para transformá-lo em outra forma de dor, reflete a desvalorização da autoridade na sociedade moderna.” (LASCH, 1991, p. 233).

A subjetividade humana produz nesse cenário, conforme acentua Lasch (1986), “um mínimo eu narcísista”. Identidade e individualidade são condições antagônicas com as quais os sujeitos não conseguem lidar, uma vez que a insegurança e a incapacidade de reconhecimento do outro em sua universalidade não permitem construir laços sociais duradouros e profícuos. Esse processo implica: perda do sentido da experiência, ausência de processos identitários, construção de processos heterônomos, fortalecimento dos processos de alienação, ausência de sofrimento e frustração, perspectiva de realização imediata, incapacidade de conviver com sujeitos, construção de processos pautados na semicultura.

Como falar de uma criança e de uma infância deslocada dessa discussão? Como empreender políticas públicas sem considerar esse cenário? Como afirmar uma concepção de “sujeito de direito” e de uma “infância como construção social” num tempo e num espaço que negam a História, negam o social e reafirmam o agora, o sujeito e o individual? Para essa questão “não há ilusões: a expropriação da universalidade é a expropriação da singularidade,

---

<sup>88</sup> “O narcisismo significa uma perda da individualidade e não a auto-afirmação; refere-se a um eu ameaçado com a desintegração e por um sentido de vazio interior. Para evitar confusão, o que denominei a cultura do narcisismo seria melhor caracterizado, ao menos para o momento, como a cultura do sobrevivencialismo. A vida cotidiana passou a pautar-se pelas estratégias de sobrevivência impostas aos que estão expostos à extrema adversidade. A apatia seletiva, o descompromisso emocional frente aos outros, a renúncia ao passado e ao futuro, a determinação de viver um dia de cada vez – tais técnicas de autogestão emocional, necessariamente levadas ao extremo em condições extremas, passaram a configurar, em formas mais modernas, a vida das pessoas comuns em condições normais de uma sociedade burocrática, amplamente percebida como um vasto sistema de controle total.” (LASCH, 1986, p.47).

da particularidade.” (RESENDE, 2009, p. 140). Portanto, não se pode deixar de dizer que, tanto do campo da Psicologia quanto do campo da Educação, essas discussões se ausentaram.

A criança e a infância retratadas nos trabalhos analisados foram reveladas nas políticas, nas instituições, na violência, mas não foram apanhadas nem na contradição de classe da História nem a partir de si mesmas: “quando a subjetividade é retirada da história, todas as possibilidades de sua realização estão descartadas”. (RESENDE, 2009, p. 140). O tempo do presentismo é aquele que reforça a individualidade do sujeito e lhe oferece a promessa da realização e da felicidade imediatas. Todavia, “fragmentado e sem referência da totalidade na qual se inscreve, o homem se sente situado numa universalidade também abstrata, externa e hostil a ele mesmo.” (RESENDE, 2009, p. 145).

O que se quer afirmar, portanto, é que não se pode falar de criança e de infância sem se considerar que essas duas categorias também se constituem no campo da universalidade e da singularidade, campo em que a História e as relações sociais são fundamentais para a afirmação dos sujeitos pautados na “diferença e igualdade. Esta é uma primeira noção de identidade. Sucessivamente, vamos nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais de que fazemos parte.” (CIAMPA, 2001, p. 63)

O que revela a identidade social da criança revela, em primeiro grau, sua relação com a cultura. Tanto a identidade quanto a cultura “refletem a estrutura social ao mesmo tempo que reagem sobre ela conservando-a ou a transformando.” (CIAMPA, 2001, p. 67). A condição de hominização da criança, ou seja, sua compreensão como pessoa humana se dá por meio da sua relação com a cultura. Sob este aspecto, Resende (2009) afirma que “a constituição do indivíduo através da cultura e a produção e reprodução da cultura do indivíduo se articulam no mesmo movimento pelo qual o indivíduo se constitui e efetiva, no processo social, a apropriação da cultura. Por essa razão, o todo e a parte, a história e a subjetividade são mutuamente relacionados num processo de constituição e reconstituição recíprocas.” (p. 146).

Quando se quer afirmar que a criança é um ser concreto, ser histórico e ser social, há que se considerar em quais condições objetivas presentes no projeto histórico se fundamentam essas afirmações. Ou seja, perceber a criança como indivíduo que vivencia “projetos históricos determinados por condições concretas de existência em que estão colocadas as possibilidades (ou não) de emancipação e autonomia do indivíduo.” (BITTAR, 2008, p. 101). A concretude da criança, sua historicidade e sua condição social não se desprendem daquilo que revela a sua objetividade-subjetividade: “a subjetividade jamais deixou de ser

internalização de realidades objetivas e a objetividade jamais deixou de ser o campo da externalização mediada de subjetividades.” (RESENDE, 2008, p. 183).

Diante disso, as ciências que pensam a criança, e neste trabalho particularmente os campos da Educação e da Psicologia, não podem prescindir do fato de que não só as questões objetivas-subjetivas não podem ser dicotomizadas como também não o podem as questões entre social-natural. Assim, “dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas sociais (...) Porém, não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos –biológicos, psicológicos, sociais, etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria sua identidade.” (CIAMPA, 2001, p. 65).

No campo da Educação, há que se evitar a administração da criança e da infância pelas vias da institucionalização. No âmbito do discurso sociológico, o arriscado giro em torno de si mesmo pode implicar a negação das dimensões psíquicas e subjetivas que também elucidam os processos da vida social. Há que se evitar a “exclusão da subjetividade pelos reducionismos sociologistas e a inclusão da subjetividade pelos reducionismos psicologistas.” (RESENDE, 2008, p. 190). Qualquer discurso sociológico deve pressupor, portanto, que a criança e a infância só podem apreendidas na análise das classes sociais, nas relações de produção da vida material e na compreensão das formas como as instituições preescrevem os papéis sociais.

Por outro lado, o campo da Psicologia também precisa ocupar-se de seu objeto, ou seja, a subjetividade, relacionando-a “dialeticamente com as condições objetivas da transformação social. Neste momento teremos, de fato, uma Psicologia Crítica.” (FURTADO, 2009, p. 254) Para Bittar (2008), “é imprescindível para a redefinição da psicologia de forma a incorporar ao psicológico o que lhe foi subtraído: a dimensão social, cultural e histórica. Como ciência dinâmica e complexa, ao estudar a constituição do indivíduo deve recuperar as determinações sociais da realidade psíquica e reconstruir, teoricamente, sua natureza essencialmente social.” (BITTAR, 2008, p. 96).

Ao longo do capítulo, foi-se afirmando a necessidade de situar o lugar da criança e da infância no campo da História, das relações sociais, da cultura e das condições objetivas e materiais. É nessas últimas que “aparecem nítidas as relações sociais e históricas que encobrem a criança. Embora participe da produção da riqueza social, ela é excluída, como qualquer trabalhador, do usufruto dessa riqueza. A criança reafirma sua universalidade de homem pelo lado perverso que a contradição capital-trabalho reservou ao homem trabalhador:

a exploração.” (SOUSA, 2008, p. 201)(G1Cap3). O desocultamento desse processo não se dá sem situar a criança e a infância em sua condição de classe social. Essa é uma tarefa pedagógica, sociológica e psicológica, sem a qual não há possibilidade de afirmar nenhuma concepção de criança e de infância: “consciência de classe é uma categoria basicamente sociológica, enquanto consciência de-só-social é uma categoria psicológica. Porém elas são interssociáveis no plano da ação, tanto individual como grupal. O indivíduo consciente de si, necessariamente, tem consciência de sua pertinência a uma classe social; enquanto indivíduo, esta consciência se processa transformando tanto as suas ações quanto a ele mesmo.” (LANE, 2001b, p. 42).

Nesse caso, falar de concepções e de subjetividade significa considerar que “a questão da identidade nos remete necessariamente a um projeto político.” (CIAMPA, 2001, p. 73). Projeto político que implica reconhecer o projeto de sociedade e suas condições de produção que operam a inclusão e a exclusão dos indivíduos. Sem noção de projeto político e projeto de sociedade, qualquer discurso sobre os sujeitos pode reafirmar uma posição de colocá-lo “incapaz de reconhecimento, incapaz de se constituir como sujeito: individualização sem reconhecimento, sem individuação.” (RESENDE, 2009, p. 144).

A administração da criança e da infância, quando naturalizada e não desocultada, pode se manifestar nos programas das ciências que as estudam, na forma como se processa o modo de socialização, nos discursos que apenas nomeiam identidades mas não indicam suas contradições, e no deslocamento da criança e da infância do campo da vida objetiva-subjetiva. A vida moderna, e por consequência as ciências que a legitimam, tem operado no sentido de subordinar a subjetividade à disciplina, ao controle, à adaptação, à instrumentalidade e à utilidade. Os objetivos da razão também foram administrados, observados, comparados e mensurados.

A vida objetiva administrada criou lastros na vida subjetiva, determinando que sujeito e realidade não se realizam, mas apenas a segunda se sobrepõe ao primeiro, num processo de administração não só da criança e da infância, mas de todas as temporalidades da vida. Assim, como afirmar uma concepção de criança e de infância que revele, de fato, seus sujeitos? Enquanto esses (as crianças) “forem mantidos incapazes de ser autônomos, enquanto forem doutrinados e manipulados (até os seus próprios instintos) a resposta que derem a essa questão não poderá ser tomada por sua.” (MARCUSE, 1973, p. 27).

A criança e a infância administradas são expressões de um tempo também administrado. O tempo em que vivemos é um tempo efêmero, portanto um tempo em que a condição de constituir uma criança histórica necessita passar pela crítica e pelo

esclarecimento dos processos de administração e instrumentalização da vida. Nesse campo, este trabalho se “opõe à reificação<sup>89</sup> no sentido também de que se recusa a confirmar cada coisa de individual em sua individuação e separação: ele determina a individuação precisamente como um produto do universal.” (ADORNO, 1993, p. 61). A temática da criança e da infância no campo da relação indivíduo-sociedade é uma tentativa de desvelar o ocultamento de um e do outro, e reafirmar que ambos só podem ser apreendidos e revelados na sua condição social de classe. Aqui se recupera o sujeito que não pode ser abstraído pela objetividade e a ele se restitui o lugar da subjetividade, já que “é precisamente no contacto mais íntimo que ele sente, da maneira mais dolorosa, a diferença não suprimida. Só a estranheza é o antídoto para a alienação.” (ADORNO, 1993, p. 81)

---

<sup>89</sup> “O processo de reificação, na sua dimensão histórica e psíquica, deve, pois, ser relacionado com a negação da possibilidade da universalidade do homem em decorrência de um fato fundamental: as objetivações humanas no trabalho, condição do ser homem, não são mais momentos de reconhecimento e afirmação, mas de restrição e isolamento. A negação da sociabilidade humana é a negação da universalidade do homem. Isolado, o homem não pode reconhecer-se na objetividade que, parte de uma totalidade, ele próprio criou. A criatura parece prescindir do criador, a realidade do sujeito; o todo se autonomiza frente às partes; a realidade renuncia ao conceito, porque não pode ser apreendida nas suas mediações, fixando-se, assim, na representação; o ego, impotente, incapaz de reconhecimento, de diferenciação e de identificação crítica, regride ao id e arma neste seu refúgio.” (RESENDE, 2009, p. 139).

## Sínteses e problematizações

*"Alegre-se quem respira a rosada luz do dia...  
o desígnio de sermos felizes que nos impõe  
o princípio do prazer é irrealizável;  
mas não por isso se deve - nem se pode -  
abandonar os esforços para chegar de  
qualquer modo à sua realização."*

(FREUD, 1991)

### *A odisséia de Ulisses*

*Advertido por Circe que nenhum navegante resiste aos encantos do canto das sereias, Ulisses trama um ardil que lhe permite escutar o canto e, no entanto, resistir a ele, isto é, não se jogar no mar para alcançar as belas sereias e ser, finalmente, devorado por elas — pois, sucumbir à sedução das sereias acarreta, segundo a tradição, a morte. Ulisses se deixa, então, atar por laços estreitos ao mastro do seu navio, não pode mais se mexer, enquanto seus companheiros, cada um com os ouvidos tapados por cera, remam vigorosamente, passam próximos da região encantada, mas não ouvem nada, nem o encanto do canto, nem as súplicas de Ulisses para ser libertado. Prosseguem, então, sãos e salvos, longe dos encantos e dos perigos. Ulisses seria assim, segundo a Odisséia, o primeiro mortal que consegue ouvir o canto das sereias e escapar vivo. (GAGNEBIN, 1997)*

Para os que esperam que o fechamento deste trabalho possa trazer boas notícias, recorro à ironia freudiana para dizer-lhes: “alegre-se quem respira a rosada luz do dia”, já que não as tenho. Nesse cenário de barbárie e (des)razão, não só o “princípio do prazer é irrealizável” como também as promessas que a modernidade ousou proclamar. Ao contrário da luz rosada, os traços são sombrios e as notícias não são boas: em tempos de instrumentalização da razão e da vida, a infância e a criança continuam à mercê de processos heterônomos e expostas à violência da sociedade.

E é nesse tempo de exclusão e marginalização que tanto a infância quanto a criança são constituídas. Todavia, ainda que as notícias não sejam boas, Freud nos dá uma nova advertência: “**não por isso se deve - nem se pode** – abandonar os esforços para chegar de qualquer modo à sua realização.” O que se reafirma nisso é que, pelo estranhamento, pela denúncia e pelo anúncio, a força da palavra e da ação podem fazer frente a esse cenário de marginalização da infância e da criança.

Mais uma vez, recorro à mitologia grega para reafirmar esses pressupostos. A *Odisséia* de Ulisses no enfrentamento das sereias retrata o preço do esforço humano que o sujeito racional deve pagar para se constituir na sua autonomia e se manter vivo. Trata-se de, na negação dos desejos e na contramão dos instintos, lutar contra os diferentes tipos de “cantos da sereia” sem se deixar seduzir por eles. Revela o exercício do esclarecimento tendo em vista o controle racional sobre os encantos mágico-míticos. Nesse episódio, a astúcia de Ulisses mostra a tensão que se estabelece no mundo contemporâneo: o sujeito só afirma a sua

autonomia e identidade pela renúncia. Ao amarrar-se ao mastro, Ulisses passa pelas sereias, mas “o que ele escuta não tem consequências para ele, a única coisa que consegue fazer é acenar com a cabeça para que o desatem; mas é tarde demais, os companheiros – que nada escutam – só sabem do perigo da canção, não de sua beleza – o deixam no mastro para salvar a ele e a si mesmos. Eles reproduzem a vida do opressor juntamente com a própria vida, e aquele não consegue mais escapar a seu papel social.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1994 p. 45). Portanto, o processo de esclarecimento e da razão crítica não se pode deixar sucumbir pelo canto da sereia, mas também não pode negar o sujeito em nome de um processo de instrumentalização da razão. No mastro, Ulisses venceu a sereia, mas, ao mesmo tempo, deixou de ser ele mesmo quando não foi capaz de, pela sua razão e esclarecimento, não precisar das amarras para vencer o desconhecido.

De certa maneira, essa advertência se aplica a este trabalho. Em tempos de reafirmação da palavra e do discurso, há que se alertar para que conceitos, expressões, concepções e ideias não se convertam em “cantos da sereia” e nos façam sucumbir. Resende (2001) adverte: “a percepção de que as palavras podem se referir a várias coisas e a nenhuma ao mesmo tempo permite a liberdade do homem diante da natureza, mas levam-no a se afastar da sua própria natureza, por não poder se perder nem naquela, nem na cultura.” (p. 533).

Enquanto síntese deste trabalho, pode-se apreender que *Do silêncio ao protagonismo* resultaram movimentos de negação e de reafirmação da criança e do seu tempo da vida. Se num tempo a expressão *infante*<sup>90</sup> circunscreveu o silêncio e a abstração da infância e da criança, por outro, e atualmente, um determinado tipo de discurso sobre o protagonismo tem afirmado o direito, a voz e a ação dos sujeitos da infância. Todavia, esse processo não se deu deslocado da História e das contradições sociais. Pelo conjunto do que foi exposto ao longo das análises deste trabalho, defendeu-se aqui uma ***tese central***: *as concepções de infância e de criança no Brasil, constituídas particularmente após a segunda metade do século XX, foram crivadas predominantemente pelos marcos legais/institucionais e resultaram na afirmação de uma identidade marcada pelos discursos psicológico e sociológico nos quais as tensões, o sujeito e a subjetividade estiveram, por vezes, também subsumidas.*

Todavia, vale a ressalva de que a questão jurídico-legal, ainda que tenha sido predominante na formulação das concepções de infância e de criança analisadas neste trabalho, não pode esquecer que são as condições que expressam a base material onde se

---

<sup>90</sup> “A compreensão etimológica do termo *infante* nos leva a perceber que ele deriva do verbo latino de terceira conjugação **fari**, que significa falar. Na sua conjugação, o particípio presente é **fans**, que significa **o que fala ou o falante**. A adição do prefixo na sua forma negativa **in**, proporciona a expressão **infans**, que passa a significar **o que não tem fala** ou o **não falante**.” (ANGELO, 2008, p. 1) (grifos do autor).

produzem as determinações sociais que determinam não só a base jurídico-legal mas as relações objetivas e subjetivas. Nesse sentido, não há como se pensar em criança sem pensar que sua história está situada num campo de tensão e contradição. Fora desse lugar, a criança se torna abstrata e só pode ser apanhada no reino do *non sense*. Portanto, circunscrita ao campo das “concepções”.

Alguns devem se perguntar: mas aproximar a temática da criança do campo das análises marxistas não seria um enquadramento forçado e, por vez, arbitrário, já que Marx não se ocupou de pensar a criança e a infância, mas a lógica de desdobramento do modo de produção capitalista? A resposta para essa questão não pode ser outra: a criança não se desloca da História e Marx, ao analisar as contradições do modo de produção capitalista, não estava preocupado apenas com o funcionamento do processo, mas em como ele se alastrou e converteu a vida humana em exploração, alienação e barbárie. A criança não foi poupada desse processo.

Para Marx (1998), “a história de todas as sociedades que já existiram é a história de luta de classes.”(p.9). Isso significa dizer que a história da criança também não se descola desse lugar. Portanto, aqui já cabe uma primeira indicação de recorte deste trabalho, ou seja, a criança é criança de classe, lugar possível de se apreender sua concretude: “a sociedade burguesa moderna, que brotou das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos das classes. Estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta no lugar das antigas”. (MARX, 1998 p. 10). É nesse lugar que se pode falar de uma determinada concepção de criança, seja ela rica ou pobre. Aliás, o modo como se nomeia uma determinada concepção pode revelar de que lugar se posiciona quando se pensa na contradição das classes sociais.

Por entender que não se pode apanhar a infância e a criança deslocadas da discussão das classes sociais, este trabalho reafirma, portanto, suas categorias de análise para a compreensão dos objetos em questão.

As bases materiais sob as quais o modo de produção capitalista acentua seu projeto de sociedade não deixa “restar vínculo algum entre um homem e outro além do interesse do pessoal estéril, além do ‘pagamento em dinheiro’ desprovido de qualquer sentimento.” (MARX, 1998, p. 13). Ao proceder assim, instaura a “liberdade” crivada pelo mercado na qual todos somos livres para, enquanto valor de troca, operarmos na lógica da concorrência. Isso revela, na sua máxima potência, “a exploração aberta, imprudente, direta e brutal.” (MARX, 1998, p. 13). Como se vê, o modo de produção capitalista também pode ser considerado como modo de sociabilidade, porque instaura processos que implicam a

regulação dos modos da vida humana. Portanto, ele se altera e se renova constantemente para imprimir novos instrumentos, novas relações de produção e novas relações sociais:

a burguesia, pelo aperfeiçoamento rápido de todos os instrumentos de produção, pelos meios de comunicação imensamente facilitados, arrasta todas as nações, até a mais bárbara, para a civilização (...) Compele-as a introduzirem o que chama de civilização no seu meio, ou seja, a se tornarem burguesas. Resumindo, cria um mundo à sua imagem. (MARX, 1998, p. 16).

Parafraseando Marx, “a imagem do mundo burguês” pode ser apreendida naquilo que concretiza a expropriação da força de trabalho, a reiteração dos processos de alienação, a afirmação do fetiche da mercadoria e a reificação da subjetividade humana. Na expropriação e exploração do trabalho, Marx (2001) salienta que “a existência do trabalhador torna-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra mercadoria” (p. 66), uma vez que o homem também se converte em “mercadoria da mais miserável espécie.” (p.78). A conversão do homem em mercadoria só se realiza à medida que o próprio homem intercambia sua força de trabalho como mercadoria, em concorrência com outros. Aquilo que o trabalho como realização humana e autoprodução, como condição ontológica, anunciava como substrato que diferenciava o homem no projeto de objetivação da natureza se converte em exploração, expropriação, mercadoria: “tu e eu só conhecemos, no mercado, uma lei, a do intercâmbio de mercadorias. E o consumo da mercadoria não pertence ao vendedor que a aliena, mas ao comprador que a adquire.” (MARX, 1985, p.189).

Ao analisar como o capitalismo se apropria do trabalho humano a fim de produzir mais-valia, Marx (1985) revela que esse processo não poupa nem homens, mulheres, idosos, muito menos as crianças. As jornadas de trabalho a que as crianças foram expostas na época das suas análises, e ainda são nos dias de hoje, revela que a barbárie se traduz na conversão da força de trabalho como expressão de vida em fator de sobrevivência e como mortificação: “o capital não se importa com a duração de vida da força de trabalho (...) produz a exaustão prematura e o aniquilamento da própria força de trabalho..” (MARX, 1985, p. 212).

Vidas ceifadas também com a exploração do trabalho infantil. Ao criticar as leis que regulamentavam o trabalho infantil, Marx foi categórico em afirmar que, para o processo de produção capitalista, a vida humana se iguala a qualquer outra mercadoria, já que “a delicadeza do tecido exige uma leveza de tato que somente pode ser assegurada por entrada precoce na fábrica.” (MARX, 1985, p. 232). A exploração do trabalho e sua conversão em mortificação “não os impediu de, com o sangue de crianças pequenas, que para a execução de

seu trabalho precisavam ser colocadas em cima de cadeiras, fiarem seda 10 horas diariamente. (...) Devido à delicadeza dos dedos, crianças foram completamente sacrificadas.” (MARX, 1985, p. 232).

As bases de produção capitalista não se afirmam sem os processos de alienação. Aliás, esse é sem dúvida o meio pelo qual o capitalismo reitera sua fórmula de manutenção. Neles, o trabalhador torna-se cada vez mais pobre proporcionalmente à riqueza que cria, uma vez que “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens.” (MARX, 2001, p. 111). É nessa proporção que o trabalhador se opõe ao trabalho “como ser estranho, como um poder independente do produtor.” (MARX, 2001, p. 111). Isso se deve a que o produto do trabalho é apropriado por outro que não o produtor, resultando na situação de estranhamento do homem frente às coisas, ou na independentização do produto em relação ao produtor.

Daí que o trabalho passa a ser algo externo, alheio ao trabalhador, levando, conforme diz Marx (2001), ao esgotamento físico e à ruína do espírito. A alienação se dá, portanto, na condição do deslocamento do trabalhador em relação ao seu produto de trabalho, no estranhamento em relação ao trabalho e ao ato de produção, no estranhamento do homem e afastamento de sua condição de criatura genérica, e na contraposição do homem em relação aos outros homens. Nesse último caso, ele se coloca na condição de olhar “os outros homens segundo o padrão e a relação em que ele próprio, como trabalhador, se depara.”(MARX, 2001, p. 118).

Os desdobramentos do processo de alienação não se concretizam apenas na mediação do trabalho. Operam ainda nas formas de sociabilidade e estranhamento humanos, particularmente quando se observa a exacerbação de uma imagem de criança individualizada, narcísica e incapaz de conviver com o não idêntico, com o diferente.

O fetiche da mercadoria é outra expressão do modo de produção capitalista. Nele, não só os homens se convertem em mercadorias como também com elas se intercambiam. Ao mesmo tempo que a mercadoria aparece ao sujeito como objeto externo, sua materialidade possui algo que a coloca em condições de relações sociais entre os homens. A despeito de ser um objeto concreto, dispêndio de energia física e mental de seus produtores, a mercadoria não se revela em sua imediaticidade, mas é exatamente nesse processo que ela se recria cotidianamente. Para Marx, é preciso desvelar certa fantasmagoria que enevoa a mercadoria.

No processo de desvelamento, Marx não estava preocupado apenas com o estudo da mercadoria em si. Preocupava-se, sobretudo, em recusar as concepções que o sistema capitalista apregoava como harmônicas e, por isso, como verdadeiras ou como formas

“naturais” de sociabilidade. Para Marx, a “sutileza metafísica e os caprichos teológicos” da mercadoria são apenas o indício de que nela estão contidas outras condições de ocultamento da realidade: “o misterioso da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente em que elas refletem aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características objetivas dos produtos mesmos do trabalho, como propriedades naturais destas coisas e, daí, reflete também as relações sociais dos produtores com o trabalho conjunto como uma relação existente fora deles, entre objetos.” (MARX, 2006 p. 69).

Na ponta dessa discussão encontra-se a afirmação de que não só os homens se convertem em mercadorias como também convertem as relações humanas em sociabilidades coisificadas. Entram nesse campo as imagens de uma criança consumidora para a qual o reino das mercadorias infantis se revela extremamente fetichizado e aderente. Aqui ela não é só vista como consumidora, mas como a própria mercadoria.

A coisificação do homem, das formas de sociabilidade e da própria consciência são expressões de uma sociedade também reificada. Para Resende (2009), “a realidade fetichizada penetra a consciência do indivíduo e o faz perceber, como naturais e verdadeiras, as aparências das formas fetichizadas da realidade.” (p.110). Contudo, esse processo não se dá sem a constatação de que “a relação entre o domínio da coisa sobre o homem e a ilusão da verdade na aparência comprovam a identidade entre a teoria da alienação, a do fetichismo e a da reificação.” (RESENDE, 2009 p. 115). Para Luckács (1974), a reificação se apresenta como um processo no qual os homens não conseguem distinguir o que é aparência e realidade, uma vez que se instaura na sua consciência, único lugar onde eles poderiam operar na lógica contrária aos processos de alienação:

nessa análise de Luckács destacam-se três aspectos essenciais à construção do fenômeno da reificação. O primeiro relaciona-se à perda do sentido de totalidade numa realidade em que toda unidade se esfumou pela fragmentação do produto em operações paralelas, calculadas e parciais; pela separação e fragmentação da sociedade em setores isolados; e pela acidentalidade, irracionalidade e contraste dos elementos que constituem a totalidade. O segundo aspecto é a progressiva reacionalização, o cálculo e a possibilidade e condição de previsibilidade de todos os setores da vida, de que decorre uma atitude contemplativa do indivíduo frente à realidade fragmentada. O último aspecto se refere à estrutura de consciência, subjetiva, produzida face à universalização da estrutura mercantil (RESENDE, 2009, p. 123).

Se o processo de sociabilidade se dá na relação indivíduo-sociedade, se a construção da subjetividade se afirma na condição natural-social, se a vida humana tem se traduzido em

estranhamento, ocultação da realidade e perda do sentido de totalidade, então a criança também sofre esses processos, dado que ela não vive isolada, não vive em outro mundo.

Compreendido de onde provêm as bases materiais que determinam as questões objetivas e subjetivas e diante do que foi exposto nos capítulos desta tese, o que se propõe agora é apontar algumas sínteses provisórias e algumas problematizações, já que os temas elencados não se resolvem, mas se desenvolvem para além do que uma produção acadêmica consegue empreender.

Trata-se, então, de discutir algumas questões que se fizeram *presentes* e *ausentes* nos resultados desta pesquisa e, portanto, foram determinantes na definição das concepções de infância e de criança constituídas a partir da produção científica analisada.

*A ausência da subjetividade* – Ao analisarmos as concepções de infância e de criança, a subjetividade foi um tema ausente. Contudo, a dificuldade de se discutir esse tema não se dá apenas nas concepções em pauta. Refere-se a um movimento maior na sociedade contemporânea em que há falta de clareza sobre o que ela é e o que a constitui. As concepções de infância e criança crivadas pelos marcos legais e institucionais revelaram a presença de discursos baseados em *um sociologismo e um psicologismo* que não consideraram a relação indivíduo-subjetividade.

Se, tempos atrás, o sociologismo foi determinante em reafirmar seu discurso nas formas como as questões objetivas da sociedade se sobrepunham e determinavam o modo de viver e ser dos indivíduos, afastando o que correspondia ao papel do sujeito, sua realidade lógica e histórica e seu psiquismo, por outro lado, atualmente, encontra-se um psicologismo que presta atenção somente nos aspectos que dizem respeito às ações externalizadas e manifestas do sujeito. (RESENDE, 2003). O sociologismo se revela nos processos de como a sociedade, as instituições e as forças de produção imprimem um tipo de homem social. Já o psicologismo tem se configurado a partir do que ele mesmo tem produzido: processos mentais, cognição, motivação, socialização. Trata-se, contudo, de informar um tipo de indivíduo que “é explicado por suas exteriorizações tornadas independentes e autônomas diante das relações sociais concretas travadas por ele.” (RESENDE, 2003, p. 313). Tanto o psicologismo quanto o sociologismo operam na lógica mecanicista da negação da importância da subjetividade no campo das concepções de infância e de criança. Para Resende (2003), “a síntese entre indivíduo e sociedade, sendo realizada pela exclusão de um desses elementos, repõe a mesma lógica reducionista: o adjetivo se substantiva no deslocamento da história para o sujeito imediato e suas expressões manifestas.” (p. 313).

Portanto, qualquer análise sobre as concepções de criança e de infância requer considerar que a subjetividade não se concretiza no deslocamento de um discurso para outro, mas na dialética que se estabelece entre objetividade e subjetividade. Não há subjetividade sem levar em conta as condições objetivas da realidade, como não há subjetividade em si mesma. Nesse sentido, alguns elementos são fundamentais para se pensar a subjetividade: o trabalho, a história e os processos de individuação<sup>91</sup>. No contraponto dos processos de individuação, encontra-se a individualização, processo que se realiza na anulação das questões universais no particular e das questões do indivíduo na sociedade: “quando a universalidade é negada, a esfera do ser é reduzida à pura particularidade, à mera existência em si: precisamente no lugar onde a subjetividade não pode se realizar, isto é, fora da história e em si mesma.” (RESENDE, 2001, p. 528).

O que determina, então, a infância e a criança é a relação entre indivíduo-sociedade, mediada pela objetividade das condições sociais, históricas e concretas. Nesse campo, a subjetividade se faz pelo exercício da razão crítica, pela autonomia do pensamento, pela capacidade de estranhamento-diferenciação e pela tensão dialética entre passado-presente, todo-parte, universal-singular. Portanto, há que se reafirmar: nenhuma nomeação de infância e de criança pode se constituir como produto psicológico, mas como processo interno que envolve as manifestações da vida objetiva e subjetiva.

Há que se perguntar, então: por que a subjetividade não foi retratada no conjunto da produção científica analisada? Como conceber um tipo de concepção de infância e de criança deslocada de um tipo de subjetividade? Por que o privilégio de temáticas como socialização e inclusão social são tão caros para os estudos analisados? As concepções de “*infância como construção social e histórica*” e de “*criança como sujeito de direito*”, da forma como foram apreendidas na análise deste trabalho, não tratam da questão da subjetividade. Esse foi um “achado” desta pesquisa, mas ele não está deslocado de outros.

***A presença de riscos que envolvem reducionismos*** - Outro aspecto é a presença do forte discurso de enfoque sociológico que permeou as produções na Educação e na Psicologia e, por consequência, nomeou as concepções de infância e de criança. No entanto, esse discurso não esteve centrado nos objetos de estudo próprios da Sociologia, mas em recortes temáticos, como: ação social, direito, cidadania, cultura, protagonismo, etc. No conjunto das produções analisadas, a predominância desse “determinado tipo de discurso sociológico” que

---

<sup>91</sup> “A individuação diz respeito às condições e possibilidades da produção, conhecimento e reconhecimento de si mesmo pelo homem e, enquanto tal, é a condição de ser do homem. E, na base dessa condição, segundo Marx, está o trabalho, por meio do qual o homem supera sua condição de ser natural e se converte em ser social.” (RESENDE, 2001, p. 515).

se propaga pela Educação e pela Psicologia, aconteceu mais pela apropriação, muitas vezes equivocada, da Sociologia da Infância como campo de estudo da Sociologia, do que da Sociologia propriamente. Mas o que há de novo nesse discurso e nesse campo de estudo? Pode-se inferir que o “novo” que se apresenta tão aderente aos campos da Educação e da Psicologia parte da forma como as concepções de infância e de criança são sustentadas pelas idéias da “criança como ator social e portadora de direitos” e da “infância como categoria social do tipo geracional”, sendo por vezes reapropriadas a fim de colocar em evidência o sujeito, no caso a criança. Todavia, esse discurso de reapropriação não considera nem o rigor conceitual nem o rigor metodológico com os quais o campo deveria propor o estudo da infância e da criança. Os resultados deste trabalho indicam, portanto, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a Sociologia da Infância no Brasil para que se compreenda como se dá esta reapropriação. Por ora, a aproximação das concepções de infância e de criança recortadas nas produções com os estudos da Sociologia da Infância indicam uma tendência de fundamentação de discursos que versem sobre “os direitos da criança” e sua “ação social”. Tanto as concepções analisadas quanto a Sociologia da Infância puseram em evidência o sujeito. Todavia, fica a advertência de que, no plano dos discursos e das ideias, tanto a infância quanto a criança são também abstratas.

Em estudo intitulado “Reconsiderar a nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças”, Allan Prout (2003) argumenta que “a Sociologia da Infância parece estar actualmente um pouco perdida” (p. 2), tendo em vista sua necessidade de afirmação no discurso sociológico e a natureza complexa dos seus objetos de estudo. Para o autor, o principal problema dessa questão “é o facto de a criação de um lugar para a infância na Sociologia ter sido conseguida através de designações que reproduzem as dicotomias da Sociologia moderna: por exemplo, estrutura e acção [*agency*]; natureza e cultura, ser e devir/em formação.” (PROUT, 2003, p.3). Essas dicotomias têm produzido novos reducionismos, como na relação natural x biológico: “a fundamentação da Sociologia da Infância na ideia de que a infância é uma construção social revela-se, deste ponto de vista, como um discurso inverso. Abandona o reducionismo biológico, substituindo-o pelo reducionismo sociológico. Por muito útil que fosse para refutar a ideia do reducionismo biológico da infância como natural, acaba por ser exagerado.” (PROUT, 2003, p. 8). Para superar essas dicotomias o autor propõe que se considere “o terceiro excluído”, ou seja, os estudos devem abordar não só a infância, a criança, como também os “materiais e práticas a partir dos quais são geradas e emergem uma infinidade de novos fenómenos, incluindo as distinções e as dicotomias”. (PROUT, 2003, p. 11).

Além das preocupações de Prout (2003), há o fato de que muito dos discursos em torno da infância e da criança tem se arriscado num giro historicista ou sociologista em contraposição e crítica ao psicologismo. Ou seja, na negação de certa noção de psicologia desenvolvimentista tem-se reafirmado um discurso que aproxima o indivíduo de uma noção de “História” e de “social” que o desloca das condições psíquicas e subjetivas. Essa questão põe em evidência que, no século XX, as concepções ganharam expressão a partir de diferentes aportes, entre eles: a ciência, o direito, dentre outros. Portanto, contemporaneamente, os marcos legais em torno da infância e da criança podem ser a expressão mais avançada dessa ação no campo das concepções. Nesse sentido, Prout (2003) adverte para a necessidade de um estudo interdisciplinar sobre a infância e a criança, o que não prescinde dos aportes da Psicologia Crítica:

uma das implicações práticas imediatas daquilo que defendo é a necessidade de intensificar a interdisciplinaridade dos estudos da infância. O campo é já significativamente interdisciplinar graças aos contributos de áreas como a Sociologia, Geografia Humana, Antropologia, História e outras. Existem, porém, áreas cujo diálogo interdisciplinar é fraco. Uma delas é a Psicologia, a qual constituiu, de alguma forma, o obstáculo maior em relação à Sociologia da Infância: crianças enquanto indivíduos *versus* crianças enquanto social. Manter esta condição dependia de se manter fiel a alguns estereótipos bastante incipientes sobre o envolvimento da Psicologia com a infância. Mas é evidente que pelo menos alguns psicólogos se preocupam com as mesmas questões. Em particular, a Psicologia crítica está envolvida em novas formas de perceber a relação entre a sociedade individual e a cultura. (PROUT, 2003 p. 13).

Uma outra advertência necessária para evitar o reducionismo sociologista é prestar atenção à crítica que a Sociologia da Infância faz em relação aos processos de socialização da criança bem como à afirmação de que é preciso conhecer a sociedade a partir da criança e da infância em si mesmas. Em relação à primeira, a crítica aos processos de socialização recai contrária à teoria durkheimiana ou ao papel da psicologia do desenvolvimento. Ambos afirmam uma preocupação sobre o que seria o exercício do papel o adulto sobre a criança no processo de socialização.

Todavia, se entendemos que os processos de socialização também são importantes para se constituírem as concepções de infância e de criança, então não se pode deixar de dizer que a forma como a Sociologia da Infância entende os processos de socialização não pode desconsiderar o papel dos adultos nesse processo. Não só as crianças interferem e agem nesse processo, mas a presença do adulto é nele imprescindível. Há um saber e um fazer construídos pela história do mundo adulto que ajudam a criança a construir a sua história. Como a

História é sempre social, ambos (crianças e adultos) se constituem reciprocamente, fato que revela o valor do saber adulto sem, contudo, torná-lo diretivo e autodeterminante.

As concepções de infância e de criança analisadas neste trabalho ainda partem do pressuposto de que se deve conhecer a sociedade a partir da criança e da infância por si mesmas. Tanto a Educação quanto a Psicologia estiveram na defesa de um processo de investigação e reconhecimento da sociedade a partir dos próprios sujeitos e seu tempo da vida. Mas é necessário ter cautela no que diz respeito ao que é universal e singular nesse processo. É possível apreender na infância e na criança traços da sociedade já que é nesse espaço social que elas se constituem. Todavia, o risco pode estar exatamente em tomar como verdade absoluta o que advém do mundo da infância e da criança. O risco reside no fato de que o mundo da criança não deixa transparecer, à primeira vista, as contradições sob as quais ele foi construído. Prout (2003), adverte:

ao enfatizar a ideia de que as crianças são seres 'por direito próprio', a nova Sociologia da Infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autónoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências. Ele dirige, então, as suas críticas à nova Sociologia da Infância por esta se basear de forma unilateral na ideia das crianças enquanto seres plenamente formados. Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes. (p.9).

O deslocamento exacerbado em relação à criança e sua ação também pode incorrer em reducionismo. A exemplo disso, basta conferir a crítica que Almeida (2009) faz em relação aos processos de escuta das crianças nas pesquisas acadêmicas ou do argumento de que a própria criança se constitui pesquisadora nesse processo. Em seus estudos sobre a Sociologia da Infância, a autora ressalta o fato de que “a ciência da infância não consiste apenas num conhecimento sobre as crianças. É um conhecimento para e pelas crianças, e esse deve ser o seu móbil estruturador. Elas são, assim, co-participantes e co-investigadoras.” (ALMEIDA, 2009, p. 68).

Adverte para o fato de a Sociologia da Infância reafirmar um tipo de “emancipação e participação” da criança, tornando-a quase um investigador/pesquisador. Para Almeida (2009), as crianças, “actores sociais, constituem objecto mas não sujeito da ciência. A criança produz saberes e conhecimentos sobre as experiências quotidianas nas quais participa. Mas a criança não é um parceiro produtor de ciência, na medida em que a ciência não é um conhecimento qualquer.” (p.70). Ao criticar os discursos que enfatizam o papel da criança como pesquisadora, a autora recoloca o debate sobre a relação adulto-criança e sobre os

campos que produzem conhecimento. Assim, “ a Sociologia da Infância é uma ciência sobre as crianças, desejavelmente uma ciência feita com as suas representações e práticas, contadas na primeira pessoa. Mas não certamente uma ciência para as crianças.” (ALMEIDA, 2009 p. 76).

Portanto, reafirma-se neste trabalho que a infância e a criança não podem prescindir da relação entre a criança-adulto-sociedade-ciência, já que é na História, na cultura e no trabalho que as universalidades e singularidades da infância e da criança são construídas. Por consequência, há de se ter cuidado com a supervalorização do sujeito em detrimento da sociedade. Romper com os reducionismos nas concepções de infância e de criança implica compreender que o processo de reconhecimento da sociedade não está no indivíduo, na criança, mas, acima de tudo, na História.

*A presença do recorte da identidade pelo Direito* – Outro aspecto que merece destaque neste momento do trabalho é como as concepções de infância e criança foram mediadas pelo trato do direito, tanto nos campos da Psicologia, quanto nos da Educação. Não se retomará aqui o que foi discutido em capítulos anteriores, mas é necessário pontuar como a questão do direito tem se convertido em procedimentos de inclusão. O sentido social, esvaziado da dimensão política, torna-se inócuo. Nesse caso, não se pode afirmar que uma concepção e, por conseguinte, uma identidade possam ser constituídos com base naquilo que se convencionou chamar de gestão e administração do direito. Quando esse último perde sua noção pública, passa a traduzir-se em políticas compensatórias.

Para Miranda e Resende (2009), “palavras são realidades lógicas e históricas. Nos seus sentidos e significados, são sínteses produzidas por objetivações humanas em condições históricas determinadas e, enquanto tal, revelam ou velam intencionalidades, direções, projetos.” (p. 201) As autoras analisam como as palavras equidade, igualdade, integração, expansão e inclusão podem ser ressignificadas em contextos de reformas econômicas e educacionais, sendo, portanto, reaproveitadas para afirmar um determinado tipo de projeto sem alterar as bases nas quais as contradições se apresentam. Trata-se de “resolver” na cabeça, no campo das ideias, aquilo que não está resolvido na prática social.

No campo das concepções de criança e de infância analisadas neste trabalho, a premissa das autoras de que “as palavras podem revelar e velar intencionalidades” pode ser elucidativa para entender como o direito se aproxima do processo que converteu a igualdade<sup>92</sup>

---

<sup>92</sup> Na sociedade burguesa, “todos os direitos fundamentais são determinados por outro direito inviolável e sagrado: o direito à propriedade. O personagem da sociedade que se constitui é o cidadão, mais precisamente, o proprietário. Portanto, igualdade, liberdade e propriedade.” (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 215).

em equidade. O recorte das concepções de infância e de criança pelo viés do direito pode velar as contradições sociais e revelar o próprio direito como panaceia dos problemas sociais. É preciso dizer que o direito faz equivaler a igualdade de oportunidade num campo em que a exclusão e a desigualdade não estão resolvidas: “o contrato, enquanto princípio organizativo da vida social, expressa o domínio da lei e as pretensões mistificadoras das possibilidades de igualdade no e com o capital. Num sentido amplo, é possível afirmar que essas pretensões mistificadoras se sustentam portanto no preceito da ‘igualdade diante da lei’.” (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 218). É nessa lógica que o Estado vai assumir o princípio organizativo da vida em que, desde criança, já se configura a imagem do cidadão livre, senhor do seu destino, pretense proprietário. Assim, o “sujeito de direito” ou “a infância como construção social e histórica”, da forma como foi apreendida nas análises deste trabalho, são concepções em que a “sociedade que se firma no princípio formal da propriedade privada é, em seu fundamento, desigual.” (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 217).

Na lógica de constituição das concepções analisadas, as palavras direito e igualdade “parecem ser” intercambiáveis, uma vez que a desigualdade desaparece do cenário, deslocando-se para o que compreenderia o ajuste necessário sem, contudo, alterar as bases que geram a contradição econômica. Deslocados do campo de tensão entre o econômico e o político, o direito e a igualdade encontram lugar no campo das diferenças. É em nome das diferenças que identidades são atribuídas e políticas de gestão do direito são concedidas. Ainda que as condições concretas para que a igualdade se constituam, “afirmar a igualdade ainda pode ser uma denúncia de algo que era como se fosse ou pudesse ser num mundo de desiguais. Abdicar da igualdade pela sua impossibilidade no mundo do capital e reduzi-la à diferença é fazer da realidade não mais que algo que se refere ao que pode ser, mas em mentira manifesta que confirma e perpetua o existente.” (MIRANDA e RESENDE, 2009, p. 222). Sem esse entendimento, as concepções de infância e de criança continuam no campo das ideias, portanto, abstratas.

### *A presença de uma epifania<sup>93</sup> da criança na exacerbação do protagonismo infantil*

– A exacerbação da ideia de que a criança tem uma ação social e, portanto, a ela é destinado

---

<sup>93</sup> O termo aqui empregado tem origem nos estudos de Resende (2005), particularmente no trabalho “Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias”, e objetiva reafirmar certo ufanismo no “aparecimento/surgimento” do indivíduo e, por consequência, a minimização dos aspectos objetivos da sociedade. Assim, “num certo sentido, parece que estamos diante de uma “novíssima” e urgente temática, que se desdobra em vários campos com derivações teóricas e práticas definitivas. Vive-se um encantamento com o sujeito que parece emergir de maneira definitiva e original nas últimas décadas. Não resta dúvida de que está em questão uma necessária reação a certo mecanicismo reprodutivista que, durante décadas, desconsiderou e aniquilou teoricamente o sujeito em nome de determinações estruturais históricas e sociais que se sobrepuseram

um papel de protagonista<sup>94</sup> ou ator social é uma questão que precisa ser discutida com um pouco mais de cautela. Uma advertência é necessária a fim de não termos a ilusão de que a criança, por si só, seja capaz de autodeterminar-se. Os discursos que acentuam contemporaneamente a epifania da criança podem encontrar lugar nas concepções de criança e de infância, conforme foi observado neste trabalho. Mas o risco torna-se mais evidente quando nos remetemos às críticas construídas tempos atrás, particularmente em relação à adoção de uma teoria construtivista que acentuava demasiado o papel da ação da criança e a desvalorizava o papel adulto na construção do saber infantil.

Em estudo intitulado *Pedagogia da infância ou fetichismo da infância?*, Arce (2004) faz duras críticas<sup>95</sup> ao que ela denominou de “pedagogia da infância”, movimento que se afirma, para a autora, como uma “pedagogia antiescolar<sup>96</sup>”. Suas análises apontam que a pedagogia da infância está alicerçada no construtivismo e no pós-modernismo e tem como máxima o “aprender a aprender<sup>97</sup>”. Segundo ela, essa máxima legitima o modelo neoliberal, individualizando e particularizando a criança no processo de construção do conhecimento. De modo geral, a autora quer acentuar que a pedagogia da infância desvaloriza o papel das instituições educativas, no caso as de educação infantil, na tarefa de construção do conhecimento sistematizado, o que faz deslocar a atenção e o processo de aprendizagem para a ação do indivíduo, para o lúdico, para a socialização e para a desconsideração do papel do

---

a todos de maneira avassaladora. O sujeito que desaparecera por debaixo do mecanicismo estruturalista parece emergir radiante.” (RESENDE, 2005, p. 4).

<sup>94</sup> “Já se tornou lugar-comum ouvirmos que a sociedade civil está se firmando no plano nacional e internacional, que ela é impulsionadora de inovações e mudanças e muitos já falam em termos de uma sociedade civil global. A tendência é enfatizar o protagonismo de seus atores sociopolíticos, transformados em novos sujeitos de poder. A palavra protagonismo vem do grego e o termo designava o lutador principal de um torneio. Depois a palavra passou a ser usada para designar os atores principais de um enredo teatral ou personagens principais de uma trama literária. Recentemente, as ciências humanas não só se apropriaram do termo ator como passaram a utilizar o próprio termo protagonismo para atores que configuram as ações de um movimento social.” (GONH, 2005, p. 9).

<sup>95</sup> Sem entrar no mérito dessa questão, uma vez que não é objetivo deste trabalho esta discussão, cabe aqui apenas ilustrar como a perspectiva de um determinado discurso de exacerbação da ação da criança encontra lugar no debate acadêmico contemporâneo.

<sup>96</sup> Na pedagogia antiescolar, há uma crítica demasiada à escola e à forma como se processa a produção do conhecimento no seu interior.

<sup>97</sup> No trabalho com crianças de 0 a 06 anos, Arce (2004) argumenta que, no Brasil, a máxima do aprender a aprender está intimamente ligada ao construtivismo, a modelos educacionais importados, bem como às “apropriações pós-modernas da teoria vygotskyana”, cuja síntese pode assim ser traduzida: “foco do trabalho educativo na aprendizagem provinda das construções individuais; a inversão da idéia de que o adulto humaniza a criança, portanto, a infância passa a ser a portadora de todas as virtudes e de todas as forças que humanizariam os adultos; o princípio de que o lúdico, isto é, o prazeroso, deve ser o eixo central da prática educativa; a ausência de planejamento, a criança dita o ritmo do trabalho e o professor apenas a segue; a crença de que conhecimento provindo da prática e retirado do cotidiano das crianças e professores vale mais do que qualquer livro; a defesa do lema “aprender a aprender”, ou seja, o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha; a inexistência de um conhecimento universal, sendo este substituído por múltiplos significados, frutos de múltiplas leituras do cotidiano que devem ser negociados entre professores e alunos.” (ARCE, 2004, p. 153).

adulto no processo. Mais do que isso, adverte para o fato de que parte desse discurso tem reafirmado certa “fetichização do indivíduo” e, por consequência, a “fetichização da infância”:

opera-se, desta forma, uma naturalização das concepções de criança, de ser humano e de comunidade, tornando-se extremamente alienante ao buscar um “oásis” para a proteção e preservação de seu objeto central de trabalho, ou seja, a criança, deslocando-a do contexto capitalista no qual estamos inseridos. Mas como isso ocorre? Por meio da difusão de uma concepção abstrata de ser humano que não tem como princípio a historicidade deste, que não reconhece o processo histórico pelo qual o gênero humano transforma-se como resultado de sua própria atividade, cujo elemento motriz é a dialética entre os processos de objetivação e apropriação.” (ARCE, 2004 p. 162).

No contraponto da pedagogia da infância, Arce (2004) defende e valoriza a transmissão da experiência, do conhecimento, valoriza o papel do adulto e do professor nesse processo e ressalta que a interação não apenas ocorre entre pares iguais, mas, acima de tudo, com pares diferentes, com a cultura geral e com o conhecimento sistematicamente produzido na História. De modo geral, a crítica da autora refere-se ao modo como a sociedade tem tomado o discurso da “ação centrada da criança” como panaceia para a sociedade contemporânea. Muitos discursos têm sido sustentados ainda pela ressignificação e apropriação indevida dos estudos vygotskyanos sem levar em conta os riscos que eles podem trazer à infância e à criança em seus processos de abstração.

A relação entre a exacerbação do protagonismo infantil e seus desdobramentos no campo das concepções de infância e de criança também pôde ser apreendida nos campos da Educação, da Psicologia. Observou-se, a partir disso, a ênfase na ideia de que a criança é ator social, conferindo a ela não só os direitos como também um papel central nas questões sociais. Todavia, vale a advertência de que, na lógica da sociedade capitalista, qualquer forma ou procedimento de inclusão pode caracterizar-se como falácia. Em tempos em que a relação da infância e da criança são mediadas pela posição adultocêntrica, há que se perguntar: protagonista em relação a quê? O que de fato esse protagonismo pode alterar no cenário social? A experiência social tem mostrado que as crianças não são consideradas nem na sua expressão e voz quanto menos em suas ações. Portanto, o que significa o protagonismo infantil<sup>98</sup>?

---

<sup>98</sup> “O **protagonismo infantil** é o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse. É fazer, na prática, a idéia da criança como sujeitos de direito e, portanto, deve-se designar diferentes papéis a componentes distintos da

Em primeiro lugar, muito dos fundamentos desse discurso advém daquilo em que se converteu a sociedade com o hiato entre os aspectos econômicos e políticos, retirando o foco de atenção das questões políticas para as questões culturais e privadas. Nesse processo de deslocamento, o foco de atenção é desviado dos aspectos coletivos e sociais para as questões individuais. É dessa forma que a idéia de protagonismo aparece em estreita relação com a cidadania<sup>99</sup> e com os direitos<sup>100</sup> em tempos de afirmação e inclusão social.

O termo protagonismo tem sido usado, predominantemente, para reafirmar a importância da participação de sujeitos que vivenciam processos de exclusão e marginalização social e que precisariam, portanto, reafirmar sua identidade, como nos casos da juventude, da infância, das questões de gênero, de etnia, dentre outros. Da mesma forma, apesar de a ideia de protagonismo ser mais forte e originalmente estar ligada à temática da juventude, quase sempre com sua evocação intimamente associada à perspectiva de participação desses sujeitos no planejamento, ação e avaliação de políticas públicas, o uso do termo protagonismo infantil tem ganhado espaço na mídia e na produção acadêmica.

De modo geral, a ideia de protagonismo é bastante polissêmica, o que a torna às vezes intercambiável pela ideia de participação. Assim, “ao abordar o que chamamos de “protagonismo infantil”, é importante destacar que se trata de um processo social e que existem experiências que têm aplicado mecanismos próprios para o seu desenvolvimento. Neste documento trataremos de sintetizá-los, agrupando-os em três aspectos, que podemos categorizar como as principais fontes e partes do processo: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil.”(GAITÁN, 1998, p.85) (Tradução nossa<sup>101</sup>). A

---

sociedade: criança, juventude, autoridades, família, sectores não organizados, sociedade civil, entidades, etc.” (GAITÁN, 1998, p. 85)(Tradução nossa) (Grifos da autora).

<sup>99</sup> “O que irá definir a cidadania é um processo onde encontram-se redes de relações, conjuntos de práticas (sociais, econômicas, políticas e culturais), tramas de articulações que explicam e ao mesmo tempo sempre estão abertas para que se redefinam as relações dos indivíduos e grupos com o Estado. O Estado é sempre elemento referencial definidor porque é na esfera pública estatal que se asseguram os direitos, da promulgação à garantia do acesso, e as sanções cabíveis pelo descumprimento dos direitos já normatizados e institucionalizados.” (GONH, 2005, p. 29).

<sup>100</sup> “Os teóricos dos direitos da criança tendem a considerar, de uma forma mais ou menos crítica, que a Convenção é um documento indispensável para a construção e consolidação do paradigma da infância com direitos ou da infância cidadã e para a afirmação do protagonismo infantil. Mas, tanto eles, como os dinamizadores de intervenções e dinâmicas no terreno, consideram que a defesa do paradigma do protagonismo infantil colide com as práticas sociais, havendo um hiato acentuado entre a teoria e a prática no que concerne aos direitos de participação das crianças, explicado pela herança sociocultural da invisibilidade e “afonia” das crianças, que é muitas vezes perpetuada em função dos próprios interesses dos adultos”. (TOMÁS, 2009, p.3).

<sup>101</sup> “Al abordar lo que llamamos “protagonismo infantil”, es importante destacar que se trata de un proceso social y que existen experiencias que han aplicado mecanismos propios para su desarrollo. En este documento trataremos de sintetizarlos agrupándolos en tres aspectos, que podemos categorizar como las principales fuentes y partes del proceso: la organización infantil, la participación infantil y la expresión infantil. Pueden desarrollarse de manera paralela o desigual, pero siempre se vinculan entre sí, y los momentos de indiferenciación, si no se superan, pueden resultar un freno en los procesos de protagonismo infantil.”

defesa da ideia de protagonismo infantil também pode ser encontrada nos discursos da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, que pressupõem a afirmação da criança e da infância na promoção de mudanças na sociedade a partir do que se considera como o melhor interesse das crianças.

Em tempos de barbárie, que o melhor interesse da criança seja considerado para protegê-la não se discute. Entretanto, não se pode atribuir ao protagonismo infantil um papel de ação e intervenção sociais, tarefa que a criança ainda não pode desempenhar em função das limitações que os aspectos econômicos, políticos e culturais lhe impõem. Para Gohn (2005), assumir uma postura protagonista na sociedade implica posicionamento coletivo em que “deve-se ter como referência quem são os atores envolvidos, como se transformam em sujeitos políticos, que forças sociopolíticas expressam, qual o projeto de sociedade que estão construindo ou abraçam, qual a cultura política que fundamenta seus discursos e práticas, que redes criam e articulam, quais as relações com conjuntos sociopolíticos maiores, etc” (GOHN, 2005, p.10). Portanto, o protagonismo não pode vincular-se à ação individual, mas à coletiva e política. Esse processo implica ainda o posicionamento político em processos de negociação, divergência, acordos, proposições e enfrentamentos, ações que as crianças ainda não vivenciaram na infância.

Dessa forma, nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas determinadas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gohn (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de si, a fim de “ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal”.

Um discurso centrado na ação individual da criança pode correr dois riscos: na retórica de que “ela tudo pode” e no fortalecimento de processos cada vez mais individualizados. Em relação ao primeiro, na lógica de organização social e econômica capitalista, nem ao adulto, sequer à criança, estão dadas as possibilidades de intervenção na ordem social. Já em relação ao segundo, quanto mais individualizada a criança, mais difícil se torna constituir uma infância com base nos princípios da autonomia e da individuação.

*A ausência da tensão entre natural-biológico e social-histórico* também se mostrou nas concepções de infância e criança analisadas neste trabalho. Foi observado um forte acento no aspecto social/histórico, desconsiderando, por vezes, a condição biológico/natural. Sem esgotar nesta seção a riqueza e a importância desse tema, cabem aqui algumas mediações

importantes dele decorrentes: a relação adulto-criança, o papel da geração na formação da criança e o processo de desenvolvimento infantil.

Mas qual a importância de se discutir a *relação adulto-criança* e sua correlação com as concepções de infância e de criança? Essas concepções se constituem num tecido social e a relação desses sujeitos acaba produzindo uma “imagem de criança” e uma “imagem de infância”. Sobre a relação adulto-criança, Qvortrup (1995) salienta alguns paradoxos<sup>102</sup> que permeiam a constituição do mundo infantil e do mundo adulto. De maneira que a relação adulto-criança não pode ser vista apenas na perspectiva de uma ação coercitiva do primeiro sobre a segunda, na forma adultocêntrica, mas tampouco na condição de dependência e subsistência que coloca a criança em subalternidade face ao adulto. Para Charlot (1979), a relação da criança com o adulto é bilateral e passa pelas condições biológicas e sociais.

A ausência da *categoria geração* foi outro “achado” do trabalho. Uma hipótese desse fato talvez seja que a sociedade contemporânea tem se constituído na prevalência das questões particulares em detrimento das universais, e nas questões micro em detrimento das macro. Em tempos de afirmação da criança e seu papel social, talvez as relações sociais, mais uma vez, estejam perdendo espaço para as questões individualizadas, deslocando-se para as questões micro. Mas que papéis teriam as gerações no processo de aprendizado das crianças? Nessa lógica que se desenha, talvez poucos.

Sem que se objective fazer um estudo aprofundado desse tema, é preciso, no entanto, reafirmar alguns pressupostos que permitam estudos posteriores no âmbito da relação entre o que constitui uma geração e seu papel nos processos de construção de determinadas concepções de infância e de criança. Em princípio, há que se entender a fertilidade da categoria geração como algo que, em si, já postula um lugar importante na constituição da historicidade humana. Uma geração carrega consigo uma história construída social e coletivamente, já que a produção da cultura não se dá sem a mediação social dos indivíduos.

---

<sup>102</sup> “1. Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos, enquanto a sociedade proporciona-lhes menos tempo e espaço; 2. Os adultos acreditam que é benéfico, quer para as crianças, quer para os pais passarem tempo juntos, mas vivem cada vez mais separadas; 3. Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêem suas vidas serem cada vez mais organizadas; 4. Os adultos afirmam que as crianças deveriam estar em primeiro lugar, mas cada vez mais são tomadas decisões a nível econômico e político sem que as mesmas sejam levadas em conta; 5. A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam sobre elas maior responsabilidade, mas, do ponto de vista estrutural, as condições que estes têm para assumir este papel deterioram-se sistematicamente; 6. Os adultos concordam que se deve proporcionar o melhor início de vida possível às crianças, mas estas pertencem a um dos grupos menos privilegiados da sociedade; 7. Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controlo, disciplina e administração; 8. Os adultos atribuem geralmente às escolas um papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos; 9. Em termos materiais, a infância não importa aos próprios pais, mas antes à sociedade. Contudo, a sociedade deixa os custos por conta dos pais e das crianças.” (QVORTRUP, 1999, p. 2).

Portanto, há um saber e um fazer contidos na experiência histórica que circundam as relações sociais e garantem um *continuum* da História e da identidade humana a cada geração, fato que produz traços marcantes em determinadas concepções.

Falar em geração não significa falar do que é transmitido de um grupo social para outro, muitas vezes imposto culturalmente, mas, acima de tudo, falar de certa noção de tempo contida nessa categoria. Aí reside a sua fertilidade, se entendermos também o tempo como algo para além daquilo que se convencionou determinar de cronológico ou de justaposição entre passado-presente-futuro. Portanto, a categoria geração permite compreender as subjetividades constituídas num espaço, num tempo histórico e nas relações sociais. Ajuda a reconhecer as concepções de infância e de criança que cada sociedade procura empreender. Para Sarmiento (2005), a geração é “uma categoria estrutural relevante na análise dos processos de estratificação social e na construção das relações sociais.” (p.363). Sendo assim,

o conceito de geração não só nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como as variações dinâmicas que nas relações entre crianças e entre crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado. Por outras palavras, a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interacções dinâmicas entre, no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. (SARMENTO, 2005, p. 366).

Se, por um lado, a categoria geração nos permite apreender os nexos do que constitui uma determinada concepção de infância e de criança, portanto da identidade dos indivíduos num *continuum histórico*, por outro, ela nos possibilita demarcar a alteridade dos indivíduos que, dialeticamente, se constituem no exercício de conviver socialmente com os iguais e os diferentes.

**Ausência do debate sobre o desenvolvimento da criança** - Outro tema importante e pouco desenvolvido nos trabalhos científicos analisados refere-se aos *processos de desenvolvimento da criança*. Sua ausência tem implicações na constituição das concepções de infância e de criança, que não pode se deslocar das discussões sobre o desenvolvimento peculiar desse tempo da vida. No caso da criança, este trabalho entende por **desenvolvimento humano** um complexo que se dá intra e interpessoalmente, particularmente firmado na dialética entre o natural e o social e jamais na sobreposição de um sobre o outro.

Para Charlot (1986), quando a sociedade se refere ao desenvolvimento da criança o faz deslocando aquilo que lhe é constitutivo, ou seja, seu processo natural de desenvolvimento, para aquilo que se aproximaria de um determinado impulso da natureza. Assim, “o crescimento biológico da criança, isto é, seu desenvolvimento natural, é considerado como impulso da natureza.” (p. 125). Ao proceder assim, desconsidera os aspectos sociais e reafirma a lógica de que o “tornar-se homem”, “tornar-se adulto” é um processo latente na criança, processo que a própria natureza se encarregaria de levar ao seu alcance. Contrapondo-se a essa lógica, Charlot (1986) adverte: “não se trata de negar o desenvolvimento fisiológico da criança. Mas, em nenhum caso, sob pena de recair numa metafísica da Natureza, o crescimento biológico deve ser isolado das condições sociais em que se desenvolve. O desenvolvimento biológico não é, portanto, desenvolvimento na criança de uma Natureza eterna. É desenvolvimento natural socialmente determinado e socialmente significativo.” (p.128).

Dessa maneira, não se pode desvincular o desenvolvimento da criança das discussões sócio-histórico-culturais, que implicam traços nas concepções formuladas sobre os sujeitos e seu tempo da vida. Qualquer forma de desvinculação pode reafirmar um tipo de criança e de infância circunscrito apenas à dimensão biológica e cronológica. Tomar a perspectiva do desenvolvimento humano com base nos aspectos cronológicos também camufla e dissimula as relações sociais que engendram o desenvolvimento da criança, dado que a ênfase no critério cronológico sempre esteve ligada às formas de gestão e gerenciamento da vida na sociedade burguesa.

Como o desenvolvimento humano foi um assunto pouco abordado nos trabalhos científicos analisados, a ressalva para que novos estudos sobre o tema sejam construídos tendo como contributos principalmente os estudos de Vygotsky se valida. Justifica-se a aproximação com esse autor, porque ele se destaca dentre aqueles que mais aproximam as discussões do materialismo histórico-dialético da compreensão da infância como expressão sócio-histórico-cultural. Mas também por colocar em evidência os objetivos e os processos do desenvolvimento humano na criança. Para Vygotsky, não é possível discutir separadamente o desenvolvimento e a aprendizagem, que sua constituição recíproca depende dos processos de interação social dos indivíduos.

O desenvolvimento humano (entendendo nesse caso os processos psíquicos, afetivos, cognitivos, motores) fundamenta-se nas relações sociais entre indivíduos e o mundo exterior e se desenvolvem num processo histórico. Destacam-se nessa chave de leitura três aspectos importantes: as relações sociais, o mundo exterior (as bases materiais da sociedade) e

a História. Para entender como os processos de desenvolvimento da criança se dão com base em Vygotsky, seria preciso, portanto, entender como se dá a mediação do sujeito com o mundo concreto.

Nesse aspecto, é preciso romper com certo historicismo presente nos estudos que se dizem vygotskyanos e assumir, de fato, os processos históricos que se configuram na base material da vida das crianças e seus desdobramentos no processo de seu desenvolvimento. A passagem da criança biológica para a criança social só se concretiza mediante as condições materiais concretas em que as crianças vivem. O pressuposto vygotskyano de que a criança é interativa significa mais do que colocá-la em contato com o outro. Significa compreender que é no processo de *omminização* que o sujeito, mediante o trabalho, traduz sua ação humana produtora de cultura.

Discutir o desenvolvimento da criança compreendendo sob quais bases materiais Vygotsky postula seus estudos é recuperar nos fundamentos vygotskyanos a matriz do pensamento materialista dialético e as categorias básicas com as quais Marx foi capaz de pensar um modo de produção econômico, mas também um modo de produção de sociabilidade. Os pressupostos básicos desse pensamento materialista dialético implica considerar os indivíduos concretos que, mediante o trabalho, produzem sua subsistência e se autoproduzem. Portanto, ação humana como ato de criação e ato de transformação da natureza e de si mesmo.

Mas de qual desenvolvimento falamos quando nos referimos à criança? Falamos daquele em que, segundo o materialismo dialético, o homem vai, dialeticamente, se distanciando de sua condição biológica para a sua condição social, sem, contudo, perder de vista a primeira. Esse processo só se concretiza quando se percebe que a vida e o desenvolvimento humanos não se descolam daquilo que se processa no modo de produção da vida material. Nesse sentido, o natural e o social são processos de desenvolvimento dialético de negação e afirmação, mas, acima de tudo, de mudança e desenvolvimento historicamente situados. É no campo dialético que as concepções de infância e criança ganham expressão nos estudos desse autor, portanto relevante para este trabalho.

As ausências e presenças elencadas nesta síntese reverberam traços significativos nas concepções de “infância como construção social e histórica” e de “criança como sujeito de direito”, conforme foi observado ao longo deste trabalho. Na lógica do aparato legal e institucional bem como na lógica do reducionismo sociologista e historicista, tanto a infância quanto a criança não são poupadas dos procedimentos de instrumentalização da razão. O cenário parece indicar um acentuado discurso em nome da defesa da infância e da criança,

todavia, ao fim e ao cabo, se reafirma num historicismo, num sociologismo e num psicologismo esvaziados do sujeito e do seu tempo da vida. Nessa lógica, não há lugar para as questões universais vez que tudo se resolve no sujeito, no micro, no cotidiano, nas políticas, na gestão.

Mas quais são as marcas deste tempo contemporâneo em que essas concepções são construídas? É um tempo de barbárie, que não poupa os discursos, que nomeia as práticas, que atribui as identidades. Tempo em que a ausência da crítica, do pensamento divergente e dialético, é sinal de um processo em que “na falta de agentes e veículos de transformação social, a crítica é, assim, levada a recuar para um alto nível de abstração” (MARCUSE, 1973, p. 16). Opera-se, dessa forma, a interdição do desejo, do enfraquecimento da consciência crítica e do fortalecimento da autoridade externa.

Tempo em que é preciso manter a hierarquia, a obediência, a abnegação e a coerção social a fim de que a repressão seja não só necessária mas justificada. A promessa da liberdade e da felicidade imediatas postula a constituição de um sujeito que é capaz de sucumbir à autoridade posta em nome da sociabilidade. No entanto, negam-se as premissas da liberdade de pensamento, liberdade de palavra e liberdade de consciência, assim como o livre empreendimento, visto que não só a cultura como o próprio indivíduo e sua condição psíquica também estão interditados. Esse projeto significa a “renúncia à autonomia (de pensamento, vontade, ação), significa subordinação da própria razão e da própria vontade a conteúdos predeterminados, (...) normas obrigatórias para sua razão e suas vontades.” (MARCUSE, 1972, p. 56).

É nesse tempo marcado pela abstração dos sujeitos e de suas experiências significativas de vida que a infância e a criança encontram-se situadas. Deslocá-los desse cenário é falsear a realidade e forjar identidades, já que está em causa uma

subjetividade constituída no contraponto da negação da universalidade do homem em decorrência de um fato fundamental: as objetivações humanas no trabalho, condição do ser homem, não mais são momentos de reconhecimento e afirmação, mas de restrição e isolamento. A criatura parece prescindir do criador, a realidade do sujeito; o todo se autonomiza ante as partes; a realidade renuncia ao conceito, porque não pode ser apreendida nas suas mediações e se fixa na representação; o ego, impotente, incapaz de reconhecer a diferenciação e a identificação crítica, regride ao id e arma aí seu refúgio. A negação da universalidade corresponde, portanto, à redução da particularidade, da singularidade, à mera existência em si.” (RESENDE, 2001, p. 529)

A nomeção da infância e da criança não pode emergir de “fora para dentro” nem “de cima para baixo”, muito menos ser construída no campo das ideias nas quais as contradições sociais parecem administráveis pela gestão, pela lei ou pela política. Os meios não podem justificar os fins, na lógica em que “o significado é suplantado pela função ou efeito no mundo das coisas e eventos.” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 32).

Mas se o tempo e o cenário em que se vive hoje são marcados pelos processos de (des)razão, quais são as possibilidades de se pensar a infância e a criança contemporâneas partindo de outra lógica? Não haveria outro espaço e sentido senão aqueles marcados pela crítica, pela autonomia e pela razão. Há, portanto, uma tensão e uma diferença entre “aquilo que se denomina como concepção de infância e criança”, e aquilo que são, propriamente ditos, “a infância e a criança”. A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre. No caso, é uma forma de como a sociedade representa a infância e a criança. De outro ponto de vista, a *infância é*, de fato, *uma construção social que se dá num tempo da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico* e a *criança é*, de fato, *um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada*.

Como a infância e a criança são construções sociais, em que outros espaços contra-hegemônicos à barbárie seria possível pensar esse tempo da vida e seus sujeitos? Ainda que essa questão não tenha sido destacada nas concepções de infância e de criança analisadas, este trabalho coloca o tema e reafirma o papel da família como um importante espaço contra-hegemônico e possível para se apreender nele elementos que ajudem a repensar as concepções de infância e criança contemporâneas.

Se, por um lado, é preciso dizer da *ausência*<sup>103</sup> *do tema da família* na maioria absoluta dos trabalhos analisados e, por conseguinte, nas concepções de infância e de criança, por outro, reafirmamos a sua importância nesse debate. Portanto, essa é uma proposição que se abre neste trabalho, como tantas outras que poderiam ser construídas. E por que a família e não uma outra? Porque é na família, como primeira instância educativa que acolhe a criança, que uma outra infância pode se tornar possível. Mas não nos iludamos. A família também não é poupada por inteiro do processo de instrumentalização da razão: “a família não apenas depende da realidade social em suas sucessivas concretizações históricas como também é

---

<sup>103</sup> Uma das hipóteses para esta referida ausência pode ser a compreensão de que a família contemporânea esteja em crise. Todavia, “a crise da família é de natureza social; e não é possível negá-la, ou liquidá-la, como um simples sintoma de degenerescência e decadência. Enquanto a família garantia a seus membros proteção e calor, a autoridade familiar encontrava uma justificação” (ADORNO e HORKHEIMER, 1984, p. 218).

socialmente mediatizada até em suas estruturas mais íntimas” (ADORNO e HORKHEIMER, 1984, p. 213).

A família também opera na construção da vida subjetiva dos indivíduos, reafirmando a sociedade burguesa<sup>104</sup> e de classe. Basta aferir como se dão os processos de construção da autoridade e a definição de papéis sociais. Se as expressões do mundo do trabalho e das relações sociais capitalistas não poupam a família e as relações sociais em seu interior, ela ainda se diferencia das demais instâncias educativas.

Em tempos de barbárie, cabe à família o lugar de produção de vivências que tragam o sentido da universalidade humana e despertem nas crianças a possibilidade de estranhamento: “a família é diferente da economia não apenas nas funções que desempenha para a sociedade, mas também na qualidade das relações que contém”. (POSTER, 1979, p. 161).

Elementos como amor<sup>105</sup> e autoridade diferenciam a família como espaço educativo. Em tempos de afirmação de identidades individualistas e autoritárias, é preciso compreender que “sentimentos e atitudes de proteção, amor e autoridade fornecem um contexto emocional para uma criança que ultrapassa as estratégias diretas de limitação e sanção de conduta infantil (...). Um importante componente nessa matriz é a diponibilidade de modelos com que a criança se identifica”. (POSTER, 1979, p. 169).

A família pode e deve ser reafirmada como espaço de possibilidades em nome da autonomia e da emancipação. É nesse espaço que ela pode reafirmar sua identidade, assegurando princípios como identidade e alteridade. Isso só é possível porque a lógica interna da família funciona diferentemente da racionalidade burguesa. Sua racionalidade é outra: é a proteção e o afeto em torno dos seus membros. Isso a diferencia e é nesse campo que encontra a sua fertilidade. Todavia, vale a advertência de que “não haverá emancipação da família sem emancipação da totalidade social”. (CANEVACCI, 1984, p. 212) (Grifos nossos).

Retomemos a proposição inicial desta tese: compreender como se constituem e se expressam, contemporaneamente, as concepções de criança e de infância nos campos da Educação e da Psicologia. No que diz respeito à infância, reafirma-se aqui a importância de

---

<sup>104</sup> “A família se tornara uma entidade cujo seio a sociedade agia: lugar de adestramento para a adequação social. E formava homens assim: tais como deveriam ser para satisfazer às tarefas colocadas pelo sistema social. Na família, era racionalizado o elemento irracional da força, cujo poder não podia dispensar a razão.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1984, p. 217)

<sup>105</sup> O sentido atribuído aos termos afeto e amor empregados neste texto não se referem a um modelo piegas de sentimento comumente utilizado, mas na possibilidade de ações próximas à acolhida, proteção e sentimento de pertença.

estudos que repassem a essa temática as discussões de classe, de universalidade e singularidade e a noção de tempo como construção histórica da infância.

Quanto à criança, é importante retomar aqui um aspecto que se discutiu sobre os ciclos que constituíram a sua nomeação ao longo da história: *primeiro ciclo* – a criança naturalizada (anjo, divinal, papel em branco, tábula rasa, dócil, frágil, abstrata, indefesa, criança); *segundo ciclo* – a criança como problema social (menor, delinquente, corruptível, menor de rua, problema, infratora, perigosa, marginal, pobre); *terceiro ciclo* – a criança como sujeito de direitos (sujeito de direitos, agente e ator social, cidadã, histórica...). Hoje, deve-se discutir a necessidade de construção de um novo ciclo cujos pressupostos, mesmo que incipientes, não foram encontrados nos resultados da pesquisa, mas que precisam ser ressaltados.

Já se conhece que as crianças têm direitos e quanto mais os tiverem mais protegidas estarão. Essa é também a nossa defesa. Todavia, precisa-se, agora, afirmá-la enquanto *sujeito* (em sua subjetividade, em sua historicidade, em sua cultura, em sua universalidade, em sua singularidade, em sua experiência estética, em seu desenvolvimento.) Esse caminho não está pronto e também não se dará sem desafios e contradições. Essa é a possibilidade de afirmar a infância e a criança não no campo das ideias e das concepções que, ao fim e ao cabo, não dizem de fato o que é a infância e quem é a criança, mas reafirmá-las no campo, lógico e histórico, que pressupõe também a sua afirmação na identidade e na alteridade. Portanto, é na História que será possível a construção desse novo ciclo de nomeação, mas não na perspectiva de uma concepção (daquilo que se diz ser) de fora para dentro, nem de cima para baixo, mas a partir do que a criança é e deve ser de fato: sujeito da História.

Nesse sentido, todo o esforço empreendido neste trabalho não teve outro propósito senão o de contribuir, numa perspectiva crítica, para que os campos da Educação e da Psicologia pudessem repensar seus saberes e suas práticas tendo em vista a necessidade de defendermos a infância e a criança da barbárie. A postura crítica neste trabalho não poderia ser outra senão aquela em que

a denúncia de tudo quanto mutila a espécie humana e impede a sua felicidade nasce da confiança no homem (...) Agora, quando se imagina que a ciência nos ajudou a vencer o terror do desconhecido na Natureza, somos escravos das pressões sociais que essa mesma ciência criou. Quando nos convidam a agir independentemente, pedimos modelos, sistemas, autoridades. Se quisermos verdadeiramente emancipar o homem do mundo do medo e da dor, então ***a denúncia do que hoje se chama razão e ciência é o melhor serviço que a razão pode prestar.*** (HORKHEIMER, 2000, p. 178) (Grifos nossos).

É desse lugar da denúncia e, por consequência, do anúncio que este trabalho tem seu lugar político, social e acadêmico. Não haveria razão maior para sua concretização não fosse a luta intransigente em defesa de processos mais autônomos e emancipatórios nos quais a infância revele um tempo da vida em que as crianças possam, efetivamente, construir processos de individuação. Essa é a razão deste trabalho. Esse é o seu fundamento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Marx. *Dialética do esclarecimento*. Tradução Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ADORNO, Theodor. *Mínima Moralia: reflexões a partir da vida danificada*. Tradução Luis Eduardo Bicca. São Paulo: Ática, 1993.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Marx. Sociologia da Família. In: CANEVACCI, Massimo (org.) *Dialética da Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing e outros*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ALMEIDA, Ana Nunes. *Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: ICS, 2009.

AMORIM, Sandra Maria Francisco de. Ética do psicólogo. In: *Parterns of the Americas: Programa de assistência a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual*. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica, 2007.

ANDRADE, Pedro Duarte. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia (Org.) *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009.

ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 18, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. In: RIZZINI, Irene; Pilotti, Francisco (Orgs.). *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? IN: DUARTE, Newton (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ARCHAD, David. *Children, Family and the State*. Aldershot: Ashgate, 2003.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 18, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução Sergio Paulo Rouanet, prefácio Jeanne Marie Gagnebin, Obras escolhidas, v. 1, 7 ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 5 ed., Obras escolhidas, v. 2, São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Tradução Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Sammus, 1984.

BITTAR, Mona. A relação psicologia e educação e a instrumentalização das teorias psicológicas. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea. (orgs) *Escritos em Psicologia, educação e cultura*. Goiânia: Editora da UCG, 2008.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BUCCI-GLUCKSMANN, Christinne. *Gramsci e o Estado*. Tradução Agelina Peralva. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980. (Coleção Pensamento Crítico)

CADERNOS CEDES. Revista Faculdade de Educação Unicamp. v. 22, nº 56, abr., 2002.

CADERNOS PAGU. Revista do Núcleo de Estudos de Gênero da Unicamp. nº 26, jun., 2006.

CAMPOS, Rosânia. A educação infantil como direito de todas as crianças a conviverem em espaços coletivos independentemente de suas singularidades: o que indicam os organismos internacionais. In: *Reflexão e Ação*, v. 17, 2009.

CANEVACCI, Massimo (org.) *Dialética da Família: gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva por: Engels, Freud, Reich, Marcuse, Fromm, Lévi-Strauss, Adorno, Horkheimer, Habermas, Laing e outros*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CONTINI, Maria de Lourdes Jeffery. Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis. In: Bock, Ana Maria Mercês. (Org.). *Psicologia e o compromisso social*. 2 ed., v. 1, São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CORSARO, William A. *The Sociology of childhood*. California/EUA: Pine Forge Press, 1997.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia. Eu estou de olho em você: olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. In: KRAMER, Sônia (Org.) *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

COSTA, Nina Rosa Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Acolhimento Familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes*. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 22, 2009.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 19, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2009.

CRUZ, José Adelson da. *O público, o privado e o direitos de ter direito: notas sobre o pensamento de Hannah Arendt*. Goiânia, 2008. (mimeo)

CRUZ, José Adelson da. *O pulso ainda pulsa? Movimentos sociais e cultura política em tempos sombrios*. Goiânia, 2006. (mimeo)

CRUZ, José Adelson da. Movimentos sociais e práticas educativas. In: *Inter-ação*, Revista da Faculdade de Educação da UFG, v. 29, Goiânia, 2005.

CRUZ, José Adelson da. *Sociedade civil: percurso histórico do conceito*. 2002 (mimeo)

CUNNINGHAM, Hugh. *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. Nova Iorque; Longman, 1995.

DAGNINO, Evelina (org). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2000.

DIVINE, Dymrna. Children's citizenship and the structing of adult-child relation in the primary school. In: *Childhood*, v. 9, 2002.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Tradução M.T. da Costa Albuquerque, 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.

DONZELOT, Jacques. *La invención de lo social: ensayo sobre La declinación de las pasiones políticas*. Buenos Aires: Nueva visión, 2007.

DOS SANTOS, Benedito Rodrigues (Org.). *Teoria e pratica dos conselhos tutelares e conselhos de direitos da criança e do adolescente*. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EAD-ENSP, 2009.

Dos SANTOS, Benedito Rodrigues. A Cidadania Regulada de Crianças e Adolescentes. In: *Estudos*, Revista da UCG, v. 26, Goiânia, 1999.

DOS SANTOS, Benedito Rodrigues dos. *A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias*. Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 1996. (Dissertação de Mestrado em Ciências Sociais – Antropologia)

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 26, nº 91, ago., 2005.

EDUCAÇÃO E PESQUISA, Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 26, nº 1, jan., 2000.

FERNANDES, Natália Soares. *Infância, Direitos e Participação: representações, práticas e poderes*. Braga, Portugal: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, Manuela; MADUREIRA, Cristina. A floresta das adivinhas...ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 17, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

FERREIRA, Manuela. *Salvar corpos, Forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)*. Lisboa: IIE, 2000.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 43, jan./abr., 2010.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; LOPES, Alberto; FERNANDES, Rogério. (orgs) *Para a compreensão histórica da infância*. Porto-Portugal: Campo das Letras Editores S.A., 2006.

FRANCISCHINI, Rosângela; MATIAS, Hugo Juliano Duarte. Crianças em Situação de Rua: Trabalho e Processos de Socialização. In: MORAES, Normanda, Araújo de; SILVA, Lucas Neiva; KOLLER, Silvia Helena. (Org.). *Endereço desconhecido: crianças e Adolescentes em Situação de Rua*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: Silvia Helena Vieira da Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. v. 1, 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

FRANCISCHINI, Rosângela; SOUSA, Deliane Macedo Farias de; PATIÑO, Joana Fontes. Serviços de garantia dos direitos de crianças e adolescentes: demandas e encaminhamentos. In: *Extensão em foco*. v. 1, 2008b.

FRANKLIN, Bob. The case of children's rights: a progress report. In: Bob Franklin (org.), *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: Routledge, 1995.

FREUD, Sigmund. *El malestar en la cultura*. Obras completas. Madrid: Bibl. Nueva, 1981.

FURTADO, Odair. Psicologia para fazer a crítica, a crítica para fazer a Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.(org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: perspectiva, 2007.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Homero e a dialética do Esclarecimento. In: *Boletim do CPA*. Nº 4. Campinas, jul./dez., 1997.

GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. Actas del Seminario. Bogotá, dez., 1998.

GIANNOTTI, José Arthur. Adorno e a dialética do nome. In: PAIVA, Vanilda (org.) *A atualidade da escola de Frankfurt*. Revista Contemporaneidade e Educação, Rio de Janeiro: IEC, 1996.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A contribuição da Psicologia Sócio-Histórica para a elaboração de políticas públicas. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.(org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

GONH, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONG's e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção questões da nossa época; v. 123)

GONZALEZ, Rita Maria Ribeiro. Muito riso, pouco siso? – o momento da galhofa e os usos sociais da (in)visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 18, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da história da infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GUTHIÁ, Marluci. “Currículos”, *Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. (Dissertação de Mestrado)

HENDRICK, Harry. *Child welfare: England 1872-1989*. Londres: Routledge, 1994.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo, Centauro, 2000.

HORKHEIMER, Marx. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

JAMES, Alisson; JENKS, Chris.; PROUT, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity, 1998.

JAMES, Alisson; PROUT, Alan. *Constructing and reconstructing childhood contemporary issues in the sociological study of childhood*. Hampshire: The Falmer Press, 1990.

JENKS, Chris. Constituinto a criança. In: SARMENTO, Munuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: ASA Editores, 2004.

KAPPLER, Karl Christoph; Gonçalves, Marta; BORGES, M. ; KOLLER, Silvia Helena . Direitos da criança Conhecimentos de estudantes e profissionais de saúde mental da infância e adolescência no Brasil e em Portugal. In: HAASE, Vítor G.; FERREIRA, F. O; PENNA, F. J. (Org.) *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. 1 ed. Belo Horizonte: CoopMed, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. In: KRAMER, Sônia (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009.

KRAMER, Sônia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.) *Infância: fios desafios da pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e Educação Infanti: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUHLMANN JR., Moysés; MAGALHÃES, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). In: *Educação em Revista*, Revista da UFMG, v. 26, Belo Horizonte, 2010.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. A Psicologia Social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: LANE, Silvia. T. M ; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001a.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001b.

LANE, Sílvia Tatiana Maurer. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001c.

LARROSA, Jorge *Pedagogia Profana: danças piruetas e outros mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LASCH, Christopher. *Refúgio num mundo sem coração. A família: santuário ou instituição sitiada?* Trad. Ítalo Tronca e Lúcia Szmerecsanyi. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LASCH, Christopher. *O mínimo eu: sobrevivência psíquica em tempos difíceis*. Trad. João Roberto Martins Filho. 3ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense S. A, 1986.

LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Tradução Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1983.

LÖWY, Michel. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Lévy. 7 ed., São Paulo: Cortez, 2000.

LUKÁCS, Georg. A consciência de classe. IN: VELHO, Otávio Guilherme C.A. (org.) *Estrutura de classe e estratificação social*. 9 ed. Rio: Zahar, 1981.

LUCKÁCS, Georg. O fenômeno da reificação. IN: *História e Consciência de classe*. Estudos da dialética marxista. Tradução Telma Costa, Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

MAAR, Wolfgang Leo. *Educação e Experiência em Adorno*. IN: PAIVA, Vanilda. (org.) *A atualidade da escola de Frankfurt*. Contemporaneidade e Educação: revista semestral de Ciências Sociais e Educação. Instituto de Estudos de Cultura e Educação Continuada (IEC), 1996.

MANCEBO, Deise. Contemporaneidade e efeitos de subjetivação. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.(org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Tradução Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARCHIORI, Alexandre Freitas; RODRIGUES, Fernanda Freitas Rezende; OLIVEIRA, Rosemary Coelho. A educação Física na Infância: a figura do especialista na Educação Infantil de Vitória. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a – seis*, v.1, n. 19, Jan/Jul. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2009.

MARTINS, Paula Cristina. *Elementos para uma reflexão em torno dos Direitos da Criança*. Rio de Janeiro, 2008 (Texto apresentado no Seminário Internacional sobre a Infância – PUC/Rio de Janeiro)

MARX, Karl. *A mercadoria*. Jorge Grespan traduz e comenta. São Paulo, Ática, 2006.

MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins, São Paulo. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

MARX, Karl. *O manifesto comunista*. Tradução Maria Lúcia Como. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura)

MARX, Karl. *Para uma crítica da economia política*. Rio de Janeiro: Coleção Os Pensadores, 1989.

MARX, Karl. Jornada de Trabalho. In: MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: nova cultural, 1985.

MAYALL, Bary. *Towards a Sociology for childhood. Thinking for children's lives*. Buckingham: Open University Press, 2002.

MELLUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: vozes, 2001.

MEYER, Mônica Corrêa; UZIEL, Anna Paulo. A criança, o sexo e a família: verdades e poder no abuso sexual infantil. IN: MENEZES-Santos, J. A. (Org.) ; RIOS, L. F. (Org.) . *Violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento*. v. 48. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvea. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley (orgs.) *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita Crista de Azevedo. Igualdade, equidade e educação. IN: FLORES, René Pedroza; NARVÁEZ, Carlos. E. Massé. (orgs.) *Educación y Universidad: desde la complejidad en la globalización*. México: Miguel Ángel Porrúa, 2009.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 112, mar. 2001.

MORAES, Andréa. *Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)*. PPGE-UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado)

MORAES, Nornanda, Araújo de; SILVA, Lucas Neiva; KOLLER, Silvia Helena. (Org.). *Endereço desconhecido: crianças e Adolescentes em Situação de Rua*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MOREIRA, Maria Ignez Costa. As desigualdades sociais e a produção da judicialização da infância e da adolescência no Brasil. In: Claudia Mayorga, Maristela S. Pereira, Emerson F. Raser. (Org.). *Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos*. 1 ed. v. 1. Curitiba: Juruá, 2009.

MOTTA, Flávia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patrícia. Não pode colar peixe voando: crianças e alunos no trabalho pedagógico. In: KRAMER, S. (Org.) *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Infância e educação infantil*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2009.

NASCIMENTO, Anelise; BARROS, Camila; NUNES, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Rejane; FREITAS, Rosaura. Vai ter futebol? Interações sociais na educação infantil em escolas de ensino fundamental. In: KRAMER, Sônia (Org.) *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores associados, 2009.

ORIONTE, Ivana; SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Viver em abrigo: com a palavra, a criança. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, v. 2, 2007.

PAES, Paulo Duarte; AMORIN, Sandra Maria Francisco de (Org.). *Formação de Sosoeducadores*. v. 1. Campo Grande: UFMS, 2008.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. IN: PRIORI, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 2. Ed., São Paulo: Contexto, 2005.

PEDROSSIAN, Dulce Regina dos Santos. O compromisso político da Psicologia Social. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; CHAVES, Juliana Castro. (orgs) *Psicologia Social: crítica socialmente orientada*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010.

PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da Assistência à infância na America Latina. In: RIZZINI, Irene; Pilotti, Francisco (Org.). *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PINTO, Manuel. A Infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PIRES, S. F. S., & BRANCO, A. U. Protagonismo infantil, sociedade e significados em meio às práticas sociais. *Paidéia*, 2007.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. In: *Educação & Sociedade*. v.25, n.86, Campinas, abr. 2004.

POSTER, Mark. *Teoria crítica da família*. Tradução. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

POUZADOUX, Claude. *Contos e lendas da mitologia grega*. Tradução Eduardo Brandão, São Paulo: Cia das Letras, 2001.

PROUT, Alan. *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. New York, 2005.

PROUT, Allan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância: para um estudo interdisciplinar das crianças*. Portugal – Braga, 2003. (Ciclo de conferências em sociologia da infância. Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança - Área de sociologia da infância) (Mimeo)

QVORTRUP, Jens. "Childhood as a Social Phenomenon Revisited" In: BOIS-REYMOND, M.; SUNKER, H. *Childhood in Europe. Approaches, Trends, Findings*. New York: Peter Lang, 2001.

QVORTRUP, Jeans. *Crescer na Europa – Horizontes actuais dos estudos sobre a infância e a juventude*, 1999. (Mimeo)

QVORTRUP, Jeans. Childhood in Europa: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. *Growing up in Europe: Contemporary Horizons in Childhood and Youth studies*. Tradução de Helena Antunes. New York: Walter de Gruyter, 1995.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo; CHAVES, Juliana Castro. (orgs) *Psicologia Social: crítica socialmente orientada*. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2010.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. *Para a Crítica da Subjetividade Reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade: contriuições da psicanálise ao debate. In: RESENDE, Anita Cristina Azevedo; MIRANDA, Marília Gouvea. (orgs) *Escritos em Psicologia, educação e cultura*. Goiânia, Ed. da UCG, 2008.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. In: *Revista Educativa*. v. 10, jan/jun, 2007.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade: novas abordagens de antigas dicotomias. In: *28ª Reunião Anual da ANPE*. Caxambu, 2005.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade e educação: um não-tão-novo desafio para um-não-tão novo mundo. In: *Educativa*. Goiânia: UCG. 2003.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade em Tempos de Reificação: um tema para a psicologia social. In: *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*. v. 28 n. 4, Jul. Ago, 2001.

RIOS, L. F.; MENEZES-Santos, Jaileila de Araújo; MIRANDA, Emília B. de; SILVA, Clebes dos Ramos; SOARES, Cristiano; MELO, Katia S. B; PRAZERES, Marina E. P.; MAIA, M.V.N; AGUIAR, E.S.F. *O Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Sertão do Araripe Pernambucano*. 1ª ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009.

RIZZINI, Irene. *O século perdido. Raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RIZZINI, Irene; NISHA, Thapliyal; PEREIRA, Luciléia. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. In: *Revista Katalysis*, v. 10, 2007.

RIZZINI, Irene; Pilotti, Francisco (Orgs.). *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué (Orgs.). *Revista eletrônica zero - a - seis*, v.1, n. 17, Jan/Jun. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da Pesquisa. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal. (Orgs.) . *Revista eletrônica zero-a-seis* n. 17 Jan/Jun 2008. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; SILVA FILHO, João Josué- (Orgs.) Avaliação de contextos na perspectiva da Pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. In: *Nuances*. v. 15. Presidente Prudente, 2007.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: SARMENTO, Munuel Jacinto. CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: ASA Editores, 2004.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Núcleo de Publicações, CED/UFSC, 1999 (Série tese: 2)

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben george; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Orgs.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Orgs.). *A primeira infância (0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação santillana, 2009.

ROSSETTIFERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S; SOARES-SILVA, A. P.; OLIVEIRA, Zilma M Ramos de. (Orgs.) Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, v. 38, 2008.

SANTOS, Marco Antonio Cabral. Criança e criminalidade no início do século. IN: DEL PRIORI, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. 2ª. ed., São Paulo: Contexto, 2000.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A construção da Sociologia da Infância como campo de estudo*. Braga, 2010 (Entrevista concedida ao Doutorando Romilson Martins Siqueira)

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: IEC/Uminho, 2006. (Digital Format).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. In: SARMENTO, Munuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Portugal: ASA Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho, 1997.

SILVA, A.P.S; ROSSETTIFERREIRA, Maria Clotilde (Orgs.) As Leis e as Normativas da Educação Infantil Brasileira. In: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Maurício Roberto. Exploração do trabalho infantil: em busca da cultura lúdica no âmbito da região da cana-de-açúcar do nordeste do Brasil. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal. (Orgs.) . *Revista eletrônica zero-a-seis* n. 17 Jan/Jun 2008. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

SIMÃO, Márcia Buss; ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças, infâncias, educação e corpo. In: *Nuances*. v. 15. Presidente Prudente, 2007.

SIROTÁ, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. n. 112, São Paulo: mar., 2001.

SOUSA, Sônia Margarida Gomes. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: Sílvia Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA, Sônia Margarida Gomes. *De infante a sujeito: discussão sobre concepções de infância e características da infância contemporânea*. Goiânia, 2004. (mimeo)

STRENZEL, Giandréa Reuss. *A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação*. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, Minas Gerais, 2000.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP. Curso de Pós-Graduação em Sociologia. 2001

THOMPSON, Edward Palmer. Algumas observações sobre classe e “falsa consciência”. In: NEGRO, Antonio Luigi e SILVA, Sergio. *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. (org.) Campinas: Editora Unicamp; 2001.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal. (Orgs.) . *Revista eletrônica zero-a-seis* n. 20, v. 1. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Michael Cole.[et al.] orgs.; Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WARDE, Mírian. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 25, 2007.

YAMAMOTO, Oswaldo. Questal social e políticas públicas: revendo o compromisso da Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia.(org.) *Psicologia e o compromisso social*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

# Anexo 1

## Quadro Geral: instituições, pesquisadores, linhas e objetivos de pesquisa nos grupos

<p><b>Grupo 1: Infância, Família e Sociedade – PUC Goiás</b>  <b>Li: Sônia Margarida Gomes de Sousa</b>  <b>AP: Psicologia</b>  <b>IES: Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO</b></p>
<p><b>Pesquisadores:</b>  Dr. Benedito Rodrigues dos Santos  Dra. Diane Valdez  Ms. Elizabeth Cristina Landi de Lima e Souza  Dra. Irene Rizzini  Ms. Ivana Oriente  Ms. Luiz do Nascimento Carvalho  Dra. Maria Ignez Costa Moreira  Dra. Sônia Margarida Gomes Sousa</p>
<p><b>Linha de Pesquisa:</b>  Estudos históricos e antropológicos da infância e adolescência  Estudos psicossociais da infância, adolescência, juventude e família</p>
<p><b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> Realizar investigações no campo da história social e antropologia da infância e adolescência. Investigar de aspectos psicossociais da infância adolescência e família</p>

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<p><b>Grupo 2: Educação e Cidadania – UFMS</b>  <b>Li: Mônica de Carvalho Magalhães Kassar</b>  <b>AP: Educação</b>  <b>IES: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</b></p>
<p><b>Pesquisadores:</b>  Anamaria Santana da Silva  Carmem Adélia Saad Costa  Catarina Maria Costa Marques Pereira da Rosa  Edelir Salomão Garcia  Ester Senna  Jolise Saad Leite  Maria de Lourdes Jeffery Contini  Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  Nosimar Ferreira dos Santos Rosa  Paulo Cesar Duarte Paes  Sandra Maria Francisco de Amorim</p>
<p><b>Linha de Pesquisa: Infância, Adolescência e exclusão sócia</b>  Infância, Adolescência e exclusão social</p>
<p><b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b>  Esta linha tem como objetivo o desenvolvimento de pesquisas que visam conhecer e analisar a situação das populações mais vulneráveis, principalmente a infanto-juvenil.</p>

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<p><b>Grupo 3: Núcleo de estudos e pesquisas da educação na pequena infância (ex de 0 a 6 anos) - UFSC</b>  <b>Li: Eloisa Acires Candal Rocha</b>  <b>AP: Educação:</b>  <b>IES: Universidade Federal de Santa Catarina</b></p>
<p><b>Pesquisadores:</b>  Adilson De Angelo  Alessandra Mara Rotta de Oliveira  Eloisa Acires Candal Rocha  Eloisa Helena Teixeira Fortkamp  João Josué da Silva Filho  Pricilla Cristine Trierweiller  Rosinete Valdeci Schmitt  Jodete Bayer Gomes Füllgraf  Rosânia Campos  Roselane Fátima Campos</p>
<p><b>Linha de Pesquisa:</b>  Criança, educação, culturas e cidadania; Crianças e educação: concepções sócio pedagógicas da infância nas políticas, normas e saberes científicos</p>
<p><b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b>  Conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, tendo em vista a análise das culturas infantis e os modos de produção simbólica realizados pelas e para as crianças, a relação desses modos com a construção da educação da infância e a educação básica obrigatória, possibilidades para uma plena e ativa cidadania da infância.</p>

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<p><b>Grupo 4: Desenvolvimento Humano em Situações de Risco Social e Pessoal - UFRGS</b>  <b>Li: Sílvia Helena Koller</b>  <b>AP: Psicologia</b>  <b>IES: Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b></p>
<p><b>Pesquisadores:</b>  Elder Cerqueira-Santos  Juliana Prates Santana  Lucas Neiva Silva  Maria Angela Mattar Yunes  Normanda Araujo de Moraes  Paola Biasoli Alves  Sílvia Helena Koller  Simone dos Santos Paludo</p>
<p><b>Linha de Pesquisa: Desenvolvimento de crianças e adolescentes em situação de rua</b></p>
<p><b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b>  Desenvolver estudos com crianças e adolescentes em situação de rua, sua visão de mundo, de infância, das dimensões do tempo e espaço, relações com instituições, saúde, atividades cotidianas (brinquedo, trabalho, lazer, etc.), características gerais, representação de self. Está relacionada ao grupo de pesquisa da Dra. Marcela Raffaelli da University of Illinois at Urbana Champaign, USA.</p>

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 5: Educação infantil: história, políticas e práticas - FCC</b> <b>Li: Maria Machado Malta Campos</b> <b>AP: Educação</b>
<b>IES:</b> Fundação Carlos Chagas
<b>Pesquisadores:</b> Eliana Maria Bahia Bhering Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg Maria Machado Malta Campos Moyisés Kuhlmann Júnior
<b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas de Educação Infantil: Estado e Sociedade Civil
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> Estudar, em seus aspectos atuais e históricos, as políticas públicas de educação infantil, quanto ao acesso e à qualidade, assim como os processos de mobilização da sociedade civil nos sistemas educacionais, no âmbito nacional e em perspectivas comparadas.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 6: Núcleo de estudos de relações de gênero, raça e idade - PUC/SP</b> <b>Li: Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg</b> <b>AP: Psicologia</b>
<b>IES:</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>Pesquisadores:</b> Fúlvia Maria de Barros Mott Rosenberg Leandro Feitosa Andrade Paulo Vinicius Baptista da Silva Rosângela Ramos de Freitas Vanessa Monteiro Bizzo Lobo
<b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas públicas e construção social da infância no Brasil
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> Desenvolver pesquisas e divulgar conhecimentos sobre as articulações entre as políticas sociais brasileiras para crianças e adolescentes e a construção social da etapa da vida infância no Brasil no âmbito das relações de idade, gênero e raça.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 7: Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência - UFRN</b> <b>Li: Rosângela Francischini</b> <b>AP: Psicologia</b>
<b>IES:</b> Universidade Federal do Rio Grande do Norte
<b>Pesquisadores:</b> Herculano Ricardo Campos Ilana Lemos de Paiva Carmem Virgínia Moraes da Silva Deliane Macedo Farias de Sousa Índira Caldas Cunha de Oliveira Rosângela Francischini
<b>Linha de Pesquisa:</b> Práticas Sociais com Crianças e Adolescentes
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> Desenvolver pesquisas que articulem as possíveis relações entre linguagem e a construção do sujeito e do conhecimento, principalmente a infância, nos diversos contextos sociais de desenvolvimento Orientar trabalhos que investiguem, discutam, proponham etc. atividades individuais ou institucionais voltadas para crianças e adolescentes, enfocando aspectos como trabalho, medidas sócio-educativas, institucionalização, violência etc.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 8 -LUDICE - Ludicidade, Identidades e Discurso nas Práticas Educativas – UFC</b>
<b>IES:</b> Universidade Federal do Ceará <b>AP: Educação</b>
<b>Pesquisadores:</b> Andrea Abreu Astigarraga Genivaldo Macário de Castro Georgia Albuquerque de Toledo Pinto Jaileila de Araújo Menezes-Santos Maria de Fátima Vasconcelos da Costa Maria Regiane Vidal Costa Simonetti Gomes Messias Holanda Dieb Nelson Barros da Costa Veriana de Fátima Rodrigues Colaço
<b>Linha de Pesquisa:</b> Práticas Lúdicas, Discurso e Diversidade Cultural
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> contempla a problemática das práticas lúdicas, enquanto mediadoras do desenvolvimento humano (abordagem psicológica), da intervenção pedagógica (abordagem educativa) e manifestação da cultura (abordagem antropológica), bem como a construção discursiva dos processos de exclusão social, à luz dos enfoques sócio-histórico do desenvolvimento, antropológico do jogo e bakhtiniano da linguagem em suas respectivas abordagens metodológicas, a fim de compreender o lugar da infância na contemporaneidade.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 9: INFOC - Infância, Formação e Cultura - PUC-Rio</b> <b>Li: Sonia Kramer</b> <b>AP: Educação</b>
<b>IES:</b> Pontifícia Universidade Católica do Rio
<b>Pesquisadores:</b> Flavia Miller Naethe Motta Maria Fernanda Rezende Nunes Patrícia Corsino Rejane Brandão Siqueira Sílvia Neli Falcao Barbosa Sonia Kramer
<b>Linha de Pesquisa:</b> Crianças e adultos em diferentes contextos: a criança, a cultura contemporânea e a educação
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> A pesquisa tem como objetivo conhecer e compreender interações entre crianças e adultos em creches, escolas de educação infantil e de ensino fundamental que têm turmas de educação infantil. As questões privilegiadas pelo estudo estão relacionadas à identidade, diversidade e autoridade. . Serão pesquisadas creches, escolas de educação infantil e escolas de ensino fundamental onde funcionam turmas de educação infantil públicas e privadas.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

<b>Grupo 10: Centro de Investigação Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - USP</b> <b>LI: Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira</b> <b>AP: Psicologia</b>
<b>IES:</b> Universidade de São Paulo
<b>Pesquisadores:</b> Ana Paula Soares da Silva Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira
<b>Linha de Pesquisa: A construção do sujeito e da intersubjetividade</b>
<b>Objetivos descritos na linha de pesquisa:</b> Investigar as transformações na forma como cada pessoa se relaciona com outras, como se refere a si mesma e como pode ser reconhecida por outras pessoas como tendo maneiras próprias embora culturalmente recortadas de reagir a situações diversas.

Fonte: Diretório de Pesquisa CNPq – Agosto/2010

**ANEXO 2 – Quadro com o levantamento das produções selecionadas, lidas e catalogadas (2007-2010)**

Grupos	Produções												Total Geral de trabalhos selecionados em cada grupo	Total de Trabalhos lidos	Total de trabalhos Tabulados
	Livros Publicados				Capítulos de livros publicados				Artigos científicos em periódicos						
	Total geral do Grupo	Quantitativo selecionado para análise	Trabalhos lidos	Trabalhos Tabulados nas Planilhas	Total geral do Grupo	Quantitativo selecionado para análise	Trabalhos lidos	Trabalhos Tabulados nas Planilhas	Total geral do Grupo	Quantitativo selecionado para análise	Trabalhos lidos	Trabalhos Tabulados nas Planilhas			
<b>Grupo 1 PUC Goiás</b>	16	05	04	05	28	09	15	15	25	04	04	04	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>24</b>
<b>Grupo 2 UFMS</b>	08	01	01	01	35	06	03	02	05	02	02	01	<b>09</b>	<b>06</b>	<b>04</b>
<b>Grupo 3 UFSC</b>	12	07	07	18	06	04	04	-	09	10	10	03	<b>22</b>	<b>21</b>	<b>21</b>
<b>Grupo 4 UFRGS</b>	01	01	01	-	19	16	11	03	23	13	12	09	<b>30</b>	<b>24</b>	<b>12</b>
<b>Grupo 5 FCC</b>	03	01	01	01	30	13	09	06	14	06	04	02	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>09</b>
<b>Grupo 6 PUC São Paulo</b>	05	03	01	-	11	06	04	03	09	09	07	02	<b>18</b>	<b>12</b>	<b>05</b>
<b>Grupo 7 UFRN</b>	03	02	02	-	07	03	03	02	06	03	02	02	<b>08</b>	<b>07</b>	<b>04</b>
<b>Grupo 8 UFC</b>	12	04	03	03	27	11	02	01	12	05	02	01	<b>20</b>	<b>07</b>	<b>05</b>
<b>Grupo 9 PUC Rio</b>	14	08	07	05	46	25	21	15	12	06	05	-	<b>39</b>	<b>33</b>	<b>20</b>
<b>Grupo 10 USP</b>	-	-	-	-	09	06	04	03	14	06	06	06	<b>12</b>	<b>10</b>	<b>09</b>
<b>Total de trabalhos analisados por produções</b>		<b>32</b>	<b>27</b>			<b>100</b>	<b>70</b>			<b>64</b>	<b>54</b>		<b>196</b>	<b>151</b>	<b>113</b>
<b>Totais Gerais</b>															

## ANEXO 3 – Banco de Dados referente à produção científica<sup>106</sup> tabulada nos Grupos de Pesquisa Selecionados<sup>107</sup>

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 1

Grupo 1: Infância, Família e Sociedade
IES: Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO
<b>Relação de trabalhos tabulados</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. ARANTES, Esther Maria de Magalhães. Rostos de crianças no Brasil. IN: RIZZINI, I. (Org.); Pilotti, Francisco (Org.). <i>A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil</i>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 336 p.</li><li>2. COSTA, Florença Ávila de Oliveira; ORIONTE, Ivana. Mediação familiar e produção de novos sentidos subjetivos na educação de filhos: estratégias para fortalecimento de famílias em situação de vulnerabilidade social e afetiva. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). <i>O social em questão</i> N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.</li><li>3. Dos SANTOS, Benedito Rodrigues; SILVA, Claudio A. V. da; Minayo, Maria Cecília de S.; Torres, Abigail S.; Silva, Helena O; Deslandes, Suely Ferreira. Conselhos dos direitos da criança e do adolescente. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; SILVEIRA, Liane Maria Braga da; BARCINSKI, Mariana; DOS SANTOS, Benedito Rodrigues. (Org.). <i>Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente</i>. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EAD-ENSP, 2009, v., p. 67-138.</li><li>4. Dos SANTOS, Benedito Rodrigues; Torres, Abigail S.; Nicodemos, Carlos; Deslandes, Suely Ferreira. Desenvolvimento de paradigmas de proteção para crianças e adolescentes brasileiros. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; SILVEIRA, Liane Maria Braga da; BARCINSKI, Mariana; DOS SANTOS, Benedito Rodrigues. (Org.). <i>Teoria e prática dos conselhos tutelares e conselhos dos direitos da criança e do adolescente</i>. 1a ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EAD-ENSP, 2009, v., p. 67-138.</li><li>5. FALEIROS, Vcient de Paula. Infância e processo político no Brasil. IN: RIZZINI, I. (Org.); Pilotti, Francisco (Org.). <i>A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil</i>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 336 p.</li><li>6. LEVY, Lídia; PINHO, Patrícia Glycerio R.; DIVANA, Solange. A parentalidade adotiva uma gestação em grupo. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). <i>O social em questão</i> N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.</li><li>7. MOREIRA, M. I. C. As desigualdades sociais e a produção da judicialização da infância e da adolescência no Brasil. In: MAYORGA, Claudia; PEREIRA, Maristela S.; RASERA, Emerson F.(Org.). <i>Psicologia Social: sobre desigualdades e enfrentamentos</i>. 1 ed. Curitiba: Juruá, 2009, v. 1, p. 17-220.</li><li>8. MOREIRA, Maria Ignez Costa; CIATTI, Isabella Teixeira Pires; COSTA, Mariana. As crianças voltam para casa: medida de abrigo cumprida. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). <i>O social em questão</i> N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.</li><li>9. NAIFF, Luciene Alves Miguez; BORELY, Michele; CANDIDO, Anna Gabriela. Direito a proteção e medida de abrigo para crianças e adolescentes com deficiência: reflexões a partir do olhar dos encaminhadores. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). <i>O social em questão</i> N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.</li></ol>

<sup>106</sup> A relação dos trabalhos descritos aqui refere-se apenas àqueles que constaram da planilha de análise.

<sup>107</sup> A composição dos grupos, bem como a produção aqui descrita foi transcrita literalmente conforme constava no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq e nos Currículos *Lattes* dos pesquisadores, à época do levantamento de dados (Janeiro e Agosto de 2010). Há que se atentar, ainda, para o fato de que as referências bibliográficas expostas nesses quadros foram copiadas dos *Lattes*, obedecendo, portanto, a formatação inicial dos pesquisadores.

10. NEIVA-SILVA, Lucas; CARVALHO, Fernanda Torres; KOLLER, Silvia Helena. Conhecimentos e comportamentos relacionados a HIV/Aids de crianças e adolescentes em situação de rua. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). *O social em questão* N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.
11. OLIVEIRA, Adeia Augusta Souto. Crianças e jovens: vulnerabilidade social nas comunidades litorâneas do nordeste. In: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). *O social em questão* N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.
12. PILOTTI, Francisco. Crise e perspectivas da Assistência à infância na America Latina. IN: RIZZINI, I. (Org.); Pilotti, Francisco (Org.). *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 336 p.
13. RIZZINI, Irene. (Org.); Pilotti, Francisco (Org.). *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 336 p.
14. RIZZINI, Irene. *O século perdido. Raízes históricas das políticas sociais para a infância no Brasil*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 200 p
15. RIZZINI, Irene; BUTLER, U. M. . The affective citizen: childhood and belonging in the contemporary. In: Wyller, Trygve e Nayar, Usha (eds).. (Org.). *The Given Child. The Religious Contribution to Children's Citizenship*. : Vandenhoeck e Ruprec, 2007, v. 2, p. 15-26.
16. RIZZINI, Irene; DUARTE, C.; HOVEN, C. W.; CARLSON, M; EARLS, Felton. *The evolution of child rights councils in Brazil*. International Journal of Children's Rights, v. 15, p. 269-282, 2007.
17. RIZZINI, Irene; KAUFMAN, N. H. . Closing the gap between rights and realities of children's lives. In: Qvortrup, Jens; Corsaro, William A; Honig, Michael-Sebastian. (Org.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. 1 ed. Londres: Palgrave Macmillan, 2009, v. 1, p. 422-434.
18. RIZZINI, Irene; NISHA,; BUTLER, U. M.. Children's perspectives on rights, responsibilities and citizenship. In: Nicola Taylor; Anne Smith. (Org.). *Children as citizens? International voices*. Otago: University of Otago Press, 2009, v. 1, p. 61-80.
19. RIZZINI, Irene; NISHA, ; PEREIRA, L. . *Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro*. Revista Katalysis, v. 10, p. 131-278, 2007.
20. RIZZINI, Irene. Crianças e menores do pátrio poder ao pátrio dever: um histórico da legislação para a infância no Brasil. RIZZINI, I. (Org.) ; Pilotti, Francisco (Org.) . *A Arte de Governar Crianças. A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 336 p.
21. SIQUEIRA, Romilson Martins. Autoridade e autoritarismo: as relações de poder no contexto da família burguesa. IN: SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); RIZZINI, Irene (Org.). *O social em questão* N. 22 - Infância, juventude e vulnerabilidades. 22. ed. Rio de Janeiro: PUC Rio, 2009. v. 500. 110 p.
22. SOUSA, Sônia Margarida Gomes (Org.); OLIVEIRA, M. L. M. (Org.). *(Re)Descobrimos faces da violência sexual contra crianças e adolescentes*. Goiânia; Brasília: Cànone; Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. v. 1000. 190 p.
23. SOUSA, Sônia Margarida Gomes. O estudo da infância como revelador e desvelador da dialética exclusão-inclusão social. In: Sílvia Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 174-203
24. SOUSA, Sônia Margarida Gomes. Trabalho infantil: a negação da infância? Estudo do significado do trabalho para crianças das camadas populares. In: Sílvia Helena Vieira Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 1, p. 363-366

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 2

<p><b>Educação e Cidadania - UFMS</b>  <b>Li:</b> Mônica de Carvalho Magalhães Kassar  <b>AP:</b> Educação</p>
<p><b>IES:</b> Universidade Federal do Mato Grosso do Sul</p>
<p><b>Relação de trabalhos tabulados</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. AMORIM, S. M. F. Ética do psicólogo. <i>Partners of the americas</i>. Programa de assistência a crianças e adolescentes vítimas de tráfico para fins de exploração sexual. Fortaleza-CE: Expressão Gráfica, 2007, v. 1, p. -.</li> <li>2. CONTINI, M. L. J. Psicologia e a construção de políticas públicas voltadas à infância e à adolescência: contribuições possíveis.. In: Bock, Ana Maria Mercês. (Org.). <i>Psicologia e o compromisso social</i>. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, v. 1, p. 295-312.</li> <li>3. PAES, Paulo Duarte (Org.); AMORIN, Sandra Maria Francisco de (Org.). <i>Formação de Sosoeducadores</i>. Campo Grande: UFMS, 2008. v. 1. 131 p.</li> <li>4. XAVIER FILHA, C.; MEZA, E. R.; AMORIM, S. M. F.; MOTTI, A. J. A.; DAMASCENO, E. <i>A escola como espaço de identificação e prevenção de violências contra crianças e adolescentes - Ações do Projeto Escola que Protege</i>. EXTENSÃO EM FOCO / Universidade Federal do Paraná., v. Nº1, p. 67-77, 2007.</li> </ol>

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 3

**Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (ex de 0 a 6 anos) - UFSC**

**Li:** Eloisa Acires Candal Rocha

**AP:** Educação:

**IES:** Universidade Federal de Santa Catarina

#### Relação dos trabalhos tabulados

1. ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Educação infantil: das políticas públicas às lógicas e culturas dos contextos familiares. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.) ; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.) . *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº 19. 19. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2009. v. 1. 92 p.
2. ALVES, Fábio Tomaz. Limites: do que estamos falando? Pensando o limite pra além do conceito de ponto que não se deve ou não se pode ultrapassar. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO-A-SEIS* N 17 JAN/JUN 2008. 17. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 110 p.
3. ANGELO, Adilson. Que infância, para que criança? IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* N 18 - JAN/JUL.. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 95 p.
4. BATISTA, Amanda Massucci. O que somos nós senão uma hipótese de ser? A contribuição da sociologia, história, psicologia, antropologia e pedagogia para a delimitação e afirmação da especificidade da educação infantil. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº 19. 19. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2009. v. 1. 92 p.
5. BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* N 18 - JAN/JUL.. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 95 p.
6. CAMPOS, R. .A Educação das Crianças menores de três anos na Cúpula das Américas /OEA: Direito ou Favor?. IN: *Reflexão e Ação*, v. 16, p. 44-67, 2008.
7. CAMPOS, R. .A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. IN: *Práxis educativa* (UEPG. Online), v. V.4, p. XX-XX, 2009.
8. CAMPOS, R. .A educação infantil como direito de todas as crianças a conviverem em espaços coletivos independentemente de suas singularidades: o que indicam os organismos internacionais. In: *Reflexão e Ação*, v. V.17, p. 54-87, 2009.
9. CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. .A educação das famílias pobres como estratégia política para o atendimento das crianças de 0-3 anos: uma análise do programa família brasileira fortalecida.. In: *Proposições* (UNICAMP. Impresso), v. 20, p. 207-224, 2009.
10. COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. O estudo das relações sociais dos bebês na creche: uma abordagem interdisciplinar. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.) ; ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.) . *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº 19. 19. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2009. v. 1. 92 p.
11. FERREIRA, Manuela; MADUREIRA, Cristina. A floresta das adivinhas...ou os meandros da interação social entre as crianças no jardim de infância em torno dos livros ilustrados. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.) ; ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.) . *REVISTA ELETRÔNICA ZERO-A-SEIS* N 17 JAN/JUN 2008. 17. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 110 p.
12. GONZALEZ, Rita Maria Ribeiro. Muito riso, pouco siso? – o momento da galhofa e os usos sociais da (in)visibilidade dos corpos por crianças em idade escolar num ATL. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* N 18 - JAN/JUL.. 1. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 95 p.

13. MARCHIORI, Alexandre Freitas; RODRIGUES, Fernanda Freitas Rezende; OLIVEIRA, Rosemary Coelho. A educação Física na Infância: a figura do especialista na Educação Infantil de Vitória. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº 19. 19. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISA DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2009. v. 1. 92 p.
14. MICHELLI, Cláudia Regina Pinto. A criança na creche e o seu remanejamento. IN: SILVA FILHO, João Josué da (Org.); ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº 16. 1. ed. Florianópolis: NUPEIN - Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância, 2007. v. 1. 98 p.
15. ROCHA, Eloisa Acires C. ; SILVA FILHO, J. J. . Avaliação de contextos na perspectiva da Pedagogia da Infância: indicações para a investigação a partir dos protagonistas. In: *Nuances* (Presidente Prudente), v. 15, p. 55-68, 2007.
16. ROCHA, Eloisa Acires. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da Pesquisa. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO-A-SEIS* N 17 JAN/JUN 2008. 17. ed. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008. v. 1. 110 p.
17. SILVA, Maurício Roberto. Exploração do trabalho infantil: em busca da cultura lúdica no âmbito da região da cana-de-açúcar do nordeste do Brasil. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO-A-SEIS* N 17 JAN/JUN 2008. 17. ED. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA - NUPEIN, 2008. v. 1. 110 p.
18. SIMÃO, Márcia Buss ; ROCHA, Eloisa Acires C. .Crianças, infâncias, educação e corpo. In: *Nuances* (Presidente Prudente), v. 15, p. 185-206, 2007.
19. SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. Vozes da infância: refletindo práticas educativas de pesquisa e as contribuições do conceito de Violência Simbólica. IN: SILVA FILHO, João Josué da (Org.); ROCHA, Eloisa Acires C. (Org.) . *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº15. 1. ed. Florianópolis: NUPEIN - NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2007. v. 1. 75 p.
20. TOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. O cosmopolitismo infantil: uma causa (sociológica) justa. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* Nº20. 1. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA, 2009. v. 1. 108 p.
21. VIEIRA, Analúcia de Moraes. As vozes no contexto infantil: a polarização em destaque. IN: SILVA FILHO, J. J. (Org.); ROCHA, Eloisa Acires Candal (Org.). *REVISTA ELETRÔNICA ZERO - A - SEIS* N 18 - JAN/JUL.. 1. ed. FLORIANÓPOLIS: NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS DA EDUCAÇÃO NA PEQUENA INFÂNCIA - NUPEIN, 2008. v. 1. 95 p.

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 4

**Gr:** Desenvolvimento Humano em Situações de Risco Social e Pessoal - UFRGS

**Li:** Sílvia Helena Koller

**AP:** Psicologia

**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul

#### Relação de trabalhos tabulados

1. BERSH, A. A.; YUNES, M. A. M. . O brincar e as crianças hospitalizadas: contribuições da abordagem ecológica. In: *Ambiente & Educação* (FURG), v. 13, p. 119-132, 2008.
2. Diniz, Eva; KOLLER, S. H.; PALUDO, S. .Educação social para crianças em situação de rua no Brasil. In: *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 43, p. 57-80, 2009.
3. GARCIA, N. M.; YUNES, M. A. M.; CHAVES, P. F.; SANTOS, L. O. .Educando meninas e meninos: transmissão geracional da pesca no ambiente familiar. In: *Psicologia da Educação*, v. 25, p. 93-112, 2009.
4. KAPPLER, C.; Gonçalves, M.; BORGES, M.; KOLLER, S. H. .Direitos da criança Conhecimentos de estudantes e profissionais de saúde mental da infância e adolescência no Brasil e em Portugal. In: Vitor G. Haase, F. O. Ferreira, & F. J. Penna. (Org.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. 1 ed. Belo Horizonte: CoopMed, 2009, v. 1, p. 589-600.
5. LISBOA, C. S. de M.; HABIGZANG, L. F.; KOLLER, S. H. .Ética na pesquisa com temas delicados: Estudos em psicologia com crianças e adolescentes vítimas de violência doméstica. In: GUERREIRO, Iara Coelho Zito; SCHIMIDT, Maria Luisa Sandoval; ZICKER, Fábio. (Org.). *Ética nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na Saúde.*, 2008, v. , p. -.
6. MIRANDA-PIETRO, A. T.; YUNES, M. A. M. .Considerações Jurídicas e Psicossociais sobre o Abuso Sexual Contra Crianças e Adolescentes. In: *Revista Eletrônica Justributário*, v. 1, p. 1-27, 2009.
7. MORAIS, N. A. de; KOLLER, S. H. .Aspectos biopsicossociais da saúde de crianças e adolescentes em situação de rua. In: HAASE, Vitor G.; FERREIRA, F. O.; PENNA, F. J.(Org.). *Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência*. Belo Horizonte: CoopMed, 2009, v. 1, p. 185-198.
8. MORAIS, N. A. de; SANTOS, E. C.; MOURA, A. da S.; VAZ, M.; KOLLER, S. H. .*Exploração sexual comercial de crianças e adolescentes: um estudo com caminhoneiros brasileiros*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 23, p. 263-271, 2007.
9. MOURA, A. da S. ; KOLLER, S. H. . A criança na visão de homens acusados de abuso sexual: um estudo sobre distorções cognitivas. In: *Psico-USF*, v. 13, p. 85-94, 2008.
10. PALUDO, S. ; KOLLER, S. H. .Toda criança tem família: criança em situação de rua também. In: *Psicologia e Sociedade* (Impresso), v. 20, p. 42-52, 2008.
11. POLETTTO, M.; DELL'AGLIO, D. D.; KOLLER, S. H. .Eventos estressores em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. In: *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, p. 455-466, 2009
12. Prati, Laíssa Eschiletti ; Couto, Maria Clara P. de Paula ; Koller, Sílvia Helena. *Famílias em vulnerabilidade social: rastreamento de termos utilizados por terapeutas de família*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 25, p. 403-408, 2009.

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 5

**Educação Infantil: História, Políticas e Práticas - FCC**

**Li:** Maria Machado Malta Campos

**AP:** Educação

**IES:** Fundação Carlos Chagas

#### Relação de trabalhos tabulados

1. CAMPOS, M. M. M. .Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: Silvia Helena Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008, v. , p. 35-42.
2. CAMPOS, M. M. M. . Poverty. In: NEW, Rebecca S.;COCHRAN, Moncrieff. (Org.). *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Westport: Praeger Publishers, 2007, v. 4, p. 928-934.
3. KUHLMANN JR., M. . *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. v. 1. 210 p.
4. KUHLMANN JR., M. .Os intelectuais na educação da infância. In: NEPOMUCENO, M. A., TIBALI, E. F. A.. (Org.). *A educação e seus sujeitos na História*. 1 ed. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2007, v. 1, p. 100-119.
5. KUHLMANN JR., M; Bastos, Ana Cristina do Canto Lopes. Órfãos tutelados nas malhas do judiciário (Bragança-SP, 1871-1900). In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 41-68, 2009.
6. Kuhlmann Jr., Moysés; Magalhães, Maria das Graças Sandi. A infância nos almanaques: nacionalismo, saúde e educação (Brasil 1920-1940). In: *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 26, p. 327-349, 2010.
7. ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. In: OLIVEN, Ruben george; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, v. p. 296-334.
8. ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões. In: PALACIOS, Jesús; CASTÑEDA, Elsa. (Org.). *A primeira infância ( 0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação santillana, 2009, v. p. 49-62.
9. ROSEMBERG, Fúlvia. La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. In: TORRADO, M.C.. (Org.). *Retos para las políticas públicas de primera infancia en Colombia y latinoamérica*. 1 ed. Bogotá: Centro de Estudios Sociales:Universidad Nacional de Colombia, 2009, v. , p. 11-28.

**Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 6****Gr:** Núcleo de estudos de relações de gênero, raça e idade - PUC/SP**Li:** Fúlvia Maria de Barros Mott Rosemberg**AP:** Psicologia**IES:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**Relação de Trabalhos tabulados**

1. BIZZO, V. M. . Infância associada ao tema aborto voluntário: retórica do convencimento. IN: *Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas* (UFSC), v. 8, p. 1, 2008.
2. ROSEMBERG, Fúlvia. Crianças e adolescentes na sociedade brasileira e a Constituição de 1988. IN: OLIVEN, Ruben george; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Org.). *A Constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Hucitec, 2008, v. p. 296-334.
3. ROSEMBERG . Crianças pequenas na agenda de políticas para a infância: representações sociais e tensões. IN: Jesús Palacios; Elsa Cstañeda. (Org.). *A primeira infância ( 0 a 6 anos) e seu futuro*. Madri: Fundação santillana, 2009, v. , p. 49-62.
4. ROSEMBERG, Fúlvia. La deuda latinoamericana con respecto a los niños y niñas menores de seis años. In: TORRADO, M.C.. (Org.). *Retos para las políticas públicas de primera infancia en Colombia y latinoamérica*. 1 ed. Bogotá: Centro de Estudios Sociales:Universidad Nacional de Colombia, 2009, v. , p. 11-28.
5. SILVA, P. V. B. . Ética e meios de comunicação de massa: um estudo sobre a concepção de infância no jornal Gazeta do Povo. In: *Extensão em Foco*, v. 1, p. 33-40, 2008.

**Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 7****Gr:** Núcleo de Estudos Sócio-Culturais da Infância e Adolescência - UFRN**Li:** Rosângela Francischini**AP:** Psicologia**IES:** Universidade Federal do Rio Grande do Norte**Relação de trabalhos tabulados**

1. FRANCISCHINI, Rosângela.; MATIAS, H. J. D. .Crianças em Situação de Rua: Trabalho e Processos de Socialização. In: MORAES, Normanda Araújo de; NEIVA-SILVA, Lucas; KOLLER, Silvia H. (Org.). *Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: Pesquisa e Intervenção no Brasil*, 2008.
2. FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, H. R. .Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: Silvia Helena Vieira da Cruz. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. 01 ed. São Paulo: Cortez, 2008, v. 01, p. 102-117.
3. FRANCISCHINI, Rosângela; SOUSA, D. M. F. de; PATIÑO, Joana Fontes. Serviços de garantia dos direitos de crianças e adolescentes: demandas e encaminhamentos. In: *Extensão em foco*, v. 1, p. 41-51, 2008.
4. OLIVEIRA, I. C. C. ; FRANCISCHINI, R. . Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. In: *Psico-USF*, v. 14, p. 59-70, 2009.

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 8

**Gr:** LUDICE - Ludicidade, Identidades e Discurso nas Práticas Educativas - UFCE

**Li:** Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

**Ap:** Educação

**IES:** Universidade Federal do Ceará

#### Relação de Trabalhos tabulados

1. ASTIGARRAGA, A. A. .A Atuação do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) no município de Sobral - Ce: A jornada ampliada e a relação com a escola regular. In: *Revista Homem, Espaço e Tempo*, v. Ano I, p. 28-42, 2009.
2. GOMES, M. R. V. C. S. . Entre o livre e o didático: o papel do lúdico na escola de educação infantil. In: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COLAÇO, Veriana de Fátima Rodrigues; COSTA, Nelson Barros da. (Org.). *Modos de Brincar, Lembrar e Dizer: discursividade e subjetivação*. Fortaleza: Edições UFC, 2007, v. , p. 140-156.
3. MEYER, Mônica Corrêa; UZIEL, Anna Paulo. A criança, o sexo e a família: verdades e poder no abuso sexual infantil. IN: MENEZES-Santos, J. A. (Org.); RIOS, L. F. (Org.). *Violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento*. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 01. 164 p. Fortaleza: Edições UFC, 2007, v. 48, p. 205-216.
4. RIOS, L. F.; MENEZES-Santos, J. A.; MIRANDA, Emília B. de; SILVA, Clebes dos Ramos; SOARES, Cristiano; MELO, Katia S. B; PRAZERES, Marina E. P.; MAIA, M.V.N; AGUIAR, E.S.F. .*O Enfrentamento da Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes no Sertão do Araripe Pernambucano*. 01. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 01. 86 p.
5. VIEIRA, Mônica. Anjo ou demônio: posições dos conselheiros tutelares do Recife sobre a violência sexual contra crianças adolescentes. IN: MENEZES-Santos, J. A. (Org.) ; RIOS, L. F. (Org.) . *Violência sexual contra crianças e adolescentes: reflexões sobre condutas, posicionamentos e práticas de enfrentamento*. 1. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2009. v. 01. 164 p. Fortaleza: Edições UFC, 2007, v. 48, p. 205-216.

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 9

**Grupo:** INFOC - Infância, Formação e Cultura - PUC-Rio

**Li:** Sonia Kramer

**AP:** Educação

**IES:** Pontifícia Universidade Católica do Rio

#### Relação de trabalhos tabulados

1. ANDRADE, Pedro Duarte. Linguagem da infância ou infância da linguagem: a história no pensamento de Walter Benjamin. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); MATOS, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.
2. BARBOSA, Sílvia. É tudo sorvete! Enunciados e expressões das crianças na creche. KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
3. BARBOSA, Sílvia. O que você está escrevendo? Na pesquisa com crianças, o exercício de compreender e ser compreendido. KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
4. BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. . *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
5. CABRAL, Márcia. Infância: apontamentos sobre experiência e formação. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); Matos, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.
6. CASTRO, Claudia Maria de. A arte de caçar borboletas. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); Matos, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.
7. CORSINO, Patrícia. Infância e linguagem em Walter Benjamin: reflexões para a educação. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); Matos, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.
8. CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia. Eu estou de olho em você: olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças. IN: KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
9. GUIMARÃES, Daniela.; BARBOSA, Sílvia. Cade a Viviane? Cadê a Ingrid? Visibilidade e invisibilidade das crianças na creche. IN: KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
10. KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz Cavalieri. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. 136 p.
11. KRAMER, Sônia. Educação a contrapelo. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); Matos, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de

Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.

12. KRAMER, Sônia. Pesquisando a infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. IN: KRAMER, S. (Org.); LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios desafios da pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. v. 1. 192 p.
13. KRAMER, Sônia. Porque Narciso acha feio o que não é espelho? Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. IN: KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
14. MOTTA, Flávia; SANTOS, Núbia; CORSINO, Patrícia. Não pode colar peixe voando: crianças e alunos no trabalho pedagógico. IN: KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
15. MUNIZ, Luciana. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. IN: NUNES, M. F. R. (Org.); KRAMER, Sonia (Org.); LEITE, M. I. (Org.); GUIMARAES, D. O. (Org.). *Infância e educação infantil*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2009. v. 1. 280 p.
16. NASCIMENTO, Anelise; BARROS, Camila; NUNES, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Rejane; FREITAS, Rosaura. Vai ter futebol? Interações sociais na educação infantil em escolas de ensino fundamental. IN: KRAMER, S. (Org.); CORSINO, P. (Org.); GUIMARÃES, D. O. (Org.); Barros, Camila (Org.); BARBOSA, Sílvia Neli Falcão (Org.); NUNES, Maria Fernanda Rezende (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2009. 232 p.
17. NUNES, Maria Fernanda Rezende. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. IN: CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
18. Nunes, Maria Fernanda Rezende. *Educação Infantil: instituições, funções e propostas*. IN: CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas, SP: Autores associados, 2009.
19. SOUZA, Solange Jobim. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, S. (Org.); LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios desafios da pesquisa*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2008. v. 1. 192 p.
20. SOUZA, Solange Jobim. Walter Benjamin e a infância da linguagem: uma teoria crítica da cultura e do conhecimento. IN: KRAMER, S. (Org.); KONDER, L. (Org.); SOUZA, Solange Jobim e (Org.); OSWALD, Maria Luiza Magalhães Bastos (Org.); PEREIRA, R. M. R. (Org.); Bolle, W. (Org.); Matos, O. (Org.); FERREIRA, Marcelo (Org.); CORSINO, Patricia (Org.); CASTRO, C. M. (Org.). *Política, cidade, educação: Itinerários de Walter Benjamin*. 1. ed. Rio de Janeiro: PUC- Rio e Contraponto, 2009. v. 01. 310 p.

### Produção científica dos Grupos de Pesquisa Selecionados – GRUPO 10

**Gr:** Centro de Investigação Sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil - USP

**Li:** Maria Clotilde Therezinha Rossetti Ferreira

**AP:** Psicologia

**IES:** Universidade de São Paulo

#### Relação de trabalhos tabulados

1. AMORIM, Katia Souza ; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. *Corporeidade, significação e o primeiro ano de vida. Arquivos Brasileiros de Psicologia (Rio de Janeiro. 1979)* (Cessou em 2002), v. 60, p. 67-81, 2008.
2. COSTA, Nina Rosa Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. . Acolhimento Familiar: uma alternativa de proteção para crianças e adolescentes. *Psicologia*. In: *Reflexão e Crítica*, v. 22, p. 1-8, 2009.
3. PAULI, S. C.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. . Construção das dificuldades de aprendizagem em crianças adotadas.. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 39, p. 881-896, 2009.
4. ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, Kátia de Souza ; OLIVEIRA, Z. M. R. . *Olhando a criança e seus outros: Uma trajetória de pesquisa em educação infantil. Psicologia USP* (Impresso), v. 20, p. 437-464, 2009.
5. ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; OLIVEIRA, Z. M. R. . Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento. In: Fernanda Muller; Ana Maria Almeida Carvalho. (Org.). *Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com William Corsaro*. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009, v. 1, p. 59-70.
6. ROSSETTIFERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, K. S.; SOARES-SILVA, A.P.; OLIVEIRA, Zilma M Ramos de. Desafios metodológicos na perspectiva da Rede de Significações. In: *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 38, p. 147-170, 2008.
7. SILVA, A.P.S ; PANTONI, Rosa Virgínia. *Apresentação da Série Educação de Crianças em Creche. Salto para o Futuro* (Online), v. 15, p. 5-16, 2009.
8. SILVA, A.P.S ; VITÓRIA, T. ; PANTONI, Rosa Virgínia ; BESANI, V. R. ; ROSSETTIFERREIRA, Maria Clotilde . As Leis e as Normativas da Educação Infantil Brasileira. In: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira; Ana Maria Mello; Telma Vitória; Ana Cecília Chaguri; Adriano Puntel Gosuen. (Org.). *Os Fazeres na Educação Infantil*. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009, v. , p. 184-196.
9. SOLON, Lilian Guimaraes; COSTA, Nina Rosa Amaral; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. .Conversando com crianças.. In: Silvia Helena Vieira Cruz. (Org.). *Ouvindo crianças - Metodologias de Pesquisa com Crianças*. 1. 1 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008, v. 1, p. 204-224.

## Anexo 4 – Planilha de leitura das produções selecionadas

Tese de Doutorado:

### *Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*

#### Planilha de análise das produções teóricas nos grupos de pesquisa do CNPq sobre infância e criança

Identificação do material:

#### Problema de estudo:

Sob quais concepções de criança e de infância e sob quais mediações teóricas e categorias de análise a produção teórica dos grupos de pesquisa no Brasil tem informado a nomeação desses sujeitos e seu tempo da vida?

#### 1. Dados de identificação do trabalho:

Título:

Instituição:

Grupo de Pesquisa:

Fonte:

livro

capítulo de livro

capítulo de livro/revista organizado pelo grupo

artigo completo em periódico

#### 2. Dados Gerais:

Trabalho teórico

Trabalho teórico resultado de análises de pesquisa empírica.

Abordagem da pesquisa empírica:  quantitativa

qualitativa

etnográfica

participante

estudo de caso

pesquisa-ação

bibliográfica

outra: \_\_\_\_\_

Instrumentos de Pesquisa:  entrevistas

desenhos/registro/apontamento dos sujeitos

observação participante

grupo focal

questionários

filmagem

fotografias

Análise de documentos

Outros:

**3. Palavras chaves expressas no resumo do trabalho:**

Quais?

Não apresenta, mas é possível identificar:

Não apresenta resumo do texto

**4. Sobre os objetivos do trabalho:**

Descreve. Qual(ais)?

Não está claramente explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não está claramente explicitado e não é possível de ser identificado

**5. Área(s) disciplinares de abrangência do trabalho:**

Psicologia

Educação

Filosofia

Sociologia

Outras. Quais?

Área predominante quando o enfoque for interdisciplinar:

**6. Abordagens de Pesquisa e enfoques teóricos explicitado pelo autor:**

Abordagens	Enfoque teóricos
<input type="checkbox"/> funcionalismo	<input type="checkbox"/> Construcionismo
<input type="checkbox"/> positivismo	<input type="checkbox"/> Construtivismo
<input type="checkbox"/> materialismo histórico	<input type="checkbox"/> Dialética
<input type="checkbox"/> fenomenologia	<input type="checkbox"/> Psicologia Social
	<input type="checkbox"/> Psicologia do Desenvolvimento
<input type="checkbox"/> outros. Quais?	<input type="checkbox"/> Experimental/Cognitivo
	<input type="checkbox"/> Sócio Histórico
<input type="checkbox"/> Não é explicitado, mas é possível de ser identificado. Qual?	<input type="checkbox"/> Humanismo/Existencialismo
<input type="checkbox"/> auto-denominação. Qual?	<input type="checkbox"/> Psicanálise
<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado	<input type="checkbox"/> Representações Sociais
	<input type="checkbox"/> Auto-denominação. Qual?
	<input type="checkbox"/> Não é possível de ser identificado

**7. Sobre o conceito de INFÂNCIA:**

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

**8. Sobre o conceito de CRIANÇA:**

É explicitado, a saber:

Não é explicitado, mas é possível de ser identificado:

Não é explicitado e não é possível de ser identificado.

**9. Categorias de análises explicitadas no texto:**

\_\_\_\_\_

**10. Recortes temáticos abordados no texto:**

<b>Aspectos relacionados ao desenvolvimento...</b>	<b>Aspectos relacionados aos processos educativos na infância...</b>	<b>Aspectos relacionados à infância e a constituição da...</b>	<b>Aspectos relacionados à saúde e bem-estar na infância...</b>
<input type="checkbox"/> Humano <input type="checkbox"/> Cognitivo <input type="checkbox"/> afetivo <input type="checkbox"/> biopsicossocial	<input type="checkbox"/> aprendizagem <input type="checkbox"/> ensino <input type="checkbox"/> formação dos professores <input type="checkbox"/> formação de outros profissionais <input type="checkbox"/> Rede de estudos, pesquisa, assessorias e intervenções <input type="checkbox"/> práticas educativas <input type="checkbox"/> Educação Infantil <input type="checkbox"/> produção de materiais <input type="checkbox"/> políticas públicas para infância <input type="checkbox"/> cuidar e educar <input type="checkbox"/> espaço <input type="checkbox"/> creche	<input type="checkbox"/> Sexualidade <input type="checkbox"/> raça e etnia <input type="checkbox"/> gênero <input type="checkbox"/> linguagem	<input type="checkbox"/> práticas de higiene e saúde <input type="checkbox"/> práticas de alimentação <input type="checkbox"/> cuidar
<b>Aspectos relacionados à parentalidade...</b>	<b>Aspectos relacionados às questões de vulnerabilidade...</b>	<b>Aspectos relacionados à corporalidade e cultura...</b>	<b>Aspectos relacionados ao imaginário...</b>
<input type="checkbox"/> família <input type="checkbox"/> outras formas de parentalidade <input type="checkbox"/> geração	<input type="checkbox"/> situação de rua <input type="checkbox"/> violência contra criança <input type="checkbox"/> direito <input type="checkbox"/> cidadania <input type="checkbox"/> participação <input type="checkbox"/> legislação <input type="checkbox"/> redes de proteção <input type="checkbox"/> trabalho infantil <input type="checkbox"/> exploração infantil <input type="checkbox"/> exclusão social	<input type="checkbox"/> corpo <input type="checkbox"/> práticas corporais <input type="checkbox"/> brincadeira <input type="checkbox"/> cultura lúdica	<input type="checkbox"/> imaginação <input type="checkbox"/> criatividade <input type="checkbox"/> literatura <input type="checkbox"/> artes
<b>Aspectos relacionados à socialização...</b>	<b>Outros aspectos presentes ao texto....</b>		
<input type="checkbox"/> idéia de socialização <input type="checkbox"/> cultura de pares <input type="checkbox"/> instituição educativa			

**11. Autores citados no corpo do texto:**

**12. Autores de base mais citados no texto:**

**Referência Bibliográfica do Material consultado e analisado:**