

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PRISCILLA MENESCAL VIEIRA DOS SANTOS

**Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica de L. S.
Vigotski à psicologia infantil**

**Goiânia
2019**

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ Dissertação ☐ Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: **Priscilla Menescal Vieira dos Santos**

Título do trabalho: **Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica de L. S. Vigotski à psicologia infantil.**

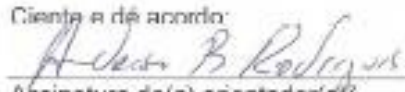
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 29 / 04 / 2019

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data da defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PRISCILLA MENESCAL VIEIRA DOS SANTOS

**Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica de L. S.
Vigotski à psicologia infantil**

Trabalho final de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, linha de pesquisa Bases Históricas, Teóricas e Políticas da Psicologia, sob orientação do Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.

Goiânia
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vieira dos Santos, Priscilla Menescal
Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica
de L. S. Vigotski à psicologia infantil [manuscrito] / Priscilla Menescal
Vieira dos Santos. - 2019.
5, 164 f.

Orientador: Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em
Psicologia, Goiânia, 2019.
Apêndice.
Inclui tabelas.

1. infância naturalista. 2. infância biológica. 3. psicologia infantil. 4.
infância histórica. 5. teoria histórico-cultural. I. de Brito Rodrigues,
Anderson, orient. II. Título.

CDU 159.9



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás – Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Psicologia

Rua 235, s/n. Setor Leste Universitário – Goiânia/GO – CEP: 74605-050

Fones: 3209-6215 / www.ppgp.fe.ufg.br / Email ppgpufg@gmail.com



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
PRISCILLA MENESCAL VIEIRA DOS SANTOS**

Ao vigésimo oitavo dia do mês de março de dois mil e dezenove (28/03/2019), às 08:05 horas reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues, doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Profa. Dra. Livia Gomes dos Santos, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para, sob a presidência do primeiro, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à defesa da dissertação intitulada: “Das infâncias naturalistas à infância histórica: um estudo à luz da crítica de L.S.Vigotski à psicologia infantil.”, em nível de Mestrado, área de concentração em Psicologia, de autoria de Priscilla Menescal Vieira dos Santos, discente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues que fez a apresentação formal dos membros da Banca e deu-se início à apreciação e avaliação do texto. A Banca Examinadora, após a apreciação e avaliação do texto apresentado, decidiu considerá-la aprovada. Os trabalhos foram até às 14:15 horas e eu, Naraiana de Oliveira Tavares, Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FE/UFG, lavrei a presente ata que assino acompanhado dos membros da Banca Examinadora. Goiânia, ao vigésimo oitavo dia do mês de março ano de dois mil e dezenove.

Prof. Dr. Anderson de Brito Rodrigues (Orient.)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues

Profa. Dra. Livia Gomes dos Santos

Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares (Vice-coordenadora do PPGP)

Profa. Dra. Naraiana de Oliveira Tavares
Vice-Coordenadora do PPGP/UFG
Matrícula: 2683604

À minha avó, Francisca, e ao meu avô, José, por
terem sido tudo o mais.

À minha mãe, Waldirene, por sua luta incessante
para garantir o meu acesso à educação.

À minha sobrinha, Mariana, a criança mais
corajosa que já conheci.

Ao Pedro Henrique, Heloísa, Isabela, Mariana
Nunes e Pedro Nunes que com abraços,
brincadeiras e histórias me lembraram dos motivos.

Agradecimentos

Uma dissertação de mestrado ou qualquer produção de conhecimento é sempre uma construção coletiva. No meu caso só poderia ter sido assim. Esse trabalho foi realizado por muitas mãos que me levantaram, me fortaleceram e me guiaram quando eu tantas vezes não conseguia seguir. Gostaria de agradecer à minha família por ter me oferecido total apoio durante todo o processo. Aos meus avós Francisca e José, por tamanho afago e sustento diários e à minha mãe, Waldirene por seus chás, sucos, cuidados de toda ordem me acalmando e amparando sempre.

Aos meus professores Lívia Gomes, Priscilla Lima e Anderson de Brito Rodrigues por terem me estendido a mão e me lembrado de minha história, sem vocês esse trabalho não existiria. Especialmente ao professor e orientador Anderson de Brito Rodrigues, por toda paciência e escuta. E também à professora Lívia por tanto afeto, cuidado, suporte e contribuições teóricas durante a banca e para além dela.

Ao querido professor Divino por compor a banca de defesa com seu olhar cuidadoso e atento ao meu trabalho, com valiosos apontamentos teóricos.

Aos colegas da turma IV em especial à Yasmin, Valéria, Jéssica, Rafaela, Marisa e Karina, que me lembravam do afeto e do corpo, me alegraram e fortaleceram tantas vezes que eu já não sei contar. Quero agradecer novamente à Rafaela por ter se tornado minha irmã de alma, de cor e de jornada, por todo seu empenho para que tudo chegasse até o fim com dignidade e respeito a quem sou.

A todas as minhas grandes amigas que suportaram me acompanhar de perto em meio à dor e mesmo sem muitas vezes compreender o que eu vivia me ouviram, acolheram e apoiaram, Luciana M., Ana Carolina N., Maria Félix, Lays, Luciana F., Ellen, Raíssa, Isana, Ana Karoline e Aline.

Às mulheres feministas com intensas experiências no meio acadêmico, que me apontaram caminhos quando eu me vi estagnada e sem chão, Maria Clara Dunck, Maria Amélia, Mariana Brito, Mariana Lopes e Ana Behatriz. Principalmente à Maria Clara e Maria Amélia que me seguraram nos últimos dias me alimentando de forças, confiança e esperança.

À Jociane Sobreira Lessa por seu suporte psicoterapêutico tão fundamental antes e durante o processo seletivo do mestrado, você é muito especial, Jô, obrigada por tudo.

Ao meu querido psicoterapeuta, amigo e colega de profissão Ciro Gonçalves, por tanta parceria, fortalecimentos e poesia, muito obrigada, Ciro.

Ao meu amigo Rafael Mota, por ter sido ponte e apoio para trocas teóricas e principalmente afetivas.

Ao grupo de mulheres T-Ser e à Ana Terra por tudo que me ensinaram e por todos os momentos que pudemos viver juntas semanalmente permitindo às nossas lutas cotidianas um lugar de cuidado e compartilhamento. E a todas as pessoas que acompanhei em consultório nesse tempo por me ensinarem sobre o fazer de uma psicologia crítica.

Finalizo afirmando com toda a certeza que foi junto com cada pessoa aqui mencionada que eu realizei esse trabalho tão cheio de história e significado para mim.

À Fapeg pelo financiamento da pesquisa.

Quando decidi tomar o caminho de volta para minha terra e entranhar-me no sertão, escolhendo o exílio para dentro, depois de atravessar todos os lugares para onde afluíam os que precisavam e os que não precisavam fugir, sem desejar permanecer em nenhum deles, pretendi tudo saber de antemão, o já acontecido e o ainda por vir, lendo tudo o que as literaturas ofereciam. Mergulhar mais fundo na terra e abrir os olhos sob a superfície, porém, permitia ver uma vida miúda, insuspeitável, que não chegava à tona dos livros. A cada passo um espanto, obrigando-me a perguntar tudo a todos.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1. O Mundo Moderno e as Concepções de Infância.....	24
1.1Disciplinamento dos Corpos, Conhecimento Científico e a Infância Natural	33
1.2 Concepções Modernas de Infância: Percurso Histórico Brasileiro	40
1.2.1 Higiene, Eugenia e Sanitarismo: Da Infância Perigosa À Infância Salvadora	45
Capítulo 2 A Psicologia, o Indivíduo e a Concepção Naturalista de Infância	57
2.1Os Fundamentos da Psicologia como Ciência	58
2.2 A Aproximação da Psicologia com Outros Campos das Ciências Humanas e Biológicas e as Implicações para a Psicologia Infantil.....	72
2.3 A Crise da Psicologia e a Reificação dos Processos Psicológicos do Indivíduo em Algumas Psicologias	81
Capítulo 3 Da Infância Naturalista à Infância Histórica: A Perspectiva Crítica de L. S. Vigotski Sobre a Psicologia Infantil.....	91
3.1 A Mediação e as Funções Psíquicas Superiores: o Desenvolvimento Cultural da Conduta95	
3.1.1 O Desenvolvimento da Linguagem	102
3.1.2 A imitação, a imaginação e o jogo	105
3.2 A Periodização do Desenvolvimento Infantil em Vigotski	109
3.2.1 O Problema da Idade e o Diagnóstico do Desenvolvimento	119
3.3 Análises Descritivas das Concepções de Infância em Pesquisas de Psicologia: Concepções Naturalistas?	121
Considerações Finais	127
Referências	146

Resumo

A infância tem sido tradicionalmente entendida pela psicologia como um dado inquestionável, universal e natural, em geral, apenas como uma etapa do desenvolvimento. Em algumas pesquisas recentes em produções acadêmicas de psicologia, há a presença frequente de duas principais definições de infância: a infância como etapa natural-biológica e a infância como uma construção sócio-histórica, em que predomina a definição de infância como etapa biológica, por nós denominada como infância naturalista, conforme a crítica de L. S. Vigotski ao naturalismo presente na psicologia infantil. No entanto, essas definições de infância também têm se mostrado como meras repetições irrefletidas, em que não sabemos o que significa dizer que a infância é uma etapa biológica ou mesmo uma construção sócio-histórica. Neste trabalho, optamos pelo uso de concepções de infância por se tratar, conforme a definição de Santos (1996), de uma abstração de propriedades individuais definidas pelos valores da cultura. Assim, nos valem da teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski e seu conceito de cultura para abordarmos as concepções de infância em dois aspectos: 1) os seres humanos como produtores de cultura e modos de vida, incluindo modos de vida da infância; 2) social e cultura como componentes da verdadeira fonte do desenvolvimento individual da criança. A nossa questão formulou-se da seguinte maneira: é possível verificar, em produções atuais, as principais características, bases teóricas e epistemológicas das concepções de infância que emergiram com a institucionalização da Psicologia? Portanto, o objetivo geral desse trabalho foi investigar como as concepções de infância, sobretudo, as concepções naturalistas se relacionaram com a Psicologia no momento de sua constituição como disciplina científica. Já os objetivos específicos foram: 1) identificar como foram constituídas as diferentes concepções de infância na história da modernidade; 2) construir um instrumento para identificação e análise de concepções de infância com base no texto *El problema de La edad* (Vigotski, [1932]2006); 3) analisar pesquisas de doutorado em psicologia que têm como objeto de estudo a infância, a criança e/ou o desenvolvimento infantil, publicadas entre os anos de 2010 a 2016, visando verificar quais foram as concepções de infância adotadas. Identificamos nesta pesquisa relações estreitas entre os problemas epistemológicos e metodológicos da disciplina psicológica e as concepções de infância que emergiram em seus momentos fundantes. As infâncias naturalistas são, além de outras características identificadas, concepções com estreitas alianças com as ciências naturais e apresentam forte cunho ideológico. Com a sistematização dos principais aspectos da crítica de Vigotski à ciência psicológica e à psicologia infantil, construímos um instrumento capaz de identificar e analisar concepções de infância em pesquisas de psicologia. Em nossas análises encontramos concepções naturalistas de infância em produções recentes, fundamentadas principalmente pelas teorias de Piaget, Freud e Jung. E também encontramos a concepção histórica de infância em três das nove pesquisas de doutorado analisadas, pautadas nas teorias psicológicas de Erik Erikson e de Urie Bronfenbrenner.

Palavras-chave: infância naturalista; infância biológica; psicologia infantil; infância histórica; teoria histórico-cultural.

Abstract

In general, childhood has been traditionally understood by psychology as an unquestionable, universal and natural fact, a stage of development. Recent academic researches show frequently two main definitions of childhood: a natural-biological stage and a socio-historical development – in which we define childhood as a biological stage, termed as a naturalistic childhood, according to LS Vygotsky's critique of naturalism in child psychology. However, these definitions have also proved to be mere thoughtless repetitions, in which we do not know what it means to affirm that childhood is a biological stage or even a socio-historical development. In the present work we opted for the use of childhood conceptions because it is, according to the definition of Santos (1996), an abstraction of individual properties defined by the values of culture. Thus, we draw on L. S. Vygotsky's historical-cultural theory and his concept of culture to address childhood conceptions in two respects: 1) human beings as producers of culture and lifestyles, including childhood lifestyles; 2) society and culture as components of the true source of the child's individual development. Our question was formulated as follows: is it possible to verify in current productions the main characteristics, theoretical and epistemological bases of childhood's conceptions that emerged with the institutionalization of Psychology? Therefore, the general objective of this work was to investigate how childhood conceptions, especially naturalistic conceptions, were related to Psychology at the moment of its constitution as a scientific discipline. The specific objectives were: 1) to identify how the different conceptions of childhood were constituted in modernity's history; 2) construct an instrument for identification and analysis of childhood conceptions based on the text *El problema de la edad* (Vigotski, [1932] 2006); 3) to analyse doctoral researches in psychology that has as object of study childhood, child and / or child development, published between the years 2010 and 2016, aiming to verify what were the conceptions of childhood adopted. We identified close relationships between the epistemological and methodological problems of psychological discipline and the conceptions of childhood that emerged in its founding moments. Naturalistic childhoods are, in addition to other identified characteristics, conceptions with close alliances with natural sciences and have a strong ideological imprint. With the systematization of Vygotsky's critique of psychological science and child psychology we built an instrument capable of identifying and analysing childhood conceptions in psychology researches. In our analyses we found naturalistic conceptions of childhood in recent productions, based mainly on Piaget's theories; Freud and Jung. Also, we found the historical conception of childhood in three of the nine doctoral researches analysed, based on the psychological theories of Erik Erikson and Urie Bronfenbrenner.

Keywords: naturalistic childhood; biological childhood; child psychology; historical childhood; historical-cultural theory

Introdução

A infância tem sido estudada tradicionalmente pela psicologia como um dado, um fato inquestionável. Como algo tão natural que já não provoca a necessidade de indagação sobre o que é ou do que se trata esse fenômeno. Certo olhar viciado, apressado e carregado de intencionalidades tem mantido historicamente a infância em uma espécie de obscurantismo, que tanto mais esconde quanto mais conduz a um tipo específico de visibilidade. Entretanto, resta saber: de que infância estamos falando em nossas pesquisas? E de qual psicologia?

Quando me propus a questionar algumas assertivas sobre a infância, que até o momento estavam dadas, novas perguntas surgiram com a urgência do estranhamento provocado ainda pela primeira questão: há mais de uma infância? Essa pergunta e uma parte das respostas para ela vieram dos incômodos que me acompanharam ao longo de minha trajetória de pesquisa e trabalhos com crianças no campo da psicologia.

Muitas vezes os incômodos me disseram das diferentes infâncias e ainda do grande abismo existente entre as infâncias brasileiras e as infâncias que estão nos livros de psicologia. Portanto, mais perguntas surgiram, como: a que se deve esse abismo? Quais são os efeitos dessa lacuna? Se há mais de uma infância, como se constituiu o modo de vida das crianças que conhecemos hoje? E, também, como eram as infâncias nos diferentes momentos históricos?

Povoada por todas essas questões, fui ao encontro, em meus primeiros estudos, de uma psicologia como disciplina científica que participou de maneira decisiva na constituição das infâncias modernas, sendo um capítulo importante na história social da infância. Isto é, com grande contribuição para a definição das atribuições do modo de vida e cultura das crianças nas sociedades industriais modernas.

O meu interesse pela infância surgiu ainda na graduação (PUC-Goiás), quando atuei como monitória da disciplina Psicologia do Desenvolvimento I, supervisionada pela professora Ms. Noecyr T. Mendonça Chaves. À ocasião, participei de trabalhos de psicomotricidade e estimulação precoce com crianças em abrigos e creches, por um período de 2 anos. A infância abandonada e a infância pobre foram as primeiras infâncias com as quais me deparei como estudante de psicologia. Apesar da sombra de vulnerabilidade que a realidade social dessas infâncias produzia, vi crianças ativas em seu próprio desenvolvimento e aprendizagem.

Ainda na graduação, mais especificamente em duas pesquisas de iniciação científica orientadas pela professora Dra. Vannúzia L. Andrade Peres, investiguei a experiência

subjetiva de crianças que conviviam com a situação de divórcio litigioso de seus pais e, também, os sentidos produzidos por crianças que tinham pais ausentes. Ambos os momentos de pesquisa ocorreram em um projeto de atendimento a famílias em litígio pela guarda dos/as filhos/as, vinculado ao Tribunal de Justiça do Estado de Goiás. Nas pesquisas tive contato com uma infância biológica, vista como um momento natural de inocência e incapacidade das crianças, manejada por parâmetros de normalidade.

No último ano de curso enquanto realizava meu trabalho de conclusão de curso sob orientação da professora Dra. Lenise Santana Borges, pude observar a partir de uma experiência em uma escola da rede privada em Goiânia diversos aspectos atinentes à formação da criança. Além dessas experiências, na última pesquisa realizada como trabalho de conclusão de curso investiguei as práticas discursivas produzidas e reproduzidas pela psicologia social sobre a infância na produção acadêmica, mais especificamente entre os anos de 2004 e 2015.

No decorrer da pesquisa, que teve como referencial teórico o Construcionismo Social, identifiquei a psicologia como a principal produtora de discursos sobre a infância como uma etapa natural-biológica. A psicologia social, de forma especial, apresentava dois discursos principais: a infância como construção social e a infância natural-biológica, sendo que uma parte dos trabalhos não apresentou nenhuma definição de infância. Comecei a me perguntar, então, como foram constituídas essas formas de compreender a infância no interior da psicologia.

Os caminhos da pesquisa

Ao ingressar no mestrado, buscava responder às questões que me acompanhavam. Foram muitos os caminhos percorridos com novas dúvidas e inquietações até conseguir formular teoricamente o que a experiência afetiva e inquietante com as diferentes infâncias me apresentava. Novas compreensões surgiram, e a história passou a ser um meio e um fim para uma pesquisa que objetivava desnaturalizar um fenômeno, na verdade, histórico. Assim, o estudo da história social da infância e as suas diferentes concepções na modernidade foram o meu principal eixo norteador nos estudos sobre a infância.

Entretanto, a história não foi entendida como uma simples somatória de fatos que ficaram no passado. Com a disciplina ministrada pelo professor Dr. Filipe Boechat, a saber, Crítica, Ideologia e Poder na Psicologia, adentrei aos estudos marxistas da história da

psicologia. A disciplina me aproximou da história enquanto um instrumento de análise para fenômenos do agora e, também, do significado histórico do surgimento da psicologia como disciplina científica para a sociedade burguesa. O foco estava em como as dinâmicas de opressão do capitalismo se manifestam na produção de conhecimento da psicologia desde a sua constituição e como essa produção contribuía com as mesmas dialeticamente.

Esse tema também foi contemplado na disciplina mais tarde ministrada pelo professor Dr. Fernando Lacerda Jr. – Historicidade, Marxismo e Psicologia. Nesta estudamos à luz de categorias marxistas alguns temas como família, saúde mental e movimentos antipsiquiatria, além do modo de individualidade gestado no seio da sociedade burguesa como uma forma particular e não universal de relação indivíduo-sociedade. E, sobretudo, as intencionalidades do capitalismo operadas por meio da psicologia como ciência burguesa no ocidente, quando toma essa individualidade como única e como ponto de partida para os estudos da constituição psíquica dos indivíduos.

O indivíduo como unidade política em destaque da modernidade foi um dos principais temas da disciplina que cursei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, a saber, Educação do Corpo e Infância, ministrada pela professora Dra. Rúbia-Mar Nunes. Naquele momento, entramos em contato com as inúmeras transformações ocorridas nas concepções de corpo e infância ao longo da modernidade e com a forma como essas mudanças foram impostas à realidade brasileira no contexto de modernização da Primeira República. Mediante a tríade Higiene-Eugenia-Sanitarismo, em que o corpo da criança passa a ter destaque no cenário nacional, o objetivo era promover por meio dos corpos infantis a salvação do país.

Na disciplina de Pesquisa e Métodos em Psicologia, ministrada pelo professor Dr. Anderson de Britto Rodrigues, estudamos as várias possibilidades de metodologias científicas, delimitando a definição e relevância de pesquisas históricas e psicossociais, conforme as linhas de pesquisa do PPGP-UFG. Ficaram evidentes na disciplina as diferentes abordagens históricas e suas perspectivas sobre como ocorrem as mudanças na história, em que pude compreender a concepção de mudança histórica para o marxismo, que nunca se dá de maneira linear e progressista, mas sempre em saltos revolucionários de mudanças que carregam continuidades e descontinuidades.

Com a disciplina Psicologia e Docência Universitária, ministrada pela professora Dra. Maria do Rosário Resende nos dedicamos ao estudo de vários temas relacionados à didática, formação e ensino superior, em que foi destaque o processo histórico de constituição das

universidades brasileiras e quais são os impactos da sociedade capitalista no processo formativo de estudantes universitários/as.

Os impactos das disciplinas no estudo da infância não cessaram aí. Na disciplina Epistemologia e Psicologia, ministrada pela professora Dra. Gisele Toassa, estudamos a história das principais categorias psicológicas e os processos históricos, políticos e filosóficos que possibilitaram a existência da psicologia no campo científico. O foco caiu nas questões sobre a não existência de paradigmas na psicologia, conforme as classificações de Thomas Khun, e em como essas questões que fazem da psicologia um campo problemático para a produção de conhecimento, tanto nos aspectos ontológico, epistemológico quanto no ético-político.

Foi também com a professora Dra. Gisele Toassa que pude me aprofundar nos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). No grupo de estudos Síntese, tive acesso ao estudo das principais obras do teórico que discutem infância, desenvolvimento humano, nos estudos sobre pedologia e outros.

As transformações em meu objeto de estudo conduziram-me à compreensão da infância natural-biológica como sendo uma concepção ideológica, constituída em diálogo intrínseco com o surgimento da ciência psicológica, e seus problemas fundantes, para o estabelecimento de um modo particular de individualidade no capitalismo e a manutenção deste como universal.

Para Vigotski (1997), a manifestação ideológica na psicologia ocorre exatamente nos entraves epistemológicos e metodológicos da disciplina. A crítica do teórico centra-se no dualismo presente na psicologia e o seu consequente naturalismo que pode ser identificado nas teorias sobre o desenvolvimento da criança na psicologia infantil. O dualismo é caracterizado, conforme Delari Jr. (2011), por um mentalismo metafísico e, em outros momentos, por um naturalismo mecanicista. Essa crítica veio ao encontro do meu percurso teórico, em que a infância natural-biológica, à luz das teorizações de Vigotski sobre o naturalismo da psicologia infantil ocidental, transformou-se em concepção naturalista de infância.

Uma concepção naturalista de infância contempla as características que marcam o que comumente é chamado, na atualidade, de infância e que sinalizam esse momento social da vida como universal e determinado apenas pela imaturidade biológica humana que, em geral, é considerada um tempo de espera e preparação para a vida adulta. Nessa condição, a criança é vista como um ser inocente, incapaz, inferior, que ainda não é, mas será. Dentre

tantas outras concepções de infância, a concepção naturalista de infância não resiste à variação da cultura, do momento histórico ou dos interesses políticos e econômicos.

Entretanto, a psicologia hegemônica trata a infância como uma etapa do desenvolvimento do indivíduo e, ao tomar o indivíduo burguês como universal, naturaliza e universaliza também a criança, que é tratada como se fosse a mesma em todos os períodos históricos e contextos sociais. Com fortes ligações com a biologia e os estudos embriológicos, a psicologia hegemônica enxerga na criança um organismo. Mas com Parker (2014) afirmamos que entre a base biológica que necessitamos para funcionar e aquilo que nos faz humanos está uma complexa rede de relações sociais e humanas. O autor salienta ainda que ao tratar processos humanos e sociais como parte do processamento psíquico individual essa psicologia incorre em um grave erro conceitual e ideológico.

Nesse sentido, o intuito desse trabalho não está em compreender o processo de surgimento da infância como uma das idades da vida, como apontado por Ariès (1981), mas, sim, em entender as razões e processos históricos que fizeram com que as sociedades a definissem a partir daquelas características e também de outras. Nosso interesse está nas razões, valores, ideologias e significados orientadores do lugar social da infância em cada sociedade e momento histórico. E, principalmente, na participação da psicologia no processo de definição dessas características na modernidade.

Com isso, entendemos que não foi a modernidade que inventou a infância, pois mesmo nas sociedades antigas podemos identificar a presença da infância como um fenômeno etário. Vários estudos históricos apontam ritos de passagem e atribuições sociais destinadas a cada grupo etário desde a Antiguidade (Pino, 2004; Santos, 1996).

No entanto, as transformações ocorridas na modernidade fizeram com que a criança, antes vista apenas como um membro da linhagem, se tornasse aos poucos um indivíduo. A nova posição de indivíduo em formação ocupada pela criança fez dela um estado e não mais uma condição, conforme Santos (1996): “nesse estado, a infância é um conceito ou uma abstração das propriedades individuais de cada criança, através de um processo de desnaturalização e particularização (p. 125)”. Nesse sentido, se uma criança brinca com um carrinho de rolimã ou um *tablet*, se participa de concursos de beleza, vai à escola aos 3 anos de idade ou trabalha para ajudar na renda familiar, isso diz respeito a uma abstração de propriedades individuais definidas a partir dos significados e valores da cultura de uma sociedade, que delimitam diferentes concepções de infância.

Como nas sociedades industriais modernas, as concepções de infância estão calcadas no indivíduo como unidade política em destaque, importa-nos caminhar por esse percurso histórico que forneceu às crianças, por meio da individualização e privatização dos corpos, um mundo próprio – a infância. Por considerarmos que nem todas as crianças da modernidade têm ou tiveram acesso ao mesmo mundo, sendo o modo de produção capitalista gerador de desigualdades estruturais e estruturantes, falaremos em diferentes mundos: as concepções modernas de infância.

O percurso histórico que forjou a sociedade do indivíduo, certos tipos de infância e marcou a passagem da Era Antiga para a Era Moderna não é linear. Ao contrário, é marcado por contradições e saltos, pois revela um longo processo que também não ocorreu de forma pacífica. Federici (2017) aponta que a expressão “transição para o capitalismo”, usada por historiadores britânicos da década de 1960 para definir o período de maneira linear, muitas vezes não evidencia a violência que marca esse tempo. A autora ressalta que a palavra “transição” é muito usada por favorecer o entendimento de um período prolongado – século XV ao XVII – de transformações em sociedades nas quais conviviam formações político-econômicas capitalistas e outras ainda não capitalistas. Porém, essa transição para o capitalismo faz referência ao processo de acumulação primitiva, momento ocorrido na Europa dos mais descontínuos e sangrentos da história, em que foram estabelecidas as bases do sistema capitalista.

Foi, então, na modernidade que as bases do capitalismo foram consolidadas. Por isso, conforme Martins (2011), a modernidade se entrelaça a uma racionalidade específica criadora da ética de multiplicação do capital. O conceito de modernidade funciona, nesse sentido, como amálgama para outros conceitos que obedecem à ética do capital: civilização, progresso e colonização. A infância como processo e produto dessa modernidade se expressa em conformidade com a fragmentação provocada pelo capitalismo nas sociedades industriais modernas. Cada um dos conceitos mencionados se dirigem à infância e a afetam de formas específicas, porque estão entremeados na cultura e nas formas de organização social que, por sua vez, são produtos da atividade humana nas condições que lhes são oferecidas (Pino, 2004).

Ao final do século XVIII e início do XIX as bases do capitalismo estavam consolidadas, e, em resposta à nova realidade estabelecida, a sociedade industrial dá origem à infância laica. Para atender às demandas da modernidade capitalista, essa infância foi forjada principalmente por movimentos científicos. Com o evolucionismo, ou movimento da Escola

Nova, composto principalmente por psicólogos e educadores funcionalistas, e a própria psicologia institucionalizada nesse período, começam-se, juntamente com a figura do médico puericultor, a definir novos contornos para uma infância natural, que tem como sujeito um organismo e não mais um ser portador da alma divina.

Com isso, torna-se evidente que a produção das várias concepções de infância ocorre em consonância com movimentos sociais, históricos e políticos, em que as infâncias são vistas, sobretudo, como resultados da cultura. Essa compreensão nos permite deslocar a posição universal da concepção naturalista de infância para uma posição particular de um momento histórico específico e com interesses próprios.

Nosso olhar se volta, portanto, os movimentos sociais, políticos, religiosos, econômicos, científicos e históricos que se comprometeram fortemente com a lógica do capital na modernidade, por meio da racionalização da natureza humana e do disciplinamento dos corpos. Esses processos foram fundamentais na acumulação primitiva e no desenvolvimento do capitalismo, bem como por terem auxiliado na produção e estabelecimento do homem adulto, burguês, branco e racional como parâmetro, ápice e referência na divisão e caracterização das idades da vida. Desse modo, as diferentes transformações foram revisitadas, e com elas foram ressaltadas as intencionalidades que forjaram diferentes concepções de infância em resposta à lógica do capital.

Assim, para a discussão das concepções naturalistas de infância, partimos do conceito de natureza humana e cultura de Vigotski (2006a). A cultura pode ser definida como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (p.106). Este conceito deriva da noção de social como sendo o movimento das relações sociais que caracterizam determinada sociedade. Nesse sentido, o conceito de cultura está fundamentado na premissa de que o ser humano é capaz de criar suas próprias condições de existência material e, conseqüentemente, suas condições de existência social. Ao sustentar-se na tradição marxista, enfatizando a posição do ser humano como o único capaz de transformar a natureza pelo trabalho, Vigotski (1995; 1996; 2006) fornece um lugar totalmente novo para a cultura e o social no desenvolvimento humano diante das teorias psicológicas de sua época. Em seu manuscrito de 1929 o teórico afirma:

A palavra social em aplicação no nosso caso tem muitas significações: 1) mais geral – todo o cultural é social; 2) sinal – fora do organismo, como instrumento, meio social; 3) todas as funções superiores constituíram-se na filogênese, não biologicamente, mas socialmente; 4) mais grosseira – significação – os mecanismos dela são uma cópia do social. *Elas são transferidas para a personalidade, relações interiorizadas de ordem social*, base da estrutura social

da personalidade. Sua composição, gênese, função (maneira de agir) – em uma palavra, sua natureza – são sociais. (Vigotski, 2000, p. 26, grifos no original)

Ao definir o social e a cultura como fontes do desenvolvimento humano, originadores das formas propriamente humanas, a teoria histórico-cultural de Vigotski se diferencia radicalmente de posições teóricas naturalistas sobre o desenvolvimento infantil, ou seja, concepções funcionalistas, estruturalistas, biologizantes e mecanicistas sobre o psiquismo infantil (Pino, 2000).

De acordo com Pino (2000), Vigotski parte da noção de sociabilidade humana como uma sociabilidade que surge a partir da natureza biológica, mas que não está dada pela própria natureza, sendo necessário que a pessoa aja sobre ela. Desse modo, a sociabilidade humana ou relações sociais oriundas da transformação que as pessoas promovem na natureza, criando suas próprias condições de vida, são completamente atravessadas por significação e constituem as produções culturais de determinada sociedade. Há, portanto, uma ligação intrínseca entre o modo de ser das pessoas, seus modos de produção material da vida e os tipos de relações sociais daí originadas.

A cultura, nessa perspectiva, só é possível graças ao caráter duplamente instrumental da atividade humana, a saber, técnico e simbólico, em que a linguagem como mediadora da produção cultural tem papel de destaque. O foco está na inter-relação entre cultura e modos de produção, sendo que as relações sociais se referem tanto ao plano de organização social em dimensões políticas e econômicas quanto ao plano das relações pessoais entre indivíduos concretos (Pino, 2000).

Com isso, a estrutura social que marca as sociedades industriais, cujo modo de produção é capitalista e a atividade principal é o trabalho, caracteriza-se, como exemplo, por pessoas mais velhas ocupando uma posição de menor poder e importância, enquanto o ideal e ápice da vida se centram na pessoa adulta (Santos, 1996). Ao contrário, nas sociedades primitivas, conforme Elkonin (2009), com formas elementares de trabalho, as crianças tinham um lugar social diferente, participavam de formas simples de trabalho e, por isso, já estavam inseridas de maneira ativa na vida social. Além disso, o jogo protagonizado como meio de inserção das crianças ao mundo adulto era dispensável e, por isso, não existia. Assim, com esses dois exemplos é possível perceber que o lugar social das crianças, adolescentes, adultos/as e idosos/as é definido e caracterizado em consonância com o modelo das forças produtivas, além da relação existente entre cultura e modos de produção.

Portanto, com Vigotski (2004) afirmamos que os seres humanos são seres que constroem cultura e a própria sociedade em que vivem. A dialética materialista se apresenta na compreensão de que essa mesma sociedade se torna o aspecto fundacional das personalidades desses seres humanos. Certamente o materialismo histórico-dialético expressa uma concepção muito específica da relação indivíduo-sociedade, a saber, aquela que parte da história da práxis humana. Esta define a cultura defendida por Vigotski como não apenas o resultado da seleção natural ou regulada por leis biológicas, mas sim a partir das leis históricas (Vigotski, 2006).

Por isso, para tratar da temática das concepções naturalistas de infância, nos valem do conceito de cultura de Vigotski em dois aspectos: 1) seres humanos como agentes e produtores de cultura e modos de vida, incluindo os modos de vida da infância, sendo a cultura diretamente ligada ao modelo das forças produtivas; 2) desenvolvimento humano cultural, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo “criança”, em que aquelas propriedades que a definem têm como fonte o social e a cultura.

Além disso, consideramos que abordar cultura, estrutura social, modos de produção e organização social da vida só é possível quando falamos de história. Os nossos propósitos se voltam, portanto, à compreensão de como “a história irrompe na vida de todo dia” (Martins, 2011, p.10). No que tange à infância, conforme a perspectiva de Vigotski, partimos da necessidade de substituir a infância eterna e naturalista pela infância histórica, ou seja, do entendimento da infância como expressão de seu tempo, que deve ser vista a partir da cultura, aí onde as mudanças resultantes das transformações históricas se materializam.

Nesse sentido, as pesquisas sobre concepções de infância apontam duas concepções predominantes em pesquisas acadêmicas: infância como etapa natural-biológica e infância como construção social. Canuto (2017) realizou um estudo com 74 artigos de periódicos de psicologia com classificação A1 e A2 em busca das discussões relacionadas ao uso do conceito de infância. Nessa pesquisa, a autora identificou que a maioria dos trabalhos adota a perspectiva da infância como uma etapa do desenvolvimento humano e a outra parte aborda a infância como uma construção sócio-histórica.

Ainda que os artigos analisados pela autora tenham apresentado algum posicionamento explícito sobre seu entendimento de infância, não sabemos o que significa dizer hoje que a infância é uma etapa biológica – denominada neste trabalho como naturalista – ou mesmo que é a infância sócio-histórica. Tais abordagens têm se repetido muitas vezes de

maneira irrefletida, de forma que não ficam evidentes os fundamentos teóricos e as implicações das concepções adotadas.

A nossa questão formula-se da seguinte maneira: é possível verificar em produções atuais as principais características, bases teóricas e epistemológicas das concepções de infância que emergiram juntamente com a institucionalização da Psicologia?

Portanto, o objetivo geral desse trabalho é investigar como as concepções de infância, sobretudo, as concepções naturalistas se relacionaram com a Psicologia no momento de sua constituição como disciplina científica. Já os objetivos específicos são: 1) identificar como foram constituídas as diferentes concepções de infância na história da modernidade; 2) construir um instrumento para identificação e análise de concepções de infância com base no texto *El problema de la edad* (Vigotski, [1932]2006); 3) analisar pesquisas de doutorado em psicologia que têm como objeto de estudo a infância, a criança e/ou o desenvolvimento infantil, publicadas entre os anos de 2010 a 2016, visando identificar quais são as concepções de infância adotadas.

Procedimentos metodológicos

Ancorado no materialismo histórico-dialético e, conseqüentemente, em uma perspectiva marxista da história, Vigotski (2006a) acredita que estudar um fenômeno historicamente é estudá-lo em movimento. Com isso, endossa a posição de que sem a compreensão do movimento histórico de um fenômeno não será possível produzir conhecimento sobre ele. Pautar-se no método materialista dialético é, nesse caso, considerar que a aparência e a essência do fenômeno não coincidem; no entanto, o termo “essência” não é utilizado como em uma perspectiva idealista. De acordo com Pasqualini (2016, p.65), “captar a essência ou traços essenciais do objeto significa desvendar e explicar o movimento histórico de sua formação, ou seja, decodificar sua gênese, as determinações e mediações que o produzem e suas tendências de desenvolvimento”.

O movimento de um fenômeno é estudado a partir do movimento da dialética, e não qualquer dialética. Para fazer ciência é preciso aplicar o materialismo dialético à história, fazendo-o como um modo de entender os acontecimentos da história e, ao mesmo tempo, utilizando-se da filosofia marxista como instrumento gnosológico de análise da história, sendo esta entendida como fundante do fenômeno em estudo (Pino, 2000). Portanto, para Vigotski, produzir conhecimento é realizar abstrações capazes de acompanhar as contradições do real,

sua estrutura, dinâmica e gênese. Com foco na essência, a simples descrição do fenômeno se mostra insuficiente para o materialismo histórico-dialético, mas sua forma de se manifestar não é desconsiderada, pois esta também é parte da unidade dialética (Pasqualini, 2016).

Delari Jr. (2011) afirma que para Vigotski o conhecimento crítico é aquele que mais se aproxima da compreensão a respeito das contradições do real, tanto em sua dinâmica quanto em sua estrutura e gênese. Além disso, o conhecimento crítico tem como objetivo a prática social transformadora, sendo esse também o seu ponto de partida. O método é, então, um modo de viabilizar possibilidades de transformação social, pois enquanto caminho para o conhecimento visa teorizar sobre a realidade humana para com isso transformá-la.

O autor sistematiza alguns pressupostos sobre o método de Vigotski, que utilizaremos como recursos metodológicos ao longo da pesquisa. São eles: 1) o estudo de processos e não de objetos; 2) priorizar a explicação dos fenômenos ao invés da descrição; 3) a explicação deve centrar-se na essência e não apenas na aparência, apesar de contemplá-la como em uma unidade dialética; 4) resgatar os movimentos vitais em objetos já “fossilizados”, que aparentemente não manifestam movimento (Delari Jr., 2011). Esses recursos foram utilizados em toda a pesquisa bibliográfica e também no momento de análise das pesquisas acadêmicas.

No que se refere à estrutura desta dissertação, é composta por três capítulos de pesquisa bibliográfica, sendo o último capítulo composto também pelos resultados das análises do material acadêmico previamente selecionado.

No primeiro capítulo revisitamos a história das concepções modernas de infância, evidenciando as imagens de criança como símbolo cultural ao longo dos tempos e os movimentos sociais e políticos que deram contorno às concepções de infância ao longo tanto da modernidade europeia quanto no contexto brasileiro. Colocando em evidência as mudanças ocorridas na noção de indivíduo na modernidade com o estabelecimento das bases do capitalismo, e os diferentes lugares sociais ocupados pela criança em razão dessas diferentes noções de indivíduo.

Já no segundo capítulo apresentamos a história dos fundamentos da Psicologia sob o enfoque da perspectiva crítica marxista sobre a história da psicologia, e o processo de surgimento e desenvolvimento da ciência psicológica. Observamos como se expressam os primeiros estudos da criança nos momentos fundantes da disciplina. Nesse capítulo também apresentamos a crítica epistemológica e metodológica de L. S. Vigotski à psicologia.

Finalmente, no terceiro capítulo, destacamos as principais críticas de L. S. Vigotski à psicologia infantil ocidental; suas teorizações fundamentais sobre desenvolvimento humano, infância e a periodização do desenvolvimento infantil. Também realizamos análises descritivas das concepções de infância encontradas em material acadêmico de psicologia sobre infância, à luz das teorizações de L. S. Vigotski e de textos que discutem epistemologia na psicologia.

O tipo de documento analisado (teses de doutorado) foi escolhido por ser fruto de processos mais amplos de pesquisa, em que há maior possibilidade de serem encontradas discussões mais amadurecidas teoricamente. O recorte temporal foi definido a partir dos dados da pós-graduação em psicologia no Brasil, presentes no último relatório quadrienal realizado pela CAPES¹ em 2017. O relatório aponta um crescimento exponencial de cursos de pós-graduação em psicologia no país, mais especificamente no intervalo entre 2010 a 2016, totalizando o número de 25 novos programas. Por isso escolhemos o mesmo intervalo como critério de seleção dentre a gama de pesquisas que foram encontradas em nossa primeira busca.

A busca pelas pesquisas foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por conectar textos de universidades brasileiras por meio de seus repositórios vinculados à plataforma. Os descritores de busca foram: Psicologia + Criança; Psicologia + Infância; Psicologia + Infância + Criança; Infância. Foram aplicados os seguintes filtros em diferentes momentos de busca: ciências humanas – psicologia; programas de pós-graduação em psicologia; teses. O número total de resultados na primeira busca por pesquisas em psicologia foi de 215 dentre dissertações e teses. Em seguida definimos o recorte temporal e o tipo de documento que seria analisado, em que foram selecionadas desse número inicial 19 teses de doutorado, isto é, somente as teses que foram defendidas entre 2010 e 2016.

Desse número foram excluídos os trabalhos: repetidos; que fugiam ao tema; e cujos repositórios de suas universidades de origem não disponibilizaram a versão completa do texto. Então, após leitura dos resumos e exclusão dos trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos, restaram 9 teses (Apêndice 2) que foram analisadas nessa pesquisa.

Assim, nos diferentes momentos da pesquisa tomamos como ponto de partida e método a história em movimento dialético para compreensão das concepções de infância e sua relação com a psicologia. Pois, nos valem da premissa marxista de apreender o objeto em

¹ Disponível em: <https://f7c6b5dc-a-7b24c4d9-s-sites.googlegroups.com/a/capes.gov.br/avaliacao-quadrienal/documentos-de-area/Psicologia.pdf>.

processo, sem dissociar elaboração e formulação metodológica, e em busca de seus condicionamentos e limites (Netto, 2011).

Capítulo 1. O Mundo Moderno e as Concepções de Infância

As concepções de infância desenvolvidas durante a transição do feudalismo para o capitalismo e também ao longo de toda a modernidade transcorreram em conformidade com as grandes mudanças ocorridas na noção de indivíduo. Essas mudanças contribuíram para o processo de transformação da criança em um indivíduo e para a elaboração de concepções específicas de infância. Vale lembrar que o indivíduo é uma unidade política em destaque na modernidade.

A infância é uma categoria historicamente determinada e, como tal, é também portadora de significados sobre a criança relativos à compreensão que se tem do ser humano e da sociedade, que pode variar de acordo com contextos diferentes. Discutir essa questão implica considerar a noção do ser humano como ser ontogenético, ou seja, que humaniza-se nos processos relacionais por ele vivenciados.

Podemos compreender a infância como concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade. Ao se considerar a infância como condição das crianças, caberia perguntar como elas vivem ou viveram esse período, em diferentes tempos e lugares. (Kuhlmann Jr. & Fernandes, 2018, p. 10)

No estudo da história da infância, algumas teses históricas defendem que esta é uma invenção recente, sendo que até o século XVIII inexistia qualquer tipo de “consciência” da infância como uma das idades da vida ou que considerasse a existência de características que lhe são próprias. Os argumentos giravam em torno de uma não percepção das diferenças entre crianças e adultos, portanto, de que o tratamento destinado às crianças seria o mesmo destinado aos adultos, considerando-as adultos em miniatura.

Em contrapartida, há teses que afirmam que nas sociedades do passado já havia concepções de infância com base no reconhecimento de suas particularidades. Santos (1996), por exemplo, reúne algumas das principais teses históricas das ciências sociais a fim de observar a indiferença ou não em relação às crianças, a relação entre pais e filhos, os métodos de criação e a mortalidade infantil. As conclusões de sua pesquisa reafirmam a necessidade de limitar as generalizações feitas pelos/as autores/as a respeito da infância ser ou não uma

invenção recente. Também defende que por volta do século VIII já existia uma consciência da natureza particular da infância, contexto em que as crianças viviam misturadas com os adultos, mas não de forma totalmente indiferenciada, e que os pais já demonstravam interesse por elas.

Ainda segundo Santos (1996), a mudança cultural ocorrida na modernidade – em que houve a passagem de um imaginário da vida da linhagem para a vida nuclear, o modelo rural para o urbano e as noções de público e privado – alterou drasticamente a socialização das crianças e culminou em uma compreensão mais elaborada da infância no século XVIII.

As considerações do autor apontam para a necessidade de entender como a cultura europeia se modificou no período de transição do feudalismo para o capitalismo e os impactos no entendimento do indivíduo e da infância. Nesse sentido, a produção de uma nova noção de indivíduo e a transformação social estiveram pautadas em hierarquias de raça, gênero e idade, constitutivas da dominação de classe e da formação do proletariado moderno na Europa (Federici, 2017).

Portanto, o estudo das concepções de infância na modernidade é, em síntese, o estudo do longo processo necessário para a produção de mão de obra disciplinada e da transformação radical promovida pela classe dominante na noção de indivíduo, que, no advento da modernidade, passa a ser entendido como um ser livre, independente e autônomo.

O gérmen para a constituição do indivíduo moderno está no cristianismo primevo da sociedade feudal. As relações na sociedade feudal eram relações de troca atravessadas por um selo divino, cuja ligação entre pessoas, terra e céu é espiritual, considerando que o indivíduo sempre o é em relação a Deus (Jacó-Vilela, 2001). Nesse sentido, o indivíduo é possuidor da alma imortal que requer um constante “exame de si”.

Se na Antiguidade Clássica a individualidade não estava ancorada em um “eu”, com a tradição cristã há o elogio a uma incursão na alma, visando distinguir pensamentos de origem divina ou maligna (Ferreira, 2006a). Nesse contexto, a imagem da criança como símbolo cultural é carregada de ambivalência: por um lado, a criança é vista como símbolo de pureza, vulnerabilidade e inocência, chamada de criança-mística e criança-Cristo; por outro lado, a criança é portadora do Pecado Original, um ser depravado e diabólico que deve ter suas vontades dominadas, nem que seja por açoites (Santos, 1996).

Entretanto, ainda na sociedade feudal, a forma de interioridade gestada pelo cristianismo – igualdade do indivíduo diante de Deus e a busca pela salvação – ainda se limita

às relações, determinadas pela linhagem e definidas por graus de hierarquia, em que não há individualização propriamente dita.

A partir da Reforma Protestante no século XVI, o modelo econômico é alterado, e o indivíduo é um “indivíduo-no-mundo”, que por meio de obras evita o inferno. Sem a mediação da Igreja, o indivíduo deve buscar santificar suas ações em uma dimensão isolada (Jacó-Vilela, 2001). Nessa lógica, a base contratual dos Estados Nacionais é a laicidade da relação entre as pessoas e Deus, cuja fraternidade e igualdade não mais se dão perante a lei divina, mas ante à lei do Estado (Ferreira, 2006a).

Denominada acumulação primitiva, esse momento é primordial para o início da modernidade. Segundo Federici (2017), trata-se de um conceito que traduz a reação “feudal” e sua ligação com o desenvolvimento capitalista. Acumulação primitiva significa o ajuntamento de trabalhadores exploráveis, capital e divisões dentro da classe trabalhadora, o que só é possível em virtude da expropriação de terra do campesinato europeu e da formação do trabalhador livre.

Vale lembrar que na transição de sistemas, houve resistência e luta contra a privatização da terra, os impostos, a dependência dos salários e as novas formas de trabalho análogas à escravidão. Portanto, para Federici (2017), o processo que levou o trabalhador “livre” a negociar sua mão de obra é carregado de violência, por se tratar da libertação do capital e não das pessoas.

A violência, segundo a autora, também se apresenta no trabalho invisibilizado das mulheres e crianças, seu papel na acumulação de capital e, ainda, na colonização do Novo Mundo, onde a exploração e a escravização de pessoas contribuem enormemente para a acumulação primitiva.

Percebemos, portanto, que o modo de vida e a organização da sociedade sofreram profundas transformações nesse momento. As famílias que, até então, conviviam em grande número de pessoas e uniam até duas gerações de uma mesma linhagem, foram alteradas e reduzidas. Nesse sentido, as mudanças ocorridas na estrutura e na organização das famílias deram-se em razão da privatização da terra, por meio dos “cercamentos” e mercantilização das relações sociais. A reprodução dos trabalhadores, que anteriormente acontecia na comunidade, passa a ocorrer na família, estabelecendo-se a clara fronteira entre público e privado e promovendo ainda mais a constituição daquele indivíduo, livre e autônomo (Ariès, 1981; Federici, 2017).

Com isso, o processo que desencadeou mudanças no modo de vida das famílias e concretizou um novo modo de produção não se pautou apenas no acúmulo de capital e na liberação dos camponeses. Após forçosamente serem expulsos de suas terras, foi necessário também convencê-los a aderirem ao trabalho assalariado. A tortura e força do chicote foram usados para fazer este fim, desencadeando inúmeras rebeliões e contribuindo para o aumento da criminalidade, considerados por Federici (2017) aspectos estruturais da acumulação primitiva.

Além disso, Federici (2017) salienta dois aspectos fundamentais da prática mercantilista: o “intensivo”, que visava extrair o máximo de trabalho de cada indivíduo, apesar da idade e condição, e o “extensivo”, cujo objetivo era aumentar a população e, conseqüentemente, a força de trabalho. Afinal, as crianças também trabalhavam, e junto com as mulheres estavam a serviço do trabalho não remunerado ou pouco remunerado. As mulheres também passaram a ser cada vez mais incentivadas à reprodução, o que desencadeou uma verdadeira cruzada pró-natalista.

O pensamento filosófico no contexto do Iluminismo e do Liberalismo contribuiu para criar um conjunto de representações universais sobre a liberdade e a igualdade, o que reforça a imagem de ser humano e indivíduo – tão cara ao desenvolvimento do capitalismo – como modo de reprodução da força de trabalho e também como sistema de ideias. O principal representante da chamada Filosofia da Razão é René Descartes (1596-1650) que enxergava nesta uma promessa de condições mais seguras para alcançar o conhecimento da verdade.

Descartes pretendia diferenciar o conhecimento de origem divina encontrado no espírito, onde habita o “eu”, e no corpo como sendo o lugar dos equívocos, paixões e ilusões. Se no cristianismo o espírito examina o corpo, em Descartes abre-se a possibilidade do próprio espírito ser objeto de exame a partir da cisão entre alma e corpo proposta por ele (Ferreira, 2006a). Descartes (1997) apresentou algumas imagens de criança em sua filosofia e também de valores a respeito da criança, a qual considerou um ser cuja racionalidade é imperfeita:

Porque fomos crianças antes de sermos homens, e porque julgámos ora bem ora mal as coisas que se nos apresentaram aos sentidos quando ainda não tínhamos completo uso da razão, há vários juízos precipitados que nos impedem agora de alcançar o conhecimento da verdade; [e de tal maneira nos tornam confiantes que] só conseguimos libertar-nos deles se tomarmos a iniciativa de duvidar, pelo menos uma vez na vida, de todas as coisas em que encontrarmos a mínima suspeita de incerteza. (p. 27)

Com o foco na racionalidade, além de considerar a razão aspecto principal do indivíduo moderno, Descartes também prioriza a pessoa adulta, pois considera que apenas esta possui racionalidade, e por isso deve ser valorizada.

O contraponto ao universo da racionalidade, para qual a infância poderia ser considerada um momento igualmente importante, é percebida no campo dos sentidos. Na filosofia de Jean-Jacques Rousseau (1712-1718) há a defesa dos sentidos como forma de alcançar o conhecimento. Sua proposta, em concorrência ou complementaridade com a razão, inaugura uma concepção moderna de infância.

Se a filosofia racionalista entende a infância como uma condição ou circunstância universal da qual ninguém pode escapar para se tornar adulto/a, Rousseau compreende a infância como um momento específico, de valor próprio, reconhecendo-lhe pelo que é e não pela razão que lhe falta (Santos, 1996). Defensor de uma educação natural, o filósofo inaugura uma compreensão pedocêntrica da pedagogia.

Com isso, considera a possibilidade e importância da educação. Em *Emílio e da educação*, Rousseau (1999) apresenta seu projeto para o indivíduo: a educação. Além disso, ele propõe uma divisão das etapas da vida: as duas primeiras ele chama de infância; a terceira, puberdade ou adolescência; e a quarta, juventude. Santos (1996) afirma que a ênfase dada por Rousseau à educação e à periodização da vida não cai necessariamente em uma preocupação com o desenvolvimento físico do indivíduo, mas em sua formação moral, a partir do entendimento do aspecto diferencial de cada momento da vida e seu valor.

Além da proposta de educação de Rousseau, que está mais voltada à natureza e liberdade, tendo em vista as capacidades da criança, outros projetos de educação estavam em curso. A unidade no interior do cristianismo havia sofrido uma ruptura em decorrência da reforma operada por Martinho Lutero, porém a Contrarreforma reafirmou os princípios da Igreja Católica.

O Concílio de Trento (1546-1563) confirma os pontos essenciais da doutrina católica (a essencialidade da Igreja e o valor dos sacramentos, a eficácia das obras ao lado da intervenção da graça), define novas tarefas para os eclesiásticos no plano disciplinar e pastoral, dá forte impulso aos estudos bíblicos e teológico-filosóficos, favorecendo o nascimento e desenvolvimento de ordens religiosas com o duplo escopo de frear o avanço da heresia protestante e difundir a religião católica nos países do Novo Mundo. (Cambi, 1999, p. 256)

Os colégios europeus que começaram a ser formados no século XVII seguiam essa lógica de organização e tinham como modelo moral a figura do jesuíta, evidenciando-se a forte dependência da educação e dos Estados em relação à Igreja. Destinados aos filhos da

nobreza e príncipes, os colégios promoviam as seguintes práticas educativas: formação espiritual; linguagem pura e casta; proibições de cantares, jogos desonestos e de dormir com outros meninos; e perfeição cristã (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

As práticas educativas voltam-se, portanto, à manipulação sutil e individualizada das almas e pregações para intensificação da fé. A educação nos colégios era destinada apenas aos meninos, poderia ser iniciada entre 6 e 12 anos e se tratava de um enclausuramento moral considerado necessário à infância, conhecida até então como juventude e caracterizada a partir da fragilidade, maleabilidade, rudeza e natureza inclinada para o mal (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

Outro exemplo das concepções de infância e projetos de educação é um dos tratados de Erasmo de Rotterdam, intitulado *De civilitate morum puerilium* (Da civilidade em crianças), de 1530. Segundo Elias (1994), o manual de intensa circulação para a educação dos meninos da nobreza foi pensado principalmente para o filho do príncipe e com base no catolicismo que se difundiu por mais de dois séculos.

As prescrições contidas no manual objetivavam uma diferenciação nos hábitos e costumes típicos da aristocracia, instaurando uma ideia de civilização. Ao príncipe era permitido assoar o nariz em público apenas utilizando um pano e jamais os dedos, por exemplo. O tratado prescrevia sobre o comportamento das pessoas em sociedade, oferecendo instruções sobre gestos, vestimentas e expressões faciais que delimitavam fronteiras claras entre público e privado. A infância nobre é moldada, então, por meio das prescrições destinadas ao príncipe, em que o corpo ganha centralidade.

O manual, na visão de Elias (1994), é a expressão das disputas existentes entre nobreza e burguesia, em que a “boa conduta” é um mecanismo para demarcar a posição de poder e discriminação social de tudo que é burguês. Os principais aspectos da “conduta civilizada” aristocrática eram o máximo de autocontrole, a observação minuciosa das outras pessoas, a negação extrema de qualquer externalização das paixões, a capacidade de antecipar comportamentos e a produção dos sentimentos de vergonha e culpa. Jacó-Vilela (2001) afirma que a burguesia, por sua vez, buscava espelhar os padrões da nobreza e ao mesmo tempo se diferenciar deles, valorizando o trabalho em vez do ócio, o cultivo da moral e da cultura em contraposição à etiqueta. Ao final, o padrão burguês de comportamento é uma fusão dos dois modelos.

Posteriormente, com a Revolução Francesa, elimina-se a valorização do indivíduo por sua posição social ou de sangue e o indivíduo livre é igual a todos os outros, sendo o

único capaz de buscar o seu valor. Essa noção de indivíduo atende necessariamente à formação do capital industrial (Jacó-Vilela, 2001). Assim, por trás da nova filosofia estava a iniciativa do Estado, que criminalizou o “irracional”, visto que o conhecimento e a racionalização se tornaram meios de exercer poder. O indivíduo do século XVIII rompeu com a tradição e precisou se pautar na razão para fazer suas escolhas.

Desse modo, no Renascimento se amplia o contato com a diversidade das coisas, o novo e outros modos de ser. Há mudanças na noção de tempo, ênfase no progresso, na velocidade e uma nova experiência do corpo na cidade, onde o público e privado estão bem delimitados e a família é cada vez mais o lugar onde as pessoas expressam sua interioridade (Federici, 2017; Figueiredo & Santi, 2009).

A família burguesa como um modelo dominante se transforma em um núcleo, sendo o marido o representante do Estado, cuja principal função é supervisionar as “classes subalternas”, esposa e filhos. A imagem das mulheres foi modificada. No período de Caça às bruxas², elas eram vistas como selvagens, mentalmente débeis e perigosas. Depois de dois séculos de terrorismo do Estado, surge a imagem da esposa ideal, um ser passivo, assexuado e obediente. A família burguesa em meados dos séculos XVII e XVIII se tornou uma espécie de “microEstado” ou “microIgreja”, fechada em si mesma e centrada na criança (Federici, 2017; Santos, 1996).

Além dos colégios, a família se torna o lócus educativo da infância. Sendo a criança o centro do novo modelo de família, a infância passa a ser compreendida de forma cada vez mais específica. Ao descrever o núcleo familiar burguês, Ariès (1981) afirma que no século XVIII começa a surgir um sentimento de “paparicação” dos pais para com os filhos e também um “sentimento de família”, em referência à privatização dos afetos do indivíduo e à família como um lugar onde se vive os afetos. As crianças, antes vestidas com trajes adultos e tratadas como pessoas adultas em miniatura, passam a ter trajes próprios, além da produção de objetos em miniatura, adaptados às características das crianças, tais como cadeirinha, movelzinho ou louça minúscula. Os jogos e brincadeiras, antes de domínio dos adultos e crianças indiscriminadamente, passam a ser diferenciados, e as crianças agora têm brincadeiras específicas para elas. Todas essas características juntas evidenciam o que o autor chama de “sentimento de infância” e caracterizam a infância burguesa.

²A Caça às Bruxas foi um momento decisivo na vida das mulheres, em que a perseguição do Estado destruiu um universo de práticas, conhecimentos e relações coletivas femininas (Federici, 2017).

Assim, Ariès (1981) expressa em sua obra de análise iconográfica das famílias nobres e burguesas o longo e crescente processo que define a inocência da criança como um dos aspectos predominantes nas concepções modernas de infância.

A inocência juntamente com a noção de fraqueza e corruptibilidade da infância serviram de justificativa para a formação de outro sentimento de infância, além da paparicação: o de disciplina e racionalidade dos costumes (Santos, 1996). Este último estava presente nos colégios, onde a infância passou a ser entendida como uma etapa de aprendizagem e de preparação para a vida adulta. Com isso, segundo Ariès (1981), a diferenciação da infância e sua entrada para a divisão das idades da vida aconteceu em função do sentimento de infância que surgiu na família burguesa e da identificação da infância como sendo a etapa do colégio.

No entanto, Varela e Alvarez-Uria (1992) destacam que a infância de qualidade descrita por Ariès expressa parte de um projeto político de dominação, cujos elementos constitutivos da infância das classes altas não são os mesmos da classe trabalhadora. Para aquela há a preparação para mandar e para essa a preparação para obedecer. Desse modo, a infância pobre é relegada a se constituir no domínio público, e não no privado; portanto, na família da classe trabalhadora não havia o sentimento de infância até o século XIX.

Para Federici (2017), a estrutura da família moderna – caracterizada principalmente pela mulher que trabalha em tempo integral em casa sem nenhuma remuneração e o marido capaz de sustentar a esposa “não trabalhadora” – se constituiu apenas no século XIX. Com as leis fabris, o emprego de mulheres e crianças nas fábricas passa a ser limitado, contribuindo de maneira determinante, na análise da autora, para o estabelecimento do modelo de família moderna nuclear dentro da classe trabalhadora.

O surgimento das formas específicas de infância é um tema central na organização da sociedade moderna, tal como é explicitado por Veiga (2008):

Dessa maneira, ao nos referirmos a um tempo da infância, estaremos dimensionando as formas de compreensão da infância, [...] mas problematizando com que objetivo em determinado momento histórico o tempo social de infância foi fixado em diferenciação a outras etapas da vida. Foi necessário, para isso, produzir unidades regulares de referência da infância diferenciadas do mundo adulto, sendo estas unidades reguladoras componentes do processo de produção da modernidade. Queremos afirmar que o ser criança não correspondeu historicamente a uma forma dada ou inata de experiência da infância, ou ainda que nesse ou naquele contexto as crianças tiveram ou não infância, mas que a infância na modernidade foi uma categoria de tempo inventada com base nas múltiplas experiências vivenciadas pelos diferentes grupos sociais. (p. 33)

A sociedade, de modo geral, adapta-se a esse mundo do qual as crianças fazem parte e ao mesmo tempo as exclui, visto que as diferenças entre as crianças se expressavam por sua inserção e pelo direito aos bens culturais. Kulmann Jr. e Fernandes (2018, p. 19) destacam que o capitalismo engloba não só as mulheres como força de trabalho, mas também as crianças, que se tornam aprendizes nesses espaços e estão submetidas às mesmas condições que os adultos operários.

Dessas realidades surge uma legislação laboral que pretende exigir barreiras que limitem os abusos na base do mesmo abuso. A exploração do trabalho infantil, porém, não é eliminada e será esse um dos temas e preocupações das teorias utopistas sobre o mundo velho e os mundos novos.

Outros movimentos médicos, psicológicos ou pedagógicos se cruzaram a favor da “construção” da criança e da tomada de iniciativas institucionais em defesa dela. Assim, a escola, o asilo, o hospital e outras instituições dessa categoria multiplicam experiências diversas em direção à criança e seu desenvolvimento, ao mesmo tempo em que movimentos sociais de recuperação estimulam o desenvolvimento de normas jurídicas e de modelos institucionais que promovam o desenvolvimento e o bem-estar da infância.

Às crianças pobres, o trabalho nas fábricas; às crianças filhas das classes nobres e da burguesia, a escola. A nova legislação contribuiu para a separação, já em curso, entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, onde o trabalho é “coisa de adulto” e a brincadeira é “coisa de criança”. Entretanto, na escala de valores da sociedade capitalista, quem realiza o trabalho tem maior grau de importância. Além disso, até esse período, a infância pobre é caracterizada pelo trabalho das crianças nas fábricas e pela existência de instituições que são destinadas a essas crianças. Essas últimas, porém, são bem diferentes dos colégios jesuítas voltados aos nobres e, mais tarde, à burguesia.

A infância pobre fica a cargo da “paternal proteção” das instituições caritativas e beneficentes da igreja católica. A política de recolhimento dos meninos pobres tinha como principal objetivo a moralização dessas crianças, cujo tratamento difere daquele destinado ao menino príncipe em vários aspectos, a saber: conteúdos, atividades, dureza no enclausuramento e rigor dos castigos (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

Nessas instituições está presente o disciplinamento do corpo do proletariado. Esse indivíduo que se quer forjar é o necessário para o desenvolvimento da economia capitalista e se sustenta no reconhecimento da singularidade recém-nascida, ou seja, uma “desigualdade” que expressa o que é próprio de cada um (Jacó-Vilela, 2001). Nesse contexto, as principais

concepções de infância gestadas para emergência desse indivíduo são: a infância angélica e nobilíssima do príncipe, a infância de qualidade das crianças burguesas e a infância pobre das crianças da classe trabalhadora (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

1.1 Disciplinamento dos Corpos, Conhecimento Científico e a Infância Natural

O indivíduo que vem surgindo até o século XVIII é o indivíduo universal, que entende-se como um ser dotado de interioridade, autônomo, singular e livre. Para a compreensão de como se forma esse modo de individualidade tomamos emprestado o conceito de disciplinamento dos corpos de Foucault (1987). Em que, além da cisão estabelecida entre corpo e alma, o indivíduo foi alienado do próprio corpo progressivamente, este último passou a ser entendido como um estranho que poderia e deveria ser dominado. Do século XVIII em diante o modo de individualidade se modifica, acrescenta-se aí o indivíduo como objeto de conhecimento, podendo ser descrito e classificado e, portanto, disciplinado graças à filosofia de Descartes (Ferreira, 2006a).

No entanto, o indivíduo como objeto de um saber surge apenas após a crise da subjetividade privatizada. A experiência de interioridade com base na liberdade e as várias funções sociais desenvolvidas pelo indivíduo moderno produziram uma busca mais intensa em si mesmo como referência. Porém, ao perceber que as promessas da modernidade não se cumpriram, sendo a liberdade e a diferença apenas ilusões, o indivíduo e sua subjetividade privatizada entram em crise, colocando em xeque o Liberalismo e o Romantismo. A homogeneização do comportamento social produzida pelo disciplinamento dos corpos ocorrido ao longo de toda modernidade faz com que esse novo indivíduo questionasse a pretensa singularidade prometida, gerando uma região de completo desconhecimento de si (Figueiredo & Santi, 2009).

Com os novos questionamentos das pessoas em suas existências individuais, o Estado necessita de novas técnicas de controle e previsão, dando início ao Regime Disciplinar, que atua por meio das disciplinas científicas e produzem inúmeros conhecimentos sobre todas as esferas da vida do indivíduo. Isso porque disciplinar corpos e subjetividades é parte da estratégia do Estado e da Igreja a fim de transformar potencialidades humanas em força de trabalho. Com a Revolução Industrial o trabalho é padronizado e mecanizado, exigindo a massificação do proletariado e a produção de um corpo-máquina, totalmente controlado e dócil (Figueiredo & Santi, 2009).

Dessa forma, o modo de produção capitalista institui o trabalho ligado à indústria e não mais à terra, sendo o trabalho nas fábricas a principal fonte de acumulação de capital e os corpos humanos o recurso produtivo mais valioso. Assim, o trabalhador na condição de “livre dono” de sua força de trabalho deve se subordinar a uma ordem exterior, que não governa nem a qual se identifica. E, por isso, passa a se estranhar em relação ao próprio trabalho, a si mesmo e ao próprio corpo.

Na filosofia mecanicista de Descartes, o corpo é descrito como análogo à máquina, totalmente irracional, ou seja, nada sabe, sente ou deseja; é também o mesmo corpo que deve funcionar no ritmo da máquina. É preciso, então, fazer o corpo-máquina trabalhar (Federici, 2017). E para se chegar a esse fim, cada pessoa passa a ser um micro-Estado. Um dos novos modos de coerção que surgem a partir do século XVIII é o desenvolvimento do autocontrole.

O indivíduo, considerado proprietário de si, agora deve se governar por meio do contínuo exame e vigilância de si mesmo. Além disso, as novas tecnologias de poder e controle atendem ao Estado, que não mais governa pela premissa do “fazer morrer”; ao contrário, é um Estado que “faz viver” (Ferreira, 2006a). Com isso, a filosofia mecanicista se alia a uma intencionalidade burguesa visando ao desenvolvimento de técnicas de maximização da vida para ampliação de sua utilidade social, conforme Federici (2017): “Fazer do próprio corpo uma realidade alheia que se deve avaliar, desenvolver e manter na linha, com o fim de obter dele os resultados desejados, se convertia em uma característica típica do indivíduo moldado pela disciplina do trabalho capitalista” (p. 277).

Com a finalidade de estabelecer um maior alcance desse modo de dominação, o corpo da criança também se torna alvo da disciplina. Inicialmente, o disciplinamento da infância é estabelecido pelos colégios, onde os corpos infantis recebem inúmeras disciplinas do corpo, com diferenças substanciais para cada classe social. Em seguida, a infância ganhou a cena com o controle dos nascimentos, a criminalização das parteiras e, depois, com a ênfase dada ao bebê no século XIX. Nesse sentido, o Estado passa a administrar casamentos, nascimentos, sobrevivências e a intervir na supervisão da sexualidade, da procriação e na vida familiar de várias formas (Foucault, 1988).

Em Foucault (1988) o que faz da garantia da vida uma preocupação do Estado e do poder-saber um agente de transformação da vida humana, pode ser chamado de biopolítica. Ou seja, esse corpo respondente a interesses capitalistas, tratado como morto frente à racionalidade hipervalorizada, ao mesmo tempo torna-se alvo de preocupações a partir da garantia de sua vida. O poder responsável por regular e corrigir os indivíduos por meio do

estabelecimento da norma é denominado biopoder. Avaliar, medir, quantificar e hierarquizar compõem a tarefa desse poder que se apresenta ao final do século XVIII e início do século XIX, transformando o corpo antes entendido como “carne” pela Igreja, justificativa para seu disciplinamento, em “organismo” sendo a normalidade uma nova justificativa.

Outro mecanismo de disciplinamento que segue esse novo modo de gestão do Estado, em correspondência ao corpo-organismo e à normalidade, é a figura do médico puericultor. Foucault (2010) afirma que o espaço familiar se tornou um espaço de vigilância. Modificaram-se as estruturas das casas, onde as crianças têm um dormitório próprio e os pais são responsáveis pelo corpo da criança a fim de assegurar-lhe a vida. O problema da mortalidade infantil é transportado para os pais, que também se tornam responsáveis pelo futuro da criança.

A sexualidade das crianças é agora uma questão para a família. A masturbação infantil é objeto de moralização por parte da Igreja ainda nos colégios. Porém, já no fim do século XVIII, a confissão passou a ser feita ao médico da família, e a masturbação deixou de ser um pecado para se transformar em doença, a raiz de todos os males, o que resultou numa verdadeira campanha antimasturbatória (Foucault, 2010).

Com a medicalização do corpo e sexualidade da criança por meio do saber médico, que visava garantir sua sobrevivência e o seu desenvolvimento normalizado, tem-se cada vez mais a concepção de infância como uma etapa biológica. Apesar da família e a infância medicalizadas estarem localizadas apenas na burguesia, no século XIX os padrões medicalizantes da sexualidade alcançarão o proletariado, de outras formas nos momentos vindouros. A preocupação da burguesia com a valorização do corpo com base na higiene, boa saúde, bons nascimentos, longevidade é também um modo de estabelecer uma distinção em relação à classe trabalhadora (Foucault, 1988).

Para esse fim surgem a higiene e a eugenia, disciplinas científicas à época e que objetivavam garantir a salvação das próximas gerações. O pai da eugenia foi Francis Galton (1822-1911), para quem a “ciência dos bons nascimentos” poderia corrigir problemas de origem biológica com o “melhoramento da raça”. Pessoas negras e indígenas representavam, para Galton, a degenerescência da raça. A higiene como uma disciplina médica cuidaria de propor e difundir um conjunto de prescrições capazes de promover a formação moral e intelectual das crianças, evitando o mal, os vícios e a criminalidade no espaço urbano e na vida social. As duas disciplinas científicas produziram os manuais de puericultura, voltados à

saúde da mulher grávida, dos nascimentos e dos bebês, já que a representação e foco do progresso e civilização é o homem branco europeu (Gould, 2003; Gondra & Garcia, 2004).

Assim, os critérios da boa saúde e da normalidade foram desenvolvidos por meio da naturalização e racionalização do mundo e da natureza humana promovidos pela ciência moderna. O evolucionismo é um exemplo disso; no século XIX, tornou-se o pensamento norteador de compreensão do mundo, das sociedades e dos indivíduos pautado nas noções europeias de progresso e civilização.

Foram iniciados, então, os estudos da criança com base no entendimento do indivíduo não mais como portador da alma imortal, mas como um corpo-máquina-organismo que agora poderia ser esquadrihado e entendido em todas as suas funções. Essa busca pelo conhecimento dos processos fisiológicos que o corpo vivencia para evitar a sua morte se atrelou a uma concepção de infância laica (Gerken & Gouvêa, 2010).

O corpo infantil torna-se objeto de estudo científico no afã da busca pela origem da espécie, do desenvolvimento e de um maior entendimento do psiquismo. As explicações foram fornecidas pela embriologia, fisiologia e evolucionismo. As ciências humanas também se desenvolvem, nesse contexto, como forma de oferecer respostas e auxiliar na gestão do indivíduo da sociedade industrial, estabelecendo parâmetros de normalidade. A complexidade da sociedade industrial e os problemas da vida urbana exigem conhecimentos específicos dos quais se utilizam o Regime Disciplinar. O exame e vigilância desse indivíduo e seu corpo, pertencente ou não à norma, acontece nas fábricas, escolas, hospitais e prisões (Gerken & Gouvêa, 2003; Ferreira, 2006a).

A infância laica e natural surge principalmente para atender às necessidades da sociedade industrial de conduzir o desenvolvimento da criança na escola ao molde do futuro: o adulto, cidadão, trabalhador. A concepção de infância laica vem se constituindo desde a Filosofia do Direito Natural, do evolucionismo e da psicologia, para os quais a criança deixa de ser portadora da alma divina ou não, anjo e condutora da salvação, e passa a ser entendida como a origem do “Homem”. Ainda que essas características permaneçam relacionadas à infância na modernidade, predomina a infância natural-biológica. Segundo Santos (1996), os grandes nomes da ciência responsáveis por fortalecer essa concepção de infância são: Charles Darwin (1809-1882), Stanley Hall (1846-1924) e Sigmund Freud (1856-1939).

Os primeiros estudos da criança foram realizados por Darwin com objetivos de traçar o percurso evolutivo da espécie, esses estudos influenciaram profundamente todos os outros estudos sobre a criança do ponto de vista do desenvolvimento humano. E em Hall, há a

demarcação científica da categoria “adolescência”, e promoveu impactos no sentido da construção científica da infância também como uma categoria natural do desenvolvimento humano (Burman, 1994; Santos, 1996).

Com Freud, a inocência da infância é questionada. Ao longo de toda a modernidade, a principal característica atribuída às concepções de infância foi a inocência, que com a descoberta da sexualidade infantil ficou estremecida. Mesmo a sexualidade das crianças tendo sido objeto de problematizações no cristianismo e de perseguição da medicina, com a psicanálise ela passa a ter legitimidade. Não sendo considerada doença, a sexualidade das crianças não deveria ser foco de medicalização ou prescrição na visão psicanalítica. Com isso, as crianças deixam de ser consideradas anjos, mas também não voltam a ser diabólicas, são apenas humanas. A ideia principal é a do “desenvolvimento”: os seres humanos se desenvolvem e algumas características são próprias desse processo (Santos, 1996; Foucault, 1988).

Até aqui o percurso teórico mostrou que os conhecimentos científicos produzidos sobre a criança e seu desenvolvimento foram utilizados para disciplinar corpos infantis, apesar de não terem sido produzidos em razão do reconhecimento das necessidades e particularidades delas, mas para responder questões do homem adulto.

Além dos teóricos apresentados como fundadores de uma concepção de infância laica, natural e biológica, há os da Psicologia, disciplina científica recém-estabelecida. A psicologia muito contribuiu para o disciplinamento do indivíduo e, com isso, também da criança, pois esteve comprometida com técnicas de comparação, medição e classificação de sociedades, grupos e indivíduos. Os primeiros conhecimentos psicológicos foram úteis para a escola, a instituição que estava ganhando novos contornos voltados à infância (Ferreira, 2006a).

Entre o século XIX e XX, no contexto europeu, os filhos dos operários e da classe trabalhadora, em geral, deveriam ser moralizados pela instituição escolar, agora obrigatória a todos. A escola se torna, então, o espaço onde as crianças da classe trabalhadora aprenderiam a submissão e obediência, garantindo a contenção de futuras revoltas, afinal, “custam menos as escolas do que as rebeliões”. Nesse momento surge a figura do professor que, diferente do jesuíta, é um especialista que recebe formação nas Escolas Normais. As características das instituições escolares voltadas à classe trabalhadora são de disciplina, domesticação e de manutenção da ordem. Os conhecimentos são direcionados à leitura, escrita e cálculo, e

concorrem para formar bons cidadãos e atender aos interesses do Estado (Varela & Alvarez-Uria, 1992).

Concomitantemente a essas práticas, entre o século XVIII e XIX, educadores naturalistas – dentre eles Rousseau, Johann Pestalozzi (1746-1827), Johann Herbart (1776-1841), Friedrich Fröbel (1782-1852) e Maria Montessori (1870-1952) – formam o corpo de teorias pedagógicas. O foco dos métodos de educação do grupo está na observação da criança como um indivíduo e de suas capacidades, e não em fatores externos, pautando-se sempre nas diferenças individuais.

A principal contribuição de Pestalozzi foi a proposta de discussão metodológica que enfatiza a importância da observação do professor nos processos de aprendizagem dos alunos, nomeado “método intuitivo” (Faria Filho, 2003). Já as propostas pedagógicas de Fröbel estão mais voltadas à educação da criança pequena que deveria acompanhar o desenvolvimento natural da criança (Kuhlmann Jr., 2003). De acordo com Patto (1987), esses educadores já anunciavam uma nova pedagogia que seria formada ao longo de todo o século XIX e XX, com ênfase nas diferenças individuais.

A psicologia também desenvolveu subdisciplinas a fim de produzir conhecimentos específicos sobre o indivíduo, a saber, Psicologia Individual, Psicologia Diferencial e Psicologia Comparada. Segundo Danziger (1997), estas contam com a psicométrica para auxiliar nesse novo modelo de escola, visando ao escalonamento de grupos de crianças conforme suas habilidades intelectuais (Ferreira, 2006a).

A Escola Nova, na visão de Patto (1987), surge no século XX com discurso híbrido: inicialmente objetiva desenvolver uma pedagogia afinada com as potencialidades da espécie ou do humano, porém termina por afinar a pedagogia com as potencialidades dos educandos, a partir da influência da psicologia experimental.

Os principais representantes e formuladores da pedagogia da Escola Nova são John Dewey (1859-1952), Édouard Claparède (1873-1940), Jean-Ovide Decroly (1871-1932) e Adolphe Ferrière (1879-1960).

Claparède (2010) apresenta duas leis em sua proposta de educação funcional: a do interesse e a da necessidade. Para o psicólogo suíço, toda “necessidade tende a provocar as reações próprias a satisfazê-la. Seu corolário é: A atividade é sempre suscitada por uma necessidade” (p. 80). Educar significa acordar as potências do organismo e aprender é a ação mais competente que o mesmo pode atingir no sentido da adaptação.

É evidente que toda ação prática, a educativa especialmente, apresenta um fim a atingir; e esse fim leva à pesquisa de meios. Ora, a psicologia funcional,

precisamente, coordena os fenômenos sob a perspectiva “meio-fim”. Determinado o valor funcional de cada delinquência, a psicologia funcional oferece ao prático exatamente o de que ele tem necessidade, satisfazendo-o. (p. 73)

Já para Dewey, a aprendizagem é um tipo de experiência que resulta na adaptação do indivíduo, apontando para a necessidade de “aprender a aprender”. O pedagogo estadunidense foi o principal representante do movimento escolanovista, que confere um caráter mais científico à pedagogia, tomando como referências fundamentais a biologia, fisiologia, psicologia, sociologia e filosofia. Segundo Dewey (2010), a educação tem um caráter pedocêntrico e é o processo de reconstrução das experiências pela ação dos indivíduos.

Os elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não desenvolvido – a criança – e, de outro, certos fins, ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos. A concepção das relações entre um e outro, tendente a tornar fácil, livre e completa essa interação, é a essência da teoria educativa. (p. 69)

De forma geral, a Escola Nova reconfigura a compreensão sobre as práticas pedagógicas, conferindo centralidade às crianças, que se tornam ativas na construção de seu conhecimento. No século XX, portanto, a Escola Nova se entrelaça com a concepção de infância desenvolvida a partir da compreensão de sua laicidade. A infância é vista como natural e biológica, a infância-etapa. Essa concepção infância é a expressão do indivíduo que se deseja alcançar, pois no projeto capitalista liberal a infância se constitui em relação ao adulto, como algo a ser moldado para chegar ao futuro adulto.

Concluimos essa parte reafirmando que o indivíduo gestado na modernidade é senhor e escravo de si, racional, distanciado de seu corpo-máquina-organismo. Esse indivíduo é fruto da racionalização da natureza humana, ocorrida na modernidade, que buscava formar, desenvolver e subordinar a mão de obra (Federici, 2017). Assim, o “Homem” foi tomado como parâmetro para todas as coisas: adulto, branco, europeu, racional. E as concepções modernas de infância foram constituídas em relação a esta referência, assim como tudo que adiante se desenvolveu na sociedade ocidental.

1.2 Concepções Modernas de Infância: Percurso Histórico Brasileiro

No sertão da minha terra, fazenda é o camarada que ao chão se deu
 Fez a obrigação com força, parece até que tudo aquilo ali é seu
 Só poder sentar no morro e ver tudo verdinho, lindo a crescer
 Orgulhoso camarada, de viola em vez de enxada
 Filho do branco e do preto, correndo pela estrada atrás de passarinho
 Pela plantação adentro, crescendo os dois meninos, sempre pequeninos
 Peixe bom dá no riacho de água tão limpinha, dá pro fundo ver
 Orgulhoso camarada, conta histórias pra moçada
 Filho do senhor vai embora, tempo de estudos na cidade grande
 Parte, tem os olhos tristes, deixando o companheiro na estação distante
 Não esqueça, amigo, eu vou voltar, some longe o trenzinho ao deus-dará
 Quando volta já é outro, trouxe até sinhá mocinha pra apresentar
 Linda como a luz da lua que em lugar nenhum rebrilha como lá
 Já tem nome de doutor, e agora na fazenda é quem vai mandar
 E seu velho camarada, já não brinca, mas trabalha

Milton Nascimento – Morro Velho

Como retratado pela música de Milton Nascimento, há mais de uma infância no Brasil. As diferenças entre elas muitas vezes são abissais e são totalmente evidenciadas pelo cotidiano das crianças brasileiras. Infâncias determinadas pela condição social de seus sujeitos, condição que só pode ser pensada a partir da cor da pele, das relações de poder e dominação, historicamente estabelecidas. Por meio das quais a algumas crianças está destinado o trabalho explorado da enxada e para outras, o estudo e a fazenda para mandar.

Por isso, compreender a infância e as suas diferentes concepções ao longo da história brasileira é ir em busca de entender como a violência presente no processo de colonização europeia colaborou para a extinção de corpos, vozes, mentalidades e culturas. É investigar também como essa violência contribuiu para o surgimento de outros corpos, outras mentalidades, outras vozes, o que nos remete a pensar quais infâncias existem na atualidade. Significa não somente compreender os efeitos da colonização e suas influências no entendimento de uma infância brasileira, mas sim como ocorreu a construção, ao longo da história do Brasil, de elementos tanto de permanência quanto de ruptura em relação ao que estava posto no contexto ocidental. As infâncias que surgem na contramão da colonização capitalista e escapam ao domínio ocidental, por vezes, não têm como parâmetro a condução de crianças àquele adulto branco e europeu, sequer visam o ser adulto como um lugar de mais valor, mas ainda assim existem e a elas lançamos o nosso olhar.

Com base na premissa da concepção de infância como expressão de modos de vida e culturas de uma sociedade, entendemos as concepções de infância brasileiras, por diversas vezes, como expressões da imposição do signo da modernidade europeia por meio da colonização no Brasil. A compreensão histórica a respeito das infâncias brasileiras pode evidenciar o quanto a escravidão e o genocídio das pessoas negras e indígenas foram essenciais à história do capitalismo. Essas histórias contam como o ideário europeu se apresenta como fator hegemônico e tenta se impor ainda hoje; todavia, podem mostrar também os conflitos, as resistências, as tensões entre o que ocorreu no cenário do ocidente e o que aconteceu no contexto brasileiro.

Podemos iniciar o percurso por concepções de infância, culturas e modos de vida brasileiros por meio de uma análise da infância indígena³. As descrições sobre como viviam as pessoas indígenas e como tratavam seus filhos e filhas no período colonial retratam um relacionamento marcado por muita afeição. Não estamos falando de um modelo nuclear de família, visto que na família indígena não há uma rigorosa divisão de papéis e a criança indígena recebe cuidados de toda a comunidade, cujo tratamento não envolve castigos corporais, nem punições morais. O parto da mulher indígena é marcado por inúmeros rituais e, no primeiro ano de vida, o bebê fica envolto em torno dela com um pedaço de rede e é amamentado por até 2 anos. Ao longo de todo seu desenvolvimento a criança participa ativamente da vida em comunidade, trabalhos, festas e rituais (Massimi, 1990).

Podemos encontrar aspectos relacionados ao cuidar e educar das crianças indígenas brasileiras na obra *Tratados da terra e gente do Brasil*, escrito por Fernão Cardim. Em que afirma que a mãe e o pai indígena amam seu/sua filho/a acima de tudo. E assevera ainda que as mães carregam os/as filhos/as para todos os lados em uma tipoia, e que as crianças são muito obedientes e que não recebem castigo. Percebe-se também um cuidado da mãe indígena no que diz respeito à amamentação de seu filho: “As mulheres quando parem logo se vão lavar aos rios, e dão de mamar á creança de ordinario anno e meio, sem lhe darem de comer outra cousa” (Cardim, 1925, p. 170). Nesse modo de sociabilidade as crianças não estão separadas dos adultos: há um lugar integrado das crianças na comunidade e, por isso, sentem-se pertencentes e valorizadas.

³ Atualmente existem 305 etnias indígenas no Brasil. Entendemos, portanto, que os registros encontrados e descritos nesta pesquisa certamente não contemplam a multiplicidade de modos de vida indígena presentes desde o período da colonização brasileira, mas demarcam diferenças fundamentais em relação a outras infâncias. Dados disponíveis em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2012/08/brasil-tem-quase-900-mil-indios-de-305-etnias-e-274-idiomas>

Para os jesuítas, padres da Companhia de Jesus, a infância indígena representava nada mais que um ótimo momento para catequese. Eles a percebiam como um momento em que ainda não se haviam sedimentado os valores indígenas, propício para as crianças serem inculcadas com normas e costumes cristãos. A imagem de criança como símbolo cultural atribuída às crianças indígenas não era a de anjo, criança-cristo, ou nem mesmo de seres diabólicos, mas sim “soldados de Cristo”. Essa imagem se refere à intencionalidade jesuíta de promover a evangelização por meio das crianças indígenas, pois, além de receberem a catequese, poderiam levar o evangelho aos adultos (Del Priore, 1996; Costa 1993). Essa representação de infância se articulava aos objetivos da Contrarreforma.

Com isso, os padres jesuítas colonizaram usando a “civilização pela palavra”, em seus sermões, pregações e tradição oral, bem como em sua pedagogia corporal. Para tanto, havia um conjunto de práticas da pedagogia jesuíta e inúmeras prescrições inseridas na amamentação e até conceitos de infância, desenvolvimento infantil e práticas educativas. Para os jesuítas, a criança é, nessa etapa de vida, um ser sem ação racional que necessita de socorro alheio, devendo ser amamentada somente pela própria mãe e receber castigos corporais e punições a fim de produzir-lhes o sentimento de vergonha diante de comportamentos “errados”, o que foi denominado como “Pedagogia do Amor Correcional”. Os jesuítas entendiam a criança como uma tábula rasa, de modo que o ambiente poderia influenciar em sua formação, daí a importância de mostrar-lhe o caminho e conduzir-lhe à conversão (Hansen, 2003; Del Priore, 1996; Massimi, 1990).

Conforme Saviani et.al (2004), pode-se considerar que a história da educação no Brasil tem sua origem com a chegada da ordem jesuíta em 1549, se estendendo até 1759 com a instituição da Reforma Pombalina, que determinou a extinção das atividades dos padres jesuítas em terras ligadas à coroa portuguesa.

A missão evangelizadora da Companhia de Jesus no Novo Continente foi um corolário causado pelas guerras religiosas entre católicos e protestantes que inundaram de sangue a Europa do século 16. Ela tinha como escopo principal converter ao catolicismo os “gentios” que habitavam as Américas e, ao mesmo tempo, vencer uma das batalhas da guerra religiosa travada contra os cristãos reformados. (Ferreira Jr. & Bittar; 1999, p. 477)

Assim, durante quase duzentos a educação no Brasil foi feita pelos jesuítas, com destaque para os colégios. Em 1585 já tinham sido fundados três Colégios pela Companhia de Jesus: um na Bahia, outro em Pernambuco e um ainda no Rio de Janeiro (Arantes, 2011). Desse modo, a colonização dos valores, princípios e palavra pode ser definida mediante a seguinte afirmação de Sartre (1968, p. 3):

A elite europeia tentou engendrar um indigenato de elite, selecionava adolescentes, gravava-lhes na testa, com ferro em brasa, os princípios da cultura ocidental, metia-lhes na boca mordanças sonoras, expressões bombásticas e pastosas que grudavam nos dentes; depois de breve estada na metrópole, recambiava-os, adulterados.

Ao imprimirem o sentimento de vergonha nas crianças, os jesuítas estavam estabelecendo claramente seus padrões morais de comportamento. Por meio destes, as pregações e os atos de governo nessa perspectiva foram possíveis também graças a um tipo específico de criança indígena já catequizada: os meninos “línguas”. Tratava-se daquelas crianças que tinham domínio da língua da terra e da língua portuguesa e poderiam desempenhar o papel de intérpretes.

Além da infância indígena, havia também no Brasil colonial a “infância escrava”: crianças africanas e descendentes de africanos/as trazidas ao território brasileiro pelo tráfico negreiro. Ferreira Jr. e Bittar (2000, p. 452) destacam como a infância brasileira era objeto de aculturação por parte das missões pedagógicas dos jesuítas.

A princípio, a ação jesuítica centrou-se na catequese e na educação das crianças índias e mamelucas, procurando, por meio delas, atrair seus pais para os princípios cristãos. As crianças foram objeto central da pedagogia jesuítica. Na ação de catequese propriamente dita, os padres combatiam os elementos centrais da cultura indígena: a antropofagia, a nudez, a poligamia e o nomadismo. A escola do bê-á-bá, no século 16, constitui, pois, um dos pilares ideológicos sobre o qual se consolidou a ordem colonial portuguesa no Brasil.

Arantes (2011) afirma que o modo de colonização realizado no Brasil unificou a abundância de terras e trabalho escravo, visto que a cristianização das pessoas negras e indígenas ocorreu com elas em sua condição de escravidão. Certamente há diferenças entre a colonização de crianças indígenas e crianças negras, que para os jesuítas eram seres diferentes. As crianças indígenas eram vistas como portadoras de uma alma, enquanto as crianças negras não possuíam alma. A autora relata ainda a existência de uma espécie de “pecuária negreira” e também “fazenda de criar escravos”, em que se produziam novas “peças” para a escravidão: crianças escravas. A criança passava a ser vista como escrava e obrigada ao trabalho a partir dos 7 anos de idade, como “aprendiz” ou “moleque”. Não há registro de um aumento significativo da população escrava, mas isso porque a mortalidade infantil era alta, em razão das parcas condições de vida das pessoas negras escravizadas.

A Lei do Ventre Livre de 1871, aprovada apenas no período imperial, não produziu mudanças substanciais na realidade das crianças escravas. Com a lei os senhores de escravos deveriam tomar conta das crianças filhas de escravas até os 8 anos de idade ou mantê-las no

trabalho até os 21 anos. Outro problema se mostra com o fato de não haver quem se responsabilizasse pela educação da criança negra livre, dando início à formação do abismo educacional entre negros e brancos que se arrasta até os dias de hoje no país. Isso sem contar que no período colonial se formou um contingente populacional – crianças negras, pobres, mestiças, desclassificadas – em torno das propriedades coloniais, os chamados “filhos de ninguém”, entendidos como “os primeiros brasileiros” (Arantes, 2011).

A história das crianças brasileiras ou dos primeiros brasileiros é também marcada pelo abandono, cuja presença da infância abandonada se mostra desde muito cedo. Já no período colonial, o fenômeno do abandono de crianças estava em crescimento, pois crianças eram deixadas nas portas de igrejas, casas e centros urbanos. Esse fenômeno gerou a necessidade de criação das Casas de Recolhimento, mantidas pelas Casas de Misericórdia em 1726, na Bahia, e em 1740, no Rio de Janeiro.

Diante da gravidade da situação das crianças chamadas “expostas” ou “abandonadas”, em 1738 foi criada, com base legal, a primeira Roda dos Expostos no Rio de Janeiro. Em um objeto cilíndrico, “a roda”, as crianças abandonadas eram depositadas, o que fornecia o acesso direto do bebê abandonado à instituição que forneceria assistência até a sua maioridade, garantindo o anonimato de quem abandonava (Faleiros, 2011). Mesmo assim, deve-se ressaltar que as crianças expostas recolhidas pela Roda seriam aos poucos transportadas ao trabalho precoce e explorado.

A política da escravidão, apoiada pelo Império e articulada pela oligarquia rural e nascente burguesia comercial, usava a Roda como esquema que, por um lado, validava e institucionalizava o enjeitamento da criança desvalorizada (negra, mestiça, ilegítima) e, por outro, a incorporava ao trabalho, como “cria” (com soldada) ou como trabalhador assalariado. (Faleiros, 2011, p. 220)

O sistema da roda funcionava sob os ditames da Corte Portuguesa, pouco interessada na infância abandonada, o que explica o fato de só terem sido criadas, em 63 anos, três Rodas. Disso resultou um sistema de assistência à infância no Brasil vinculado a três principais modelos ao longo da história: caritativo, filantrópico e de bem-estar social. Para a Igreja Católica, cujo modelo de Roda era caritativo, o sistema favorecia relacionamentos ilegítimos e, portanto, deveria atender apenas famílias na miséria. Mais tarde, no Império, os médicos higienistas se beneficiaram do processo de institucionalização das Rodas como um laboratório de estudo da higiene e causas da mortalidade infantil (Faleiros, 2011; Gondra & Garcia, 2004).

Além disso, destacamos também, no período colonial, o modo como se organizavam as famílias e a posição da criança na família. A organização familiar no período colonial era composta por uma aglomeração de pessoas vinculadas por parentesco sanguíneo ou não, por vezes apenas por parentesco espiritual ou moral, em que o principal elo eram os interesses de manutenção do patrimônio dos senhores. O modelo patriarcal de família não permitia qualquer questionamento à pessoa do pai-patrão e pai-senhor, expressando principalmente a herança da família portuguesa colonizadora. Nesse contexto, a criança era apenas um membro da linhagem e, juntamente com todos os outros, girava em torno da figura do pai (Costa, 1983).

Refere-se a um momento em que as noções de público e privado ainda estavam se formando, em razão das primeiras cidades e povoamentos criados inicialmente por senhores rurais. A privatização dos afetos não estava presente e qualquer manifestação da interioridade recebia uma interpretação religiosa. A figura feminina estava presa à propriedade e aos cuidados do marido, enquanto os filhos ficavam a cargo das amas de leite, as responsáveis por cuidar das crianças. Conhecida como “mãe preta” ou “bá”, a mucama, negra-escrava é quem dá banho, limpa cocô, acorda no meio da noite, conta histórias para a criança-livre e, portanto, transmite-lhe cultura (Costa, 1983; González, 1984).

Desse modo, as concepções de infância surgidas até então na realidade brasileira apresentam diferenças fundamentais em relação às infâncias europeias. Até mesmo a infância rude das classes trabalhadoras da Europa é diferente da infância indígena, infância escrava, infância abandonada e infância livre do Brasil. O aspecto que une infâncias europeias e brasileiras nesse momento é o cristianismo, que, diferente da realidade europeia, na brasileira cumpria uma função colonizadora, justificando a exploração e dominação capitalistas. No Brasil oitocentista, porém, as concepções de infância se modificam em estreita correspondência com a infância laica e biológica da Europa, tomada como modelo e parâmetro de saúde e normalidade para as infâncias brasileiras.

1.2.1 Higiene, Eugenia e Sanitarismo: Da Infância Perigosa À Infância Salvadora

No século XIX se verifica uma intensa modificação na estrutura da família, em função das mudanças ocorridas com a vinda da Corte Portuguesa ao Brasil (Teixeira, 2017). As mudanças do mundo rural para a realidade das cidades, com o crescente processo de urbanização, trouxeram consigo intervenções que poderiam garantir a eficácia do processo. A família é um exemplo dessas interferências. Como intervenção para a modernidade, esta

passou a se configurar como um meio-fim para a higienização dos indivíduos e condição de possibilidade para criação do Estado nacional.

Conforme Costa (1983), um crescente processo de privatização dos afetos na família levou a uma valorização intensa do convívio nuclear e, conseqüentemente, do interesse pelos filhos. O autor defende que as modificações vividas pela família foram viabilizadas pela medicina higienista, que ao transformar o espaço urbano tinha por objetivo o enriquecimento da aristocracia portuguesa e do capitalismo europeu, além da Corte, que desejava fixar seus hábitos na realidade brasileira. Nesse contexto, a criança ocupa uma nova posição e deve receber intensos cuidados. Sendo assim, as recomendações médicas a colocam não mais na responsabilidade da ama, mas a cargo da mãe. A qualidade do leite da ama é questionada, e aos poucos a mãe vai se apossando de um novo lugar: a maternidade higiênica.

Com isso, a estrutura patriarcal altera-se: se antes a família estava centrada no pai, agora está voltada para a criança. As representações femininas mudaram para atender às demandas da higiene. A mãe agora é dotada de um “amor maternal”. A mulher passa, assim, a estar no horizonte de uma educação moral específica, voltada para a campanha pró-aleitamento materno. A higiene buscava evitar doenças que os médicos julgavam ser adquiridas por maus hábitos, assim como características perniciosas que poderiam ser transmitidas pelo leite da ama, concorrendo para uma regulação moral dos comportamentos. Com isso, ao final do século XIX, a ideia de amamentação materna ganha centralidade, a ponto de ser considerada criminosa ou má a mãe que não amamenta (Espírito Santo et al., 2006).

Assim, a Puericultura e Pediatria eram importantes instrumentos de trabalho para os médicos, vistos como verdadeiros missionários da saúde. Com seus manuais contendo inúmeras prescrições médicas voltadas para a relação sexual, para a mulher grávida e para as crianças, puderam atuar diretamente no processo de higienização da família, em que a mulher parece livre do patriarcado, mas está colonizada pelo poder médico (Costa, 1983). Uma consequência disso é que nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro já estava presente uma ideia biológica de periodização da vida, em que a criança é um adulto em formação e as etapas apresentadas nesses trabalhos eram fundamentadas no evolucionismo spenceriano. De modo que no século XIX a concepção natural-biológica se pautava em conceitos evolucionistas como gradação, heterogeneidade, diferenciação e continuidade (Espírito Santo et al., 2006).

A concepção de infância estava, portanto, em transformação. Em razão de sua importância para higiene da família, que deveria reorganizar-se para forjar o melhor adulto ao Estado, o adulto era quem poderia construir uma nação culta, moderna e civilizada, nos moldes europeus. De modo que para os médicos as crianças são agora os “soldados da saúde”. Além disso, a infância entendida como etapa anterior no desenvolvimento do adulto significava uma compreensão biológica da infância. De acordo com Espírito Santo e colaboradores (2006), a efetivação de uma concepção da infância como uma etapa biológico-moral do desenvolvimento, no Brasil, deu-se graças aos movimentos republicano e abolicionista, além da própria teoria evolucionista.

Sem dúvida, a abolição da escravidão e o estabelecimento da República em 1889 tiveram fundamental importância para que a infância-etapa ou infância biológica fosse também vista como a “salvação do país”. Isso porque com a abolição havia uma nova população que precisava ser administrada: a população negra livre. Somado a esse desejo de dominação há o cenário de crescimento da população, a urbanização, a chegada de muitos imigrantes, o aumento da criminalidade e as doenças que cresciam no contexto das cidades (Schwarcz, 1993).

Inicia-se aí um movimento em prol da modernização do país e da busca por uma identidade nacional, pautado na tríade higiene-eugenia-sanitarismo. O principal discurso que aparece é o da criança como o “futuro da nação”, sustentado em uma dupla estratégia: 1) a criança como adulto em formação, expressão também de um Brasil-criança; e 2) a preocupação com o desenvolvimento de medidas contra a ameaça oferecida pela “infância perigosa”.

Dessa forma, antes considerada um elemento totalmente dispensável ao Estado, a criança se torna a peça-chave para a nação que se almejava alcançar, e, assim, foram criadas inúmeras leis e instituições destinadas à assistência e proteção da infância. A ideia principal se pautava na necessidade de educar as crianças para uma nação forte e por meio delas educar um povo-criança. O discurso de Lopes Trovão em 1896 (citado por Rizzini, 2005, p. 5) evidencia essa ideia:

Temos uma patria a reconstruir, uma nação a firmar, um povo a fazer... e para emprender essa tarefa, que elemento mais ductil e moldavel a trabalhar do que a infancia?!...”. “São chegados os tempos”, preconizava o Senador, “de prepararmos na infancia a cellula de uma mocidade melhor, a genesis de uma humanidade mais perfeita.

Diante da preocupação em salvar o país por meio da infância, era preciso concomitantemente eliminar uma outra infância, aquela que representava uma ameaça para o país e concentrava em si os males da sociedade brasileira. Trata-se da infância perigosa que, por sua vez, já estava em formação há muito tempo, desde os expostos da Roda.

Ainda por ocasião da proclamação da Independência, foi criado o Código Criminal do Império em 1830, no qual o termo “menor” foi utilizado para definir a idade mínima para que um indivíduo tivesse responsabilidade penal por seus atos. Inicialmente, 14 anos era o limite. Acima disso, o indivíduo poderia ser preso em prisão comum. Porém, a maioridade era aos 21 anos e a ausência do pai era um fator determinante para que a criança fosse confiada ao juízo dos órfãos. Em seguida foi criado o Código Penal de 1890. Por esse Código a criança até 9 anos era considerada menor e com 14 anos seria detida nas recém-criadas casas de correção para menores. Vale assinalar que o termo “menor” foi associado às crianças abandonadas e pobres. Por isso, foi considerada uma infância perigosa, por estar moralmente abandonada (Lodoño, 1996; Rizzini, 2005).

Certamente o ideário que fomenta a concepção de infância pobre e moralmente abandonada como perigosa é o ideário higienista. Essa concepção de infância possibilitou a criminalização da pobreza e a institucionalização da infância, ao situar o “perigo” na figura individual da criança pobre, abandonada e negra, atendendo aos objetivos da higiene. A máxima higiênica era: “Prevenir antes de curar”. Ou seja, era preciso eliminar o mal muito antes de sua manifestação e para isso era necessário intervir em comportamentos geradores de doenças e males sociais. Em suma, tratava-se de uma ação direcionada ao indivíduo que visava alcançar a sociedade. O ideário higienista marcou a passagem do século XIX para o século XX no Brasil, orientando todo tipo de práticas, leis e a constituição de instituições até boa parte do século XX, com base na máxima da modernização necessária ao Brasil-República (Rizzini, 2005; Schwarcz, 1993).

Desse modo, o atraso provocado pelos males humanos, tratados pela higiene, não se restringiam a doenças físicas e epidemias. As doenças mentais, comportamentos e costumes também eram entendidos como problemas da higiene. Com a moralização dessas doenças, só seria possível extingui-las por uma mudança na atitude moral da conduta. Esse regulamento moral dos comportamentos, com o fim de evitar doenças, combater a criminalidade e promover o progresso, era feito pela higiene mental. A Liga de Higiene Mental, criada em 1926 por Gustavo Riedel, entendia que era preciso, conforme Stepan (2005 apud Cunha & Boarini, 2010, p. 211): “identificar características supostamente “disgênicas” do corpo ou do

comportamento provocadas pela hereditariedade [...] e descobrir meios sociais de evitar que a má hereditariedade fosse transmitida”.

No campo de assistência à infância pertencente à Liga de Higiene Mental, havia várias seções, cada uma com um especialista responsável: a seção de Puericultura e Higiene Infantil – Moncorvo Filho, diretor do Departamento da Criança; seção de Delinquência – Ataulpho de Paiva, desembargador da Corte de Apelação; seção de Educação e Trabalho – Mello Mattos, juiz de menores; seção de Medicina Legal – Evaristo de Moraes, advogado (Rizzini, 2011).

Conectada à higiene surge a proposta de saneamento, segundo a qual caberia aos médicos sanitaristas a implementação de grandes planos de atuação nos espaços públicos e privados da nação, endossando a ideia de que é preciso sanear a nação para evitar surtos e epidemias. Para o discurso médico-sanitarista o desconhecimento ou ignorância das populações era uma das principais causas das enfermidades, tornando-se necessário promover a consciência sanitária, utilizando-se de recursos modernos de comunicação (Schwarcz, 1993; Abreu 2013).

Como a higiene e o saneamento não estavam restritas aos espaços, mas aos comportamentos, a criminalidade também foi entendida como um problema de saúde, e aos poucos o foco foi deslocado da criminalidade para o criminoso que, por sua vez, possuía características específicas, um “perfil”, conforme as classificações de Cesare Lombroso (1835-1909) (Schwarcz, 1993). Os estudos de frenologia e craniometria realizados por Lombroso nesse período apontavam para uma maior busca e investigação voltadas mais para o criminoso do que para os seus crimes, segundo Boccanera Neto (1927, apud Schwarcz, 1993, p. 210): “Todo criminoso apresenta sinaes lombrosianos communs, ou especificos a hora do crimme, quando se lhe acommete um pannus de visão interior, um estado de obscurecimento”.

As características do perfil do criminoso estavam pautadas na definição da raça. Assim, a “raça” surge como principal tema de discussão e análise dos médicos, criminologistas e pesquisadores, um meio por onde combater todos os males humanos, incluindo a criminalidade e as doenças. A razão disso estava no fato de estas últimas serem vistas como expressões da degenerescência mestiça e sua consequente “fraqueza biológica”, com todos os diagnósticos e investigações criminais justificados na mestiçagem. Faggion (2018) explica que, apesar dos inúmeros debates recentes sobre a não existência de raças humanas, o termo “raça” recebeu uma definição biológica e uma interpretação social ao longo

da história. No Brasil-República, o racismo científico e a eugenia imperavam, de modo que, por meio desses movimentos pseudocientíficos, raça e espécie foram tratados como equivalentes. A raça negra e mestiça era considerada a degeneração da raça-espécie (Schwarcz, 1993).

Como exemplo, vejamos um trecho da *Brazil Medico*, revista semanal da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, de 1904 (Schwarcz, 1993, p. 223):

Claro está que um branco imbecil será inferior a um preto inteligente. Não é porém, com exceções que se argumenta. Quando nos referimos a uma raça, não a individuallizamos typos della, tomamol-a em sua accepção mais lata. E assim procedendo vemos que a casta negra é o atraso; a branca o progresso a evolução... A demencia, é a forma que mais avulta os negros. Póde-se dizer que tornaram-se elles dementes com muito mais frequência, por sua constituição, que os brancos.

Portanto, se a mestiçagem ou o cruzamento racial eram vistos como a causa de todos os males e a raça negra, o atraso, seria necessário sanear a raça. Assim, o saneamento dos espaços estendeu-se à raça, posto que as raças eram entendidas como passíveis de mutação, sujeitas a um contínuo processo de saneamento. Esse movimento culminou na defesa do “embranquecimento da raça” brasileira e, posteriormente, na busca da “pureza racial”, configurando, por conseguinte, a premissa eugenista. Nesse contexto, higienizar a infância era uma forma defender o indivíduo e garantir o aperfeiçoamento da raça, ideia também advinda da eugenia (Schwarcz, 1993; Abreu, 2013).

Com isso, para alcançar os objetivos de aperfeiçoamento da raça e defesa do país, logo no início da República foram desenvolvidas leis de proteção e assistência ao menor, tribunais para menores e um sistema de liberdade vigiada. Desse modo, a infância passava aos poucos das mãos da família para as mãos do Estado, passando esta a ser apenas tutora dos filhos do Estado. Na ausência destes, a criança encontrava-se “em perigo de o ser”, ou seja, potencialmente criminosa. A primeira ação voltada para a assistência da infância foi viabilizada pela Lei Orçamentária Federal nº. 4.242 de 5/1/1921. Tratava-se do Serviço de Assistência à Infância Abandonada e Delinquente, que ampliou a Escola 15 de novembro e nomeou um juiz de direito privativo de menores (Rizzini, 2011).

O teor paternalista da assistência se expressava também no âmbito jurídico. No Código de Menores de 1927 há mudanças na legislação voltada para os menores. Não era necessária a ausência física dos pais se o Estado entendesse que a família não desempenhava sua função de educar e vigiar sua criança (pobre). Sendo assim, a tutela da criança passaria ao

Estado. No entanto, a decisão do juiz poderia ir além, pois não se pautava no crime ou na família da criança, mas nas características físicas do criminoso infantil. Além disso, o Código alterou a imputabilidade para 14 anos. Apesar disso, crianças menores que cometiam delito poderiam sofrer ações do Estado, principalmente o recolhimento para instituições corretivas (Rizzini, 2005; Cunha & Boarini, 2010).

Assim, a criança abandonada, delinquente e libertina, ou seja, o menor que fosse encontrado em “perigo de o ser”, seria internada. A ideia de institucionalizar para regenerar comportava a máxima higienista de “regeneração da raça”, um jeito de transformar as crianças abandonadas em filhos da pátria, “futuro da nação”. Nas palavras do Juiz de Menores Sabóia Lima (1939, citado por Rizzini, 2011), “proteger a criança é valorizar a raça!”.

De acordo com Cunha & Boarini (2010), a fim de operar a regeneração da raça e eliminar o perigo, a medicina deveria intervir na personalidade do menor, pois a criminalidade era a simples evidência da presença de anomalias no indivíduo. Essas considerações também fazem parte história do conceito “personalidade”, advindo da psicologia. Ainda que os métodos para investigação da personalidade tenham se mostrado problemáticos, ela foi considerada parte da “natureza” ou “biologia” humana independente de sua cultura e história, servindo de receptáculo para problemas sociais na justificativa de “desajuste” pessoal dos indivíduos (Danziger, 1997).

Consequentemente, a higiene mental teve como forte aliada a psicologia. Entendida nesse momento como “a medicina da alma”, a psicologia teve como portas de entrada ao Brasil, conforme Patto (1984), a Medicina e a Educação, ainda no período da Primeira República. A higiene mental buscava incessantemente definir padrões de normalidade, mensuração e desvios, de modo que para este fim o Serviço de Higiene Mental, dentre as várias instituições de higiene mental que foram abertas nesse período, vinculou-se ao Instituto de Psicologia de Pernambuco. Além disso, a Liga sugeriu ao Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1932, a presença de “gabinetes de psicologia” em clínicas psiquiátricas.

Ademais, contava-se também com as “clínicas de higiene mental”, encarregando-se a psicologia da profilaxia do indivíduo “normal”. No Instituto de Higiene de São Paulo foi criado o Serviço de Inspeção Médico-Escolar, para tratamento das crianças com deficiência mental, e também uma clínica de orientação infantil. A parceria estabelecida entre psicologia e higiene se dava da seguinte maneira: a Liga de Higiene se apoiava no pensamento psicológico, tomando a higiene mental como um terreno fértil para estudos e aplicação de seus conhecimentos (Antunes, 2014).

A parceria entre psicologia e higiene se apresentou também de forma contundente na educação. As primeiras iniciativas de escola, para além dos colégios jesuítas, começaram a ser formadas ainda no período imperial, com o intuito de organizar o Estado nacional. A escolarização foi pensada pela razão médica com forte influência europeia, pautando-se nos valores iluministas e na higiene. Para alcançar as formas de trabalho e produção típicas dos Estados burgueses, a educação não poderia estar reservada à esfera privada, religiosa ou da casa. Em resposta ao novo mundo que se desejava criar, a higiene forneceu o modelo de toda a organização escolar, desde a estrutura dos prédios escolares à alimentação das crianças, banho, roupas, moral e inteligência (Gondra, 2003).

No primeiro momento, uma das iniciativas escolares do período imperial foram os “jardins-de-infância” e creches. Pautados nos modelos europeus de educação para criança pequena, existiam exclusivamente como apoio às mães pobres e operárias, por meio de instituições que estavam sob o comando dos órgãos de saúde pública ou de assistência (Kuhlmann Jr., 2003). No século XIX, o surgimento das “escolas de primeiras letras” tinha como objetivo formar a classe trabalhadora capaz de operar máquinas. Afinal, com a modernização por meio do crescimento industrial que o país estava vivendo, as crianças não precisavam aprender nada mais do que “ler, escrever e contar”. Tanto é assim que no final do século XIX, com a proclamação da República e seus compromissos com a democracia, surgem as primeiras construções públicas de ensino primário: os grupos escolares (Faria Filho, 2003).

Essas iniciativas permaneceram tímidas e atendiam apenas 3% da população até meados da década de 1930. Foi o período em que se viu uma maior expansão da rede pública de ensino no Brasil, fruto das reformas educacionais que se deram no decorrer das primeiras quatro décadas no Brasil-República. Ainda assim, as oportunidades de acesso à escolarização eram muito reduzidas para as classes populares. Nesse contexto, o movimento da Escola Nova, em franco desenvolvimento da Europa e Estados Unidos, foi muito bem-aceito pelos intelectuais brasileiros/as, que viam na escola um meio para o estabelecimento das mudanças sociais que se pretendiam alcançar (Patto, 1987).

Contudo, essa ideia que defende e valoriza a educação não representava o consenso entre os/as intelectuais. Manoel Bonfim poder ser visto como um representante dos que defenderam a expansão da educação, pois esta era entendida por ele como possibilidade de solução para o atraso econômico historicamente imposto pela colonização e como meio para promover a libertação do povo. Já para outros intelectuais, “educar o povo” era uma tarefa a

ser feita com muita cautela, visto que a educação poderia ser uma “arma perigosa”. Também havia os que defendiam a educação como forma de extinguir o analfabetismo, uma vergonha nacional, mas muito mais no sentido dos ideais eugênicos, além de outros que desejavam fazer do analfabeto um eleitor, a fim de reverter o cenário da oligarquia cafeeira do período (Antunes, 2014; Rizzini, 2011).

Por certo, se a institucionalização de crianças era vista como um meio de proteger o país e a educação como garantia de mão de obra e, também, uma arma perigosa, torna-se evidente a diferenciação estabelecida entre a “criança” e o “menor”. A educação era oferecida à população, mas com acesso limitado. Logo, o progresso é alcançado pela limpeza e higienização da infância perigosa, representada pelo “menor”, posto que sua higienização ocorre por meio da regeneração institucional. *Pari passu*, vê-se o progresso também na preparação cautelosa de mão de obra (a criança), por meio da educação básica para o trabalho.

Ainda assim, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico” prevaleceram nas disputas entre os intelectuais. Dentre os principais nomes da educação desse período, constam Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros (Antunes, 2014; Patto, 1987).

De acordo com Antunes (2014), a industrialização pela qual passava o Brasil fazia do tripé Educação-Trabalho-Psicologia extremamente importante para a criação do “homem novo”. Por isso, esses profissionais da educação mencionados foram fortemente influenciados pelo movimento escolanovista e pela teoria piagetiana. Patto (1987) afirma que as propostas da Escola Nova desafiavam os métodos de ensino estabelecidos até então. O questionamento das metodologias de ensino só foi possível graças à constituição de uma nova concepção de infância que considera a especificidade psicológica da criança.

No entanto, o reconhecimento das particularidades psicológicas da criança ocorre por meio da produção “criança normal”, e com ela há a criança anormal e a criança-problema. O não pertencimento aos critérios de normalidade da criança expressaria a presença de deficiências e anormalidades relativas ao organismo da criança. E, assim, novamente psicologia e higiene mental se unem e por intermédio da psicomетria para fornecer explicações reducionistas sobre dificuldades de aprendizagem nas escolas (Patto, 1987).

Desse modo, além da educação a infância continuou sendo o foco do Estado nos âmbitos jurídico e assistencial ao longo de toda Era Vargas. Isso porque o Estado Novo (1937) é um período em que o foco na valorização da infância e na educação para o trabalho foi sua principal marca, típica do ciclo nacional-desenvolvimentista. Vale o registro de que

Getúlio Vargas, com seu governo autoritário e populista, ficou conhecido como “pai dos pobres”. Com a instauração da ditadura Vargas, a família pobre ganhou destaque por meio da assistência social, e a criança e o adolescente passaram a ser vistos como peças fundamentais na reformulação do papel do Estado (Oliveira, 2005).

Com base naquela diferenciação entre “criança” e “menor”, o governo Vargas promoveu a criação de diversos órgãos federais para o atendimento e assistência dessas duas infâncias. As ações de Vargas em relação à assistência da infância expressavam a preocupação da elite com a gestão da infância pobre. O discurso do presidente endossava a utilização de critérios científicos para o atendimento às crianças, a junção dos setores público e privado, o nacionalismo, e a formação de uma raça sadia e cidadãos úteis. Assim, em 1941 foi criado o Serviço de Assistência aos Menores (SAM), que tinha por objetivo expresso no Decreto-Lei nº. 3.799 de 5/11/1941 (Rizzini, 2011, p. 264):

- a) sistematizar e orientar os serviços de assistência aos menores desvalidos e delinquentes, internados em estabelecimentos oficiais e particulares; b) proceder à investigação social e ao exame médico-psico-pedagógico dos menores desvalidos e delinquência; c) abrigar os menores, à disposição do Juízo de Menores do Distrito Federal; d) recolher os menores em estabelecimentos adequados, a fim de ministrar-lhes educação, instrução e tratamento sômato-psíquico, até o seu desligamento; e) estudar as causas do abandono e da delinquência infantil para a orientação dos poderes públicos; f) promover a publicação periódica dos resultados de pesquisas, estudos e estatísticas.

O SAM esteve em funcionamento durante o Estado Novo, época em que a atenção à infância nos âmbitos jurídico e assistencial não sofreu grandes mudanças. Com o tempo o SAM ganhou a representação, no imaginário popular, de “SAM – Sem Amor ao Menor”; “Escola do Crime” e “Fábrica de Monstros Morais”. Isso porque, apesar de ter sido uma instituição cercada dos mais modernos recursos de estudo e classificação do menor, era também o local onde os abusos, a corrupção e o clientelismo mais se fizeram presentes. Situação que à época não poderia ser contestada em razão do Estado ditatorial, e das poucas condições que o meio social dos menores tinha para reivindicar melhores condições de atendimento (Rizzini, 2011).

A diferenciação entre “criança” e “menor” se mostra ainda no fato histórico de que concomitante à criação do SAM foi criado o Departamento Nacional da Criança, que tinha como função “salvar a família para proteger a criança”; ou seja, mantém-se a ideia da família centrada na criança. O departamento previa a criação de uma rede de instituições privadas dirigidas por religiosos e “senhoras da sociedade” visando à manutenção da estabilidade da

família. Nesse caso, a figura da mãe está em destaque, pois é vista como responsável pela formação moral da criança, devendo permanecer em casa, a fim de não expor a crianças aos perigos da má convivência (Rizzini, 2011).

Nesse momento histórico, muitas perspectivas a respeito da infância, do desenvolvimento, da raça e dos males humanos já haviam se modificado, além da própria concepção eugênica rodeada de pudor em razão do holocausto. Mas ainda assim os higienistas e a Funabem mantinham a perspectiva da hereditariedade e da personalidade como locus causador da criminalidade, sendo esta determinada pela genética do indivíduo, desconsiderando-se totalmente as questões sociais e históricas. A reeducação do menor visava a uma tomada de consciência do indivíduo sobre sua inadaptação social e a necessidade de modificação de seu “eu” (Cunha & Boarini, 2010).

Em 1965 foi apresentada a Política Nacional de Bem Estar do Menor (PNBEM) convocava a participação da população na busca por soluções para o “menor” e a Funabem promovia a interiorização da política no país. O internato de crianças se manteve, ainda que em teoria não, haviam os pequenos internatos-prisão e o aumento da prática de recolhimento de crianças nas ruas. Com isso foram criadas as Fundações Estaduais de Bem Estar do Menor (FEBEMs) em todas as regiões do país para a implantação da política nacional (Oliveira, 2005).

A legislação também permanece na mesma tendência higienista. Em 1979 um novo Código de Menores é instituído, no qual mudam-se os termos, mas as ideias higienistas continuam presentes. O “menor” é agora a criança em “situação irregular”, em que o Estado poderia retirar o pátrio poder da família desse menor, o que torna “irregular” também a família da criança produtora do “menor”. O Código de 1979 previa a “assistência, proteção e vigilância do menor” (Brasil, 1979), e a nova ação de vigilância estava diretamente relacionada ao momento da ditadura em que qualquer ação entendida como insurgência ao Estado poderia conduzir à criminalização (Cunha & Boarini, 2010).

Foi apenas na década de 1980 com o processo de redemocratização que o país vivia e com a falência do modelo da Funabem, que se dão as condições de emergência para o estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA⁴) em 1990. Sem dúvida, o ECA representa um significativo avanço no reconhecimento dos direitos negados até então

⁴ A história da legislação brasileira voltada à infância pauta-se na não diferenciação entre infância, adolescência e juventude. Ainda que o ECA seja resultado das lutas pelo reconhecimento da infância como um momento social da vida, com características próprias, frequentemente trata a todas as categorias sociais mencionadas como sendo uma só. A concepção de infância do ECA inclui sujeitos que historicamente não representam a categoria “infância” no ocidente.

das crianças e adolescentes. O Estatuto prevê a substituição da doutrina da situação irregular pela doutrina da proteção integral, e a responsabilidade partilhada entre Estado e sociedade (Cunha & Boarini, 2010; Arantes, 2011).

Assim, as infâncias brasileiras carregam inúmeras histórias e expressam marcas da colonização, da escravidão, da ausência de direitos para brasileiros/as pobres, e de como se tornaram alvo do Estado em função de seu corpo e possibilidades de higienização da sociedade. Vistas ora como salvação e ora como perigo, foram ao longo da história deslocadas ao ritmo dos interesses políticos e econômicos. Talvez possamos dizer que no Brasil a criança ainda não foi vista para além de um simples objeto, portanto, como sujeito. Pois, ao institucionalizar e prever a garantia dos direitos relativos à infância, o ECA consegue expressar o avanço e, ao mesmo tempo, a herança histórica de negligência à infância, devido aos problemas vinculados à essa recente legislação.

Capítulo 2 A Psicologia, o Indivíduo e a Concepção Naturalista de Infância

No primeiro tópico do capítulo anterior vimos que com o advento da modernidade a mudança operada nas concepções de infância transcorreu em razão da nova posição ocupada pelo indivíduo e, conseqüentemente, pela criança⁵. Uma concepção de infância pode ser definida pelo modo de vida e cultura das crianças e pelas características atribuídas a esta em uma determinada sociedade, de modo que nas sociedades industriais modernas as infâncias contaram com a psicologia para delimitar seus contornos. Porém, a psicologia assim o fez não em reconhecimento ao mundo particular das crianças, mas sim atuando nas infâncias indiretamente, enquanto reafirmava a forma histórica burguesa de individualidade como universal.

Portanto, neste capítulo, analisaremos o processo de institucionalização da psicologia, entendendo a ciência como resultado de um percurso histórico, situada na sociedade e não fora dela, bem como o movimento que as ciências passaram a fazer desde a aproximação da burguesia à totalidade social, em consonância com a lógica de reprodução do capital (Lacerda Jr., 2018). Observaremos como essa intencionalidade se manifesta nas ideias psicológicas sobre a criança e o desenvolvimento humano no momento histórico em que se constituiu a subdisciplina Psicologia do Desenvolvimento ou Psicologia Infantil. Com destaque para a influência das teorias biologicistas do século XIX e por meio dos estudos da criança, interpretaremos como estes prepararam o terreno para a formulação de concepções naturalistas de infância na psicologia hegemônica.

O processo de institucionalização da disciplina expressa os motivos pelos quais a psicologia é considerada uma ciência problemática. Para Teo (2011) há pelo menos três aspectos que dizem respeito a essa característica da psicologia e que estão totalmente interligados: a) uma compreensão que não contempla a complexidade da Psicologia e da Ontologia; b) a propensão a uma epistemologia e metodologia estreitas; c) e a ausência de reflexão e pensamento crítico sobre questões ético-políticas da Psicologia. Desse modo, apresentaremos também o diagnóstico de “crise” realizado por L. S. Vigotski sobre a ciência

⁵ Ainda que uma criança não seja considerada um indivíduo em seu sentido pleno, foi graças à mudança ocorrida na posição do indivíduo que o lugar social da criança foi alterado. Pois, na modernidade a criança passou a ser o projeto de um indivíduo específico e a partir daí começou a ser vista com ênfase em suas características individuais.

psicológica, envolvendo os aspectos mencionados, e o modo pelo qual ao fazer isso o teórico anuncia sua teoria histórico-cultural.

Apresentaremos os fundamentos da psicologia para abordar a infância, a criança e o desenvolvimento humano pelo fato da crítica de Vigotski à psicologia infantil ser de ordem epistemológica e metodológica. Nesse caso, a crítica do teórico repousa em como a psicologia se estrutura enquanto disciplina científica, como define seu objeto de estudo e como produz conhecimento, sendo uma consequência imediata da epistemologia e metodologia o modo como a psicologia tradicional compreende a infância, o desenvolvimento da criança e define as preocupações relativas à psicologia infantil.

2.1 Os Fundamentos da Psicologia como Ciência

Há diferentes modos de se fazer história da psicologia. No que tange ao seu contexto de institucionalização como uma disciplina científica no final do século XIX, Walsh et. al. (2014) partem dos tópicos seguintes: história das definições; biografia dos “grandes homens”; história social; e história das ideias psicológicas. Além desses, o pensamento crítico em psicologia busca respondera questões nos eixos internalista e externalista. O primeiro abarca problemáticas relativas ao significado das teorias desenvolvidas no interior da disciplina, a partir da análise de mudanças conceituais e metodológicas. Já o segundo se ocupa do contexto histórico e social em que as teorias psicológicas se desenvolveram, ou seja, as mudanças históricas, sociais e políticas que forneceram uma base para a formulação de determinadas teorias e da própria psicologia como campo científico.

Com o objetivo de contemplar ambos os eixos em uma perspectiva crítica, tomamos os aspectos ontológico, epistemológico e ético-político como norteadores da história da psicologia. Sem qualquer pretensão de esgotar perspectivas históricas ou de apresentar o conteúdo, isto é, a definição e história de cada uma das múltiplas psicologias, o fazer crítico resguarda o interesse de superar compreensões presentistas e celebratórias, assumindo um compromisso com o princípio da reflexividade. Assim, na postura presentista há o olhar que despreza as especificidades históricas dos fenômenos, categorias e objetos, e na postura celebratória há a presença de uma narrativa progressista, considerando o conhecimento mais recente como sendo sempre o melhor (Walsh et. al., 2014).

Em contrapartida, a postura reflexiva-crítica busca considerar sua concepção de realidade e conhecimento sem perder de vista as dimensões ético-políticas do fazer científico, entendido como uma produção social e humana. Desse modo, dentre as psicologias críticas

que assumem tais compromissos, valemo-nos de uma história da psicologia guiada pela tradição marxista. E que caracteriza-se, necessariamente, pela assertiva irrevogável de que a natureza humana é constituída histórica e socialmente, bem como as sociedades são governadas por leis históricas que emergem da forma como as pessoas vivem. Nesse caso, trata-se da concepção de um ser humano concreto. Assim, uma análise marxista da história da psicologia propõe-se a:

interrogar como conflitos sociais, ideologias dominantes e formas históricas de individualidade se expressam na psicologia ao mesmo tempo em que busca problematizar a forma pela qual o complexo de ideias e práticas psicológicas condicionou ou determinou conflitos sociais, ideologias dominantes e formas históricas de individualidade. (Lacerda Jr., 2018, p.162)

Portanto, ao longo deste trabalho, interessamo-nos não apenas pelo entendimento do contexto histórico de onde emerge a psicologia como disciplina científica, mas também voltamos nosso olhar para a compreensão de como essa disciplina e as concepções de infância por ela produzidas têm contribuído historicamente para o cumprimento de interesses e intencionalidades próprios da sociedade burguesa que as engendrou.

Para compreender a relação entre a gênese da sociedade burguesa e a constituição da psicologia como uma disciplina científica no final do século XIX, utilizamo-nos das categorias marxistas, a saber, alienação, reificação e ideologia, considerando que o contexto de emergência dos conhecimentos psicológicos nos séculos XVIII e XIX está marcado por transformações recém-estabelecidas pela burguesia e seu modo de produção material da vida. O aspecto fundamental do modo de produção capitalista é o tipo de individualidade produzida, que é fortemente caracterizada pela alienação e reificação dos indivíduos. De modo que, no universo das mercadorias, as pessoas se equiparam a coisas (reificação) e percebem a si mesmas e outras como livres e dotadas de um natural e pessoal interesse em adquirir e vender, porque as necessidades das pessoas estão diretamente vinculadas às mercadorias (alienação).

Para explicar esse processo, Guerra e Jimenez (2016) ressaltam que, ao dedicar-se à análise da lei econômica da sociedade moderna por meio da análise da mercadoria, Karl Marx (1818-1883) estava teorizando sobre o modo de vida e, conseqüentemente, da individualidade desenvolvida na forma capital. Essa forma se caracteriza pela estreita ligação entre as forças produtivas, as relações de produção e as formas de consciência.

Ao tratar do fetichismo da mercadoria, o teórico demonstra que a forma de distribuição de riqueza na sociedade capitalista se perfaz em um processo de coisificação.

Inicialmente a mercadoria aparece como uma coisa, um objeto externo definido por seu valor de uso e capaz de atender às necessidades das pessoas. O fetiche da mercadoria, por sua vez, comparece no modo como essas necessidades estão, na verdade, submetidas a ela. Assim, há uma inversão da relação sujeito-objeto, em que as necessidades passam a estar sob o comando da mercadoria, sendo cada vez mais produzidas pelo modo capital de vida.

Nesse contexto, o modo como se organizam, no capitalismo, a divisão de trabalho, as relações de troca e a propriedade privada engendra um indivíduo-coisa, fruto das relações sociais que foram reduzidas a relações de troca:

Como os produtores só travam contato social mediante a troca de seus produtos do trabalho, os caracteres especificamente sociais de seus trabalhos privados aparecem apenas no âmbito dessa troca. Ou, dito de outro modo, os trabalhos privados só atuam efetivamente como elos do trabalho social total por meio das relações que a troca estabelece entre os produtos do trabalho e, por meio destes, também entre os produtores. A estes últimos, as relações sociais entre seus trabalhos privados aparecem como aquilo que elas são, isto é, não como relações diretamente sociais entre pessoas em seus próprios trabalhos, mas como relações reificadas entre pessoas e relações sociais entre coisas. (Marx, [1873] 2013, p.207)

Observamos, então, que o fetichismo da mercadoria e as contradições geradas por essa sociabilidade se reproduzem também na estruturação psíquica dos indivíduos. Pois, nesse cenário, as relações de trabalho e a forma como este é desempenhado atuam não como um meio de humanização, mas na forma de estranhamento e alienação de si, dos outros, da vida e da natureza. O trabalho não está sob poder do indivíduo; ao contrário, o trabalho é estranho a ele.

Nessa lógica, a individualidade tem seu valor socialmente determinado, não por relações marcadas por valores humanos, mas pelos ditames das relações sociais de produção nos diferentes papéis desempenhados pelos indivíduos, que são valorizados por sua característica econômica. Todos esses aspectos se expressam em uma forma específica de consciência, chamada de consciência alienada, na qual os indivíduos se imaginam livres, iguais e não determinados por relações sociais, tendo suas subjetividades cindidas entre coisa e pessoa. São, portanto, portadores de uma “essência imutável” (Guerra & Jimenez, 2016).

Assim, a ideologia é o fenômeno que gera essa forma de consciência e inverte as representações das relações humanas, para que sejam vistas apenas como relações de troca. Ao contrário do idealismo, que aposta na consciência como autogeradora, entificada e produtora de ideias de maneira estanque, Marx ([1845] 2007) afirma que “não é a consciência

que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (p. 95). Isto é, na vida real a divisão de trabalho reorganiza o tipo de relação entre as pessoas conforme vários aspectos, como a matéria, os instrumentos e produtos do trabalho e, portanto, produz a forma com que as ideias serão apresentadas na consciência. Ainda de acordo com Marx, o aspecto mistificador da ideologia funciona como uma câmera escura, invertendo a posição entre humanos e coisas.

Silva (2015) afirma que o conceito de ideologia na tradição marxista se apresenta de maneira polissêmica e identifica duas principais tendências de significado do conceito. Uma se refere ao falseamento e mistificação das ideias, como temos utilizado até agora. Outra como modos de organização do pensamento, que têm sua origem no social. Nessa direção, Chauí (2016) sustenta que a ideologia condiciona formas de pensar e agir através de normas e representações que forjam uma universalização imaginária. A ideologia, nesse sentido, mostra-se eficaz quando consegue fazer com que essa universalização seja internalizada pelos indivíduos. A autora afirma mesmo que a ideologia opere na lógica da dissimulação, negando a existência de classes sociais opostas, e na lógica da ocultação, escondendo a origem da divisão social.

Coma ideologia burguesa, as explicações científicas sobre a sociedade estavam calcadas em pressupostos, como organização, racionalidade e progresso. Dessa forma, a ciência, para o materialismo histórico-dialético, não é entendida como portadora de uma história própria por ser resultado do desenvolvimento histórico da humanidade. Isso significa que muitos conhecimentos científicos exercem função ideológica sem que necessariamente sejam considerados equivocados ou não válidos, apenas organizando visões de mundo e sociedade em correspondência aos interesses de reprodução do capital.

A ideologia é, portanto,

“naturalizante” e a-histórica. Neste sentido, oculta aspectos da realidade social e visa, via discurso e ideias, eternizar as condições presentes (como a propriedade privada, por exemplo). Uma visão de classe determinada, tal como a burguesia que proclama como interesses de todos os seres humanos os seus interesses enquanto classe, mas cujo projeto de emancipação é obstaculizado pelas condições de trabalho que ela mesma esteve no leme de seu engendramento. (Silva, 2015, p. 41)

Como parte da ideologia e intencionalidade burguesas, os pensamentos liberal, iluminista e romântico auxiliaram nessa compreensão de si do indivíduo moderno como livre e igual aos demais, alimentando a perspectiva do indivíduo como um ser isolado de seu contexto social e histórico. Assim, as três correntes filosóficas endossaram a existência de

uma subjetividade privatizada, uma dimensão de interioridade composta por um “eu” singular com base na distinção entre alma e corpo. Essa experiência faz parte do conjunto de condições para emergência dos saberes psicológicos, sendo, portanto, as “práticas sociais modernas” (Ferreira, 2006a). No entanto, de acordo com Figueiredo e Santi (2009), foi apenas com a crise dessa mesma subjetividade, no século XIX, que a psicologia se tornou não só uma possibilidade, mas uma necessidade.

A crise representava a percepção da liberdade individual como falsa e negativa, em que os indivíduos foram levados a questioná-la a partir de suas próprias condições reais de vida. A crise da subjetividade privatizada gerou rebeliões e lutas, e os trabalhadores passaram a se organizar em sindicatos ao se depararem com a competição desenfreada entre os indivíduos “livres” e péssimas condições de vida e trabalho. Além disso, começaram a indagar sobre os motivos do que fazem e o que fazem, questionando a si e ao mundo (Figueiredo & Santi, 2009).

Nesse contexto de questionamento sobre a liberdade e singularidade individuais, a psicologia surge como difusora de conhecimentos capazes de explicar a motivação dos comportamentos dos indivíduos e as particularidades do “eu”, reafirmando a ideia de ser humano como possuidor de uma “essência” ou da existência de um ser humano universal, ao mesmo tempo que, paradoxalmente, descreve as singularidades de cada indivíduo. A psicologia, portanto, produz saberes capazes de apaziguar ânimos e facilitar o controle do Estado sobre eles, por meio da padronização e normatização dos indivíduos e grupos.

Faz sentido afirmar que o modo de produção capitalista privilegia o entendimento do indivíduo como independente e descolado de seu modo de sociabilidade, ao passo que na psicologia dominante os processos sociais foram incorporados ao indivíduo, ou seja, foram individualizados e “psicologizados”. Ao analisar o significado histórico da constituição da psicologia, Parker (2014) afirma que a “psicologização” dos processos sociais foi altamente necessária para o desenvolvimento do capitalismo, no qual uma forma histórica de individualidade foi transformada em universal. Dessa forma, as “diferenças” entre humanos foram justificadas; as razões porque competem entre si e a origem de seu egoísmo foram explicadas. Ainda segundo Parker, as explicações psicológicas oriundas das teorias liberais sobre o psiquismo do indivíduo funcionaram como obstáculos para processos revolucionários, por tornarem naturais as desigualdades sociais.

A produção dessas explicações sobre o psiquismo por parte da psicologia percorreu caminhos árduos e descontínuos até ser considerada parte do domínio científico do

conhecimento. Além das forças sociais que impulsionaram a existência de uma ciência do indivíduo, o surgimento da psicologia se deflagrou também em decorrência das mudanças que o modo de obter conhecimento (*episteme*) estava sofrendo na transição do século XVIII para o século XIX.

Os principais modelos de conhecimento desenvolvidos no advento da modernidade foram o racionalista, com René Descartes (1596-1650), e o empirista, com David Hume (1711-1776) e John Locke (1632-1704). O primeiro defende a verdade como um produto da razão, sendo o corpo uma fonte de equívocos. O segundo aposta nos sentidos como o lugar da verdade, tendo como pressupostos a rejeição de ideias inatas, a crítica da metafísica, o elogio à observação e à experiência, além da decomposição das ideias em elementos simples (Vidal, 2006). Os dois modelos enfatizam a evidência imediata e operam a cisão entre alma e corpo por meio da divisão entre razão e paixão. Sobre a cisão corpo-alma operada pelo modelo racionalista de Descartes, Danziger (1997) afirma:

O cartesianismo sustentava que as paixões eram produzidas por eventos físicos no corpo, mas eles podem ser opostos pela vontade racional da alma. Este esquema criou um abismo intransponível entre o domínio da ciência natural, preocupada com a animação e corpos inanimados, e o domínio da alma, deixados para a compaixão tenra de teólogos e filósofos. (p.55)

Com base nesse modelo, a psicologia do século XVIII, ainda não institucionalizada, era ensinada no curso de física como parte da metafísica, pois dedicava-se aos estudos da alma separada do corpo. Com isso, a psicologia desse período tinha raízes na filosofia e era entendida como especulativa e pré-científica. Um dos projetos de psicologia desse momento foi o do filósofo Christian Wolff (1679-1754), que pretendia unificar razão e experiência por meio da criação de uma psicologia racional e de uma psicologia empírica, cada uma com um método próprio de investigação. Porém, a psicologia empírica de Wolff excluía relações fisiológicas do corpo, considerando que o acesso à experiência seria por meio das percepções conscientes, intitulado método da “apercepção”, segundo Vidal (2006) e Walsh et. al. (2014).

Entretanto, com a filosofia de Immanuel Kant (1724-1804) o projeto de psicologia de Wolff foi derrubado, pois o primeiro negou a concretização de uma psicologia racional, criando novos critérios para a existência de uma psicologia empírica. Na filosofia kantiana, modifica-se a divisão anteriormente estabelecida entre alma e corpo; agora a divisão está entre o sujeito transcendental – conhecedor de objetos por meio de propriedades, como causalidade, quantidade e substância – e o sujeito empírico – possuidor de experiências de si mesmo, porém pouco conhecedor de si (Ferreira, 2006a). A condição de possibilidade para uma

psicologia empírica seria a investigação do sujeito empírico, mas dificilmente seria viável conhecê-lo.

Com isso, Kant estabelece alguns vetos a serem superados para que a psicologia pudesse ser considerada ciência, que são: elencar um elemento passível de análise e síntese, elemento a ser estudado objetivamente e que deveria ser matematizável. Antes de superar esses vetos, a psicologia empírica pertenceria apenas ao campo da metafísica (Vidal, 2006).

Além dos vetos kantianos, o filósofo Auguste Comte (1798-1857), em sua corrente de pensamento positivista, determinou outros critérios para uma psicologia científica. As características relativas à natureza também estavam presentes. Para Comte, o conhecimento só poderia ser obtido *vide* experiência, sendo, portanto, objetivo e controlável – exigências que jamais poderiam ser cumpridas pela psicologia, a menos que utilizasse os métodos das ciências naturais (Ferreira, 2006).

Segundo os pressupostos positivistas, a origem do conhecimento está na natureza, um conhecimento que pode ser alcançado em sua pureza por meio da obediência rigorosa ao método. Nesse sentido, as propriedades aparentes dos objetos definem o que eles são (realismo ingênuo). O positivismo afirma ainda que se aplicando as leis de Newton sobre um objeto é possível prever sua dinâmica (determinismo). Além disso, dividindo-se o objeto de estudo em partes é possível conhecer o funcionamento dele como um todo (reducionismo) (Walsh et. al., 2014).

Contudo, o modelo de conhecimento que prevalece na modernidade expressa a demarcação de fronteiras bem-definidas entre o campo das ciências empíricas e o campo filosófico. Ainda que a herança dos modelos anteriores tenha se mantido, com a passagem do século XVIII para o século XIX o conhecimento do tipo representacional ou classificatório deixa a cena para que o conhecimento empírico assuma a sua posição. Portanto, para alcançar um lugar ao sol no campo científico, a psicologia buscou suporte nas ciências naturais. Se em Kant as propriedades psicológicas foram entendidas como expressões da metafísica, e, portanto, impossíveis de serem estudadas, com a biologia evolucionista e a fisiologia, essas propriedades puderam se transformar em parte da natureza. E como tal poderiam ser alvo de estudo pela psicologia (Ferreira, 2006a).

O modo como a fisiologia construiu uma terceira via fora do esquema dualista anterior trouxe à luz a psicologia, pois não se tratava da ação mecânica dos corpos inanimados nem de uma racionalidade moral, mas das propriedades fisiológicas dos seres humanos, entendidos como organismos. A categoria responsável por tal feito foi a **sensação**. Ao

conectar o mundo físico, fisiológico e psicológico, a sensação era a base das representações psicológicas, e junto dela estava também o conceito de estímulo, considerando que a compreensão de movimento animado dependia necessariamente da relação entre estímulo e corpo vivo. Com essas categorias, os vetos kantianos foram superados, sendo que o último deles foi superado com a ajuda do fisiólogo Gustav Fechner (1801-1887). O fisiólogo fez com que a relação entre estímulo e sensação pudesse ser calculada por meio de uma lei matemática feita para a psicologia (Danziger, 2006; Ferreira, 2006b).

A psicologia se apresentou como projeto científico na condição de ciência da experiência imediata no fim do século XIX, em virtude dos estudos fisiológicos da sensação, bem como da importação desta categoria para o interior da psicologia como sendo a base para a experiência. Mais especificamente com Wilhelm Wundt (1832-1920) e seus *Princípios de psicologia fisiológica* (1874). Contudo, ainda que a medição da experiência viabilizasse a produção de um conhecimento científico, seguindo os parâmetros da época, a psicologia permaneceu assombrada e dependente das ciências naturais, tendo suas principais categorias advindas da biologia, a saber, organismo, estímulo, reflexo e energia (Danziger, 1997).

No caso da psicologia de Wundt, a relação de dependência com a fisiologia é explícita: os tópicos, a metodologia e o aparelho conceitual são todos da fisiologia. Assim como os laboratórios de psicologia experimental estavam diretamente ligados aos laboratórios da fisiologia. Além da fisiologia, o projeto de Wundt guarda relações com a filosofia, pois, para o fisiólogo, os problemas que psicologia ajuda a resolver advêm da ética e da teoria do conhecimento; são, portanto, uma espécie de preparação para a filosofia (Danziger, 1997; Araújo, 2009).

O objeto da psicologia wundtiana é a experiência imediata. Para Wundt, a experiência é um todo ordenado que abarca os mundos interno e externo e pode ser analisada cientificamente de duas maneiras distintas e, ao mesmo tempo, complementares, originando duas psicologias. A experiência mediata seria acessada objetivamente, por ser mediada por objetos da natureza – essa faceta da experiência demandou a formulação de uma **psicologia fisiológica experimental**, portanto, com foco na observação e no experimento. A experiência imediata, por sua vez, é composta por elementos subjetivos de acesso direto do próprio sujeito, como a vontade ou a capacidade de criação. Esses elementos subjetivos, para o teórico, têm sua origem na cultura e em aspectos coletivos, como a linguagem e a religião. Dessa forma, escapam à experimentação, devendo ser estudados pela **psicologia dos povos** (Araújo, 2009; Figueiredo & Santi, 2009).

Wundt formulou dois postulados básicos: o paralelismo psicofísico e a causalidade psíquica. Com o objetivo de sanar o problema do dualismo corpo-mente, sustenta que os processos físicos e psíquicos são distintos, mas não existem separadamente e não podem ser reduzidos um ao outro. Nessa lógica, ainda que exista alguma inter-relação entre processos mentais e físicos, muitos aspectos da experiência imediata só podem ser acessados por um ponto de vista, e por isso é preciso supor uma causalidade psíquica na dimensão dos processos psicológicos, assim como há uma causalidade física na natureza (Araújo, 2009).

A psicologia de Wundt influenciou outros projetos de psicologia, como o de seu aluno Titchener (1867-1927). Considerando que a psicologia estava localizada apenas no campo das ciências naturais, Titchener definiu como objeto de sua teoria a experiência de um sujeito visto apenas em seu aspecto orgânico e, mais precisamente, o sistema nervoso. Tendo como objeto de estudo a consciência, a psicologia estruturalista de Titchener ainda apostou no paralelismo psicofísico de Wundt, mas com ressalvas. Acreditava que mesmo que um aspecto não seja causador do outro, o aspecto fisiológico poderia explicar os processos psicológicos (Cançado et.al., 2006; Figueiredo & Santi, 2009).

Além de Titchener, o movimento funcionalista também entendeu a psicologia como pertencente ao domínio das ciências naturais. O funcionalismo surgiu nos Estados Unidos na virada do século XIX para o século XX e se interessava pelo estudo de processos psíquicos responsáveis pela adaptação e evolução, bem como abarcava uma diversidade de métodos (Ferreira & Gutman, 2006). Esse movimento estadunidense foi composto por alguns psicólogos, dentre os quais podemos citar: Stanley Hall (1844-1924), Cattell (1860-1944), Baldwin (1831-1934), William James (1842-1910), Dewey (1859-1952), Angell (1869-1949), Carr (1873-1954), Thorndike (1874-1949) e Woodworth (1869-1962).

É importante ressaltar que, ainda que esse movimento voltado à adaptação não tenha surgido de forma desinteressada, ele não se refere ao projeto de psicologia mais recente do qual faz parte a psicologia diferencial e comparada, fortemente influenciada pelo darwinismo e também voltada à adaptação (Ferreira & Gutman, 2006).

Segundo Ferreira & Gutman (2006), os pressupostos do funcionalismo são: o enfoque na pesquisa pura; a experiência humana comum e consciente como objeto de estudo; o questionamento da experiência comum; o exame da experiência comum por meio de um método de introspecção específico para descrição das sensações; e o estudo realizado apenas em outros psicólogos devidamente treinados e sãos. A psicologia funcional desenvolvida por William James (1842-1910) é um exemplo do funcionalismo estadunidense. Influenciado por

Charles Darwin (1809-1882), James definiu a consciência como uma função essencial na evolução humana, pois esta exerce uma força que conduz à sobrevivência do organismo. Além do darwinismo, James recebeu influência também do evolucionismo de Herbert Spencer (1820-1903) e afirmava que a adaptação dos indivíduos ao meio conduziria todos à perfeição, ideias rapidamente assimiladas na consciência nacional estadunidense (Sech Jr., 2010).

No movimento da psicologia funcional todos os comportamentos, processos e fenômenos dos seres vivos são vistos como interligados e objetivando a meta da autorregulação, sendo os fenômenos psíquicos operações de táticas comportamentais que visam esse mesmo objetivo. De modo que a investigação desses fenômenos deve acontecer em contexto natural para que seja possível observar essas operações acontecerem a fim de alcançar a adaptação (Figueiredo, 2008).

No período de surgimento das psicologias supracitadas, Figueiredo e Santi (2009) afirmam que a crise da subjetividade privatizada já operava uma cisão entre a vivência subjetiva e o comportamento das pessoas. Desse modo, se as primeiras psicologias se dedicavam à experiência imediata, ou seja, à vivência subjetiva, algumas das psicologias que nascem nesse momento se voltam à explicação das forças ocultas que motivam ou controlam o comportamento dos indivíduos. E, com isso, naturalizam condições sociais e históricas do modo de vida e ações desses últimos. No escopo de teorias psicológicas que exerceram grande impacto no século XX em todo o ocidente e foram enormemente propagadas estão o behaviorismo, a psicologia da gestalt e a psicanálise.

Como representante do behaviorismo, John Watson (1878-1958) tomou como fundamento a metodologia das ciências naturais para a construção de sua ciência do comportamento, com ênfase na previsão, objetividade e controle. Mesmo se negando a utilizar o método funcionalista da introspecção, a psicologia estadunidense de Watson surge do movimento originado ainda no funcionalismo, que buscava métodos cada vez mais objetivos para compreensão do comportamento dos indivíduos. Edward Thorndike (1874-1949) foi o primeiro funcionalista a ir além do método da introspecção, realizando experimentos com animais. Por meio deles criou a “Lei do Efeito” e abriu caminho para a busca de novos métodos (Cançado et. al., 2006).

Na primeira parte de seu trabalho, Watson foi fortemente influenciado pela psicologia animal, saindo em defesa de uma psicologia experimental. Os estudos com animais serviriam para responder questões mais tarde generalizáveis ao comportamento humano. Ao

estabelecer como objeto de estudo o comportamento e suas interações com o ambiente, seus métodos envolviam a observação e experimentação de comportamentos observáveis, esquivando-se da auto-observação ou introspecção (Cançado et. al., 2006).

De acordo com Figueiredo e Santi (2009), Watson se colocou contrário à psicologia até então dominante ao abandonar completamente a experiência imediata para dar foco ao organismo e sua adaptação ao ambiente. No entanto, os autores afirmam que se manteve o pragmatismo de uma psicologia útil, tipicamente funcionalista. Sob o prisma do funcionalismo, Watson apostava na relação intrínseca entre unidades funcionais, como hábitos e instintos, ainda assim as perspectivas mais marcantes em sua psicologia são o atomismo e o mecanicismo, pois segrega o ambiente em partes, ou melhor, em estímulos. Para validar sua teoria Watson buscou respaldo na reflexologia, em que a teoria do condicionamento reflexo poderia oferecer condições para o estabelecimento de leis totalmente objetivas, conforme os parâmetros do positivismo, sendo, portanto, uma psicologia sustentada em eventos observáveis (Figueiredo, 2008).

Em um segundo momento de sua obra, Watson dedicou-se ao estudo com crianças. Afirmava que as primeiras reações básicas da criança ao nascer são: amor, raiva e medo. Seu experimento mais conhecido com bebês é chamado de “O pequeno Albert”. Além disso, desenvolveu *Os cuidados psicológicos com a criança*, de 1928, uma espécie de manual de criação de filhos com base em sua teoria, uma obra bastante difundida. Em seguida, Watson adentrou o mundo da publicidade, onde fez pesquisas e contribuiu para o desenvolvimento da área (Cançado et. al., 2006).

Ao contrário de Watson, a psicologia da gestalt, nascida na Alemanha, retorna ao estudo da experiência imediata. Os seus representantes Max Wertheimer (1880-1943), Kurt Koffka (1886-1941), Kurt Lewin (1890-1947) e Wolfgang Köhler (1887-1967) tinham como objetivo integrar as ciências biológicas, físicas e culturais por meio do conceito de “gestalt”, referente à forma, totalidade ou estrutura. A experiência imediata em forma de estrutura teria relação com a natureza biológica, de modo a ser estudada experimentalmente. No entanto, os elementos separados não forneceria o entendimento do funcionamento do todo, pois o todo significa mais do que a soma das partes (Figueiredo & Santi, 2009).

Com o estudo da percepção, os gestaltistas logo se dedicaram a processos cognitivos como memória e solução de problemas, processos conectados à motivação e ao comportamento, em que todos os fenômenos apresentados à percepção estão carregados de significado. Desse modo, no estruturalismo da psicologia da gestalt o organismo não é visto

em termos de normal e patológico, mas com base em leis universais que se dirigem ao equilíbrio, como nas leis fisiológicas. Um exemplo delas é a lei da boa forma. A tarefa de decifrar mensagens do organismo por meio de atitudes compreensivas e interpretativas, fez da hermenêutica uma ferramenta metodológica dos gestaltistas (Figueiredo, 2008).

Nesse sentido, a tese do isomorfismo defende a equivalência entre estruturas psicológicas e estruturas físicas e torna possível a unificação de objetos da natureza e do espírito. Portanto, o papel da ciência para a psicologia da gestalt é compreender o comportamento por meio da organização das formas que o estruturam (Figueiredo, 2008).

Além dessas psicologias, há também outro projeto de psicologia, ou melhor, de metapsicologia (para além de), a saber, a psicanálise. Ao tomar o inconsciente como objeto de estudo, Sigmund Freud (1856-1939) inaugura uma teoria que escapa a qualquer um dos modelos científicos estabelecidos até aquele momento, pois seu foco estava para além da experiência imediata. Em sua função como médico, passou a receber pacientes que levavam queixas e sintomas físicos que ele não podia explicar com a neurologia. Esses sintomas foram entendidos como oriundos de uma dinâmica psíquica composta por conflito, repressão e retorno do reprimido. Nessa lógica, a representação de alguma fonte de sofrimento na vida do indivíduo seria eliminada da consciência, mas permaneceria produzindo sofrimento no inconsciente, de modo que o retorno dessa representação seria, então, em forma de sintoma, sonho ou ato falho (Figueiredo & Santi, 2009).

Como seu objeto de estudo, o inconsciente não correspondia à experiência imediata e também não poderia ser observado objetivamente, conforme os parâmetros positivistas. Freud tampouco se valeria das metodologias científicas disponíveis até então. Portanto, desenvolveu os métodos de sua “metapsicologia” no atendimento clínico a quem sofria dos sintomas, chamados histéricos e entendidos como formações inconscientes. Apesar de o objeto e métodos da psicanálise impossibilitarem o seu reconhecimento como ciência nos moldes de cientificidade do período, trata-se de uma teoria com fortes raízes nas ciências naturais. De posse de uma visão organicista, Freud propôs o estudo do desenvolvimento da personalidade por uma perspectiva funcional do organismo (Figueiredo & Santi, 2009; Figueiredo, 2008).

No funcionalismo organicista de Freud, conforme Figueiredo (2008), tudo está atribuído de função e sentido: nada na vida do indivíduo acontece aleatoriamente, um sonho, uma palavra ou um esquecimento; tudo possui causalidade. Há, portanto, um determinismo funcional, em que todos os fenômenos psíquicos estão interligados, de maneira que a premissa de indissociabilidade das partes revela sua visão organicista. A conexão ou limite

entre o físico e o psíquico estão representados no conceito de “instinto” que, enquanto uma categoria natural do organismo, entraria em conflitos antagônicos com o social, resultando, então, na produção de estruturas psíquicas: id, ego e superego. Além disso, a energia é também uma categoria funcional na psicanálise, pois tem como objetivo a liberação de uma tensão.

Danziger (1997) afirma que o uso do conceito de energia na psicologia e suas acepções fisicalistas para o esclarecimento da dinâmica do psiquismo se deram como resultado da generalização do conceito de reflexo. Quando fenômenos físicos e psíquicos foram entendidos como fundamentalmente físicos, por meio da função reflexo-físico, tornou-se comum o uso do termo energia mental. Assim, o reflexo visto ora como excitação e ora como inibição possibilitaria o entendimento da energia conforme as propriedades da física. A energia poderia ser conservada, transformada, acumulada, conduzida e descarregada. Em Freud, a ideia de abastecimento e diminuição de energia é central, pois, nessa conformidade, a compreensão energética da vida mental é encontrada em vários conceitos além de instinto, como em “catexia”.

Juntamente com Freud, no grupo organicista e funcionalista está também a psicologia genética, do psicólogo suíço Jean Piaget⁶ (1896-1980). Com fortes influências de J. M. Baldwin, P. Janet (1895-1949), Claparède e Freud, Piaget desenvolve a epistemologia genética do pensamento racional e da inteligência, cuja máxima expressão é a lógica analítica. A criança e as especificidades de seu pensamento estão em evidência na teoria de Piaget, a ponto de ele ter sido reconhecido por contribuir com a valorização positiva do pensamento infantil na psicologia do século XX. Além disso, Piaget contribuiu de maneira significativa para a formulação da teoria de como as pessoas constroem conhecimento, influenciando áreas como: direito, educação, filosofia moral e medicina (Figueiredo, 2008; Vigotski, 2001; Mattos, 2012).

O interesse de Piaget, como ex-biólogo e naturalista por formação, estava voltado ao entendimento da formação do sujeito epistêmico universal, cuja universalidade se representava no homem adulto e racional do ocidente. Desse modo, apesar das especificidades da criança, agora legitimadas, a criança é o símbolo de uma etapa natural para a constituição do adulto: a infância. O organicismo da teoria piagetiana está na premissa de que todo

⁶ J. Piaget e S. Freud são teóricos de extrema relevância para a psicologia infantil por suas teorias do desenvolvimento humano. Optamos por não apresentá-las aqui, por ser o nosso foco os fundamentos da psicologia e suas relações com as concepções de infância, e não a análise das diversas teorias do desenvolvimento humano na psicologia, ainda que de algum modo também estejamos constantemente nos referindo a elas.

organismo possui uma estrutura e esta é resistente à ação do meio, e que, apesar de ser modificada por ele, não pode ser destruída. Sob influências da fisiologia da autorregulação, Piaget entendia que o desenvolvimento do pensamento ocorre em resposta às necessidades biológicas de equilíbrio e adaptação por via da autorregulação (Gouvêa & Gerken, 2003; Figueiredo, 2008).

Para o teórico, a inteligência é vista como uma operação, em que os níveis superiores de adaptação, a lógica prática e a lógica matemática são produtos da ação motora. O funcionalismo presente na teoria de Piaget pode ser identificado em seu entendimento de que estruturas cognitivas se desenvolvem de maneira paralela à afetividade e à moralidade, de modo que o indivíduo piagetiano caminha do ser biológico para o ser moral, assim como na psicanálise, porém por percursos distintos. Da psicanálise também herda a noção de egocentrismo infantil, que em Piaget foi aplicada ao pensamento. Nesse sentido, a primeira forma de pensamento da criança é caracterizada por se centrar no “eu”; ela o faz sem a consciência de que sua perspectiva sobre o mundo é particular. E para sair dessa condição a criança precisa construir noções de objeto, causalidade, tempo, dentre outras (Figueiredo, 2008; Mattos, 2012).

Nesse tópico passamos brevemente por alguns projetos de psicologia, contemplando as principais características das matrizes do pensamento psicológico que compõem a disciplina. A matriz funcionalista e organicista que se firma na causalidade circular dos fenômenos, ocupando-se dos sistemas funcionais em que uma causa é também efeito e vice-versa para atender às necessidades de adaptação, sobrevivência e reprodução do organismo. Há, também, a matriz atomista e mecanicista, ancorada na compreensão linear e unidirecional de causalidade, restringe a dimensão temporal “a um processo mecânico de desdobramento das potencialidades de um estado inicial” (Figueiredo, 2008, p.28). E, ainda, a matriz estruturalista que mesmo considerando o organismo em relações de interdependência, sua principal diferença em relação às outras matrizes é que essa interdependência não implica em complementariedade e, portanto, não exclui o conflito (Figueiredo, 2008).

Figueiredo (2008) afirma que a presença dessas diferentes orientações intelectuais e doutrinas na psicologia, e de outras que não foram mencionadas, se deve à reunião de obrigações incompatíveis existentes na disciplina. Em que a psicologia como um projeto autocontraditório se mantém, na visão do autor, em um estado de crise permanente. No qual é preciso considerar o papel ideológico que o cientificismo psicológico cumpre, principalmente em razão do objetivo de produzir conhecimento útil respaldando padrões de interação social.

Nesse sentido, fica evidente a relação entre os problemas epistemológicos da disciplina e a produção de conhecimento sobre a criança e o desenvolvimento humano. Em que a infância se revela na história da psicologia como um *locus* onde é depositada uma série de normativas para controle social, sendo um meio e um fim para a ação ideológica.

Sobre esse assunto trataremos no próximo tópico. Com foco em como as relações entre os fundamentos da psicologia e os estudos da criança influenciaram o campo que conhecemos atualmente como psicologia do desenvolvimento ou psicologia infantil.

2.2 A Aproximação da Psicologia com Outros Campos das Ciências Humanas e Biológicas e as Implicações para a Psicologia Infantil

No estudo dos fundamentos da psicologia e suas relações com a infância destacamos os processos pelos quais essa ciência, no decorrer de sua constituição como disciplina independente, promoveu teorias desenvolvimentistas voltadas à constituição do indivíduo que mais tarde se tornaram parte de um mesmo campo, denominado psicologia do desenvolvimento, psicologia evolutiva ou psicologia infantil⁷ (Mattos, 2012).

Esse campo disciplinar compõe, conforme Mattos (2012), o projeto moderno, comprometendo-se com os mesmos objetivos e visões epistemológicas. Com isso, a psicologia do desenvolvimento foi delineada nos moldes de cientificidade próprios da modernidade e, concomitantemente, ajudou a forjá-los. Isto é, participou do processo que fez das ciências humanas uma área de conhecimento sustentada nos ideais de neutralidade e objetividade.

Para alcançar esses objetivos, as teorizações produzidas foram fundadas em estratégias de dominação racial e de gênero, pois os parâmetros científicos estabelecidos com a ajuda da psicologia do desenvolvimento se pautavam no modelo racional do homem branco europeu (Burman, 1994). Para Fanon (2008), essas mesmas características científicas atuaram de maneira eficaz na colonização, processo denominado por ele como **colonialismo epistemológico**. Este se refere a um conjunto de teorias e ciências elaboradas no século XIX, dentre elas teorias psicológicas, que apresentaremos nesse tópico. A atuação dessas teorias, ainda segundo Fanon (2008), foi a de justificar e garantir a colonização dos povos

⁷ Elegemos o termo “psicologia infantil” neste trabalho, por estar em conformidade com o nosso referencial teórico. Embora a psicologia do desenvolvimento atualmente não esteja centrada apenas na infância, sabemos que ela se ocupa primordialmente dos processos que compõem a formação do indivíduo desde a infância (Mattos, 2012).

“primitivos”, considerando a colonização um tipo de dominação capitalista que exige mais do que a sujeição material de um povo.

Parker (2014) também ressalta o forte papel que as teorias do desenvolvimento exercem no colonialismo, construindo o percurso do desenvolvimento do indivíduo com base em modelos das sociedades. Assim, o desenvolvimento do indivíduo é análogo ao desenvolvimento econômico das nações, sendo as nações africanas consideradas nações de povos menos desenvolvidos.

O efeito em looping (*looping effects*) de Ian Hacking (1995) é outro exemplo de como as concepções de criança, desenvolvimento humano e infância funcionam como imagens que exercem controle social. Hacking (1995) afirma que há um efeito de *feedback* nas pessoas diante de conhecimentos e classificações científicas, bem como descreve como os saberes da psicologia sobre a infância reafirmam ideias dominantes sobre o que as crianças são e como devem viver ao se estabelecerem no cotidiano das famílias, o que altera seu modo de vida e escolhas.

Para a concretização destes objetivos, os estudos da criança foram de grande importância. Burman (1994) afirma que o primeiro a tomar a criança como objeto de estudo foi Darwin, mais especificamente em seus estudos sobre a espécie na obra *Biographical Sketch of an Infant* (O esboço biográfico de uma criança), de 1877. Apesar do grande enfoque na variabilidade em vez da uniformidade, o efeito de suas contribuições foi o de reafirmar teorias biológicas pré-darwinistas, as quais tinham como premissa a herança, e não a variação. Essas teorias subsidiaram o que mais tarde ficou conhecido como psicologia do desenvolvimento; e, por meio do par natureza-aprendizagem, visavam reforçar a crença na imutabilidade do comportamento. Com uma apropriação grosseira da biologia, são teorias racistas e sexistas com um forte cunho moralizante que se esconde na pretensa neutralidade da estatística.

Burman (1994), Gould (2003), Gouvêa & Gerken (2003; 2010) e Parker (2014) são alguns dos/as vários/as estudiosos/as que observaram as relações históricas entre a recente psicologia do desenvolvimento e o racismo científico, sexismo, colonialismo e escalonamento de grupos humanos. Eles/as identificaram que os estudos da criança, iniciados antes mesmo da institucionalização da psicologia como disciplina científica, prestaram-se a objetivos específicos e, como consequência, tornaram algumas concepções de infância naturais, com base na concepção de desenvolvimento humano natural, linear e universal herdada posteriormente pela psicologia hegemônica.

Estão na esteira de teorias que prefiguram o surgimento da psicologia do desenvolvimento: psicologia individual; psicologia comparada; psicologia diferencial e psicometria. Estas recebem influência direta da teoria da recapitulação cultural; determinismo biológico; racismo científico e eugenia. O aspecto comum entre elas é a apropriação incorreta da biologia, fisiologia e embriologia para explicações sociais, entendendo que as leis biológicas governavam também as sociedades e poderiam ser utilizadas para compreensão destas, com a ajuda da recém-descoberta técnica de regulação social, a estatística.

Essas apropriações não se devem a um mero equívoco, mas sim à intencionalidade de justificar a colonização dos povos chamados “não civilizados”, ou seja, os não europeus, a fim de promover o avanço da dominação capitalista. As primeiras versões pré-revolucionárias de racismo científico se baseavam no criacionismo, corrente científica da época. O entendimento da espécie se pautava na raça. Havia duas possibilidades de compreensão a respeito da raça negra: para o monogenismo, a raça negra seria uma degeneração da raiz genética única; para o poligenismo, a raça negra seria uma espécie biológica diferente, não humana (Gould, 2003).

Os principais representantes naturalistas dessas compreensões foram Louis Agassiz (1807-1873) e George Morton (1799-1851). Com técnicas de medição de crânios, os teóricos afirmavam, no início do século XIX, a inferioridade de indígenas e negros/as (Gould, 2003; Gerken & Gouvêa, 2010).

Com *A origem das espécies* (1857), de Darwin, bem como seu conceito de evolução, cuja ênfase recai na mudança, e não necessariamente no progresso, a base criacionista da ciência seria eliminada. Além disso, a biologia evolucionista contribuiu para que o ser humano fosse considerado um ser empírico, e não apenas representacional, pois os seres vivos eram entendidos a partir da história de sua relação com o meio ambiente, sempre em mutação, e não seres que ocupam uma posição estática. Como parte dessa categoria, o ser humano foi visto como um ser ativo e com história, podendo ser estudado e esquadrihado como um ser natural (Ferreira, 2006).

Em contrapartida, a Europa do século XIX estava fortemente influenciada pelos ideários do progresso e da civilização, os quais foram associados ao conceito de evolução. Constituiu-se, então, a doutrina evolucionista, capaz de orientar indivíduos, natureza e sociedades, gerando novas formas de racismo científico. O conceito de civilização se referia a hábitos, costumes e padrões culturais próprios da burguesia europeia, entendidos como modelo e ápice do desenvolvimento social. Desse modo, a junção de civilização, progresso e

evolucionismo gerou o entendimento do desenvolvimento, tanto individual quanto das sociedades, como sendo linear e universal, promovendo uma biologização ou naturalização do mundo.

A compreensão do desenvolvimento das sociedades aparece na doutrina evolucionista a partir da hierarquização das raças, de maneira que reputavam algumas sociedades como atrasadas – o que seria, na maioria das vezes, considerado irrecuperável. Exemplo desse tipo de compreensão é o determinismo biológico. Ao associar vários conceitos biológicos a interpretações sociais, este modelo teórico fornecia explicações biológicas para diferenças sociais afirmando a inferioridade de grupos sociais. Portanto, o determinismo biológico apresentava boas justificativas para a colonização e hierarquização social de raça, classe e gênero (Gould, 2003). Nesse momento, tudo o que era considerado científico estava sob referência dos parâmetros da física newtoniana e da biologia, que declaravam o determinismo biológico e o evolucionismo formas de darwinismo social (Gerken & Gouvêa, 2000).

Na teoria de Herbert Spencer, esses mesmos pressupostos ficam evidentes. O autor defendia que sociedades, indivíduos, fenômenos físicos e naturais eram governados pelas mesmas leis, de modo que o desenvolvimento social caminharía das sociedades “primitivas” às sociedades dos povos civilizados europeus. Porém, ao apostar no atraso do desenvolvimento civilizatório de algumas sociedades, Spencer foi um dos que entenderam as desigualdades sociais e raciais como atrasos irrecuperáveis e, por isso, foi considerado um forte representante do liberalismo cientificista do século XIX (Gouvêa & Gerken, 2010).

O evolucionismo spenceriano gerou argumentos naturalizantes acerca das desigualdades sociais. Spencer foi criticado pelo próprio Darwin, para quem o conceito de evolução jamais se estendeu a todos os fenômenos físicos e sociais, apenas à descendência com modificação (Gerken & Gouvêa, 2000; Gouvêa & Gerken, 2010).

As teorizações de Francis Galton (1822-1911) vão na mesma direção que as de Spencer. Crente na fidedignidade dos números e defensor da hereditariedade da inteligência, Galton acreditava que a educação não seria capaz de solucionar problemas que acreditava ser de ordem biológica; portanto, a modificação necessária só seria alcançada por meio do “melhoramento da raça”. Considerado o pai da eugenia, Galton resguardava a importância de encará-la como uma religião capaz de salvar as gerações futuras. Para ele, somente a religião dos “bons nascimentos” conduziría as sociedades ao progresso do mundo civilizado, cuja

representação máxima estava no homem adulto, branco e europeu (Gould, 2003; Faggion, 2018).

Essa representação foi construída em virtude da comparação dos grupos ditos primitivos à criança. Por meio dos postulados de Ernest Haeckel (1834-1919), o desenvolvimento embriológico do indivíduo poderia indicar as linhagens evolutivas dos seres humanos. A teoria foi denominada recapitulação cultural, na qual o indivíduo em seu crescimento passaria por estágios correspondentes às diferentes formas adultas dos antepassados primitivos. Nesta visão, a ontogênese remonta a filogênese. Os grupos considerados inferiores – mulheres, negros/as, indígenas – eram comparados a crianças brancas do sexo masculino e, ao mesmo tempo, as crianças poderiam ser consideradas as representantes vivas dos antepassados do homem adulto branco europeu. Afirma Gould (2003):

A frase “São como crianças” deixou de ser uma simples metáfora da intolerância para se converter em uma proposição teórica segundo a qual as pessoas inferiores haviam permanecido literalmente estagnadas em um estágio ancestral dos grupos superiores. (p.115)

O determinismo biológico e a teoria da recapitulação cultural se retroalimentaram e juntas passaram a reafirmar a posição inferiorizada da criança na sociedade ocidental, ao lado do primitivo e do idiota (Gerken & Gouvêa, 2000). Por meio da embriologia, Haeckel estabelecia uma matemática simples: o selvagem está para a origem do homem civilizado, assim como a criança está para a gênese do adulto ocidental. Além do juízo de valor negativo atribuído às sociedades não europeias, a interpretação de que suas diferenças sociais e culturais não passam de uma expressão das diferenças biológicas, mas especificamente raciais, serviu para estigmatizar tanto a posição das crianças, mulheres, indígenas e negros/as como das sociedades em questão.

A teoria da recapitulação cultural alcançou vários campos do conhecimento. Com o evolucionismo spenceriano, tornou-se a teoria que mais influenciou as do desenvolvimento na psicologia. Nesse contexto, podemos dizer que a precursora da psicologia do desenvolvimento, de acordo com Burman (1994), foi a psicologia individual. Os primeiros a desenvolverem um projeto de psicologia individual, cujo foco estava nas diferenças individuais, foram Victor Henri (1872-1940) e Alfred Binet (1857-1911), em 1895, na França. Para tanto, esse projeto esteve intimamente ligado a movimentos de comparação entre grupos humanos no intuito de estabelecer um parâmetro de normalidade e classificar indivíduos como normais e anormais, loucos e sãos e, mais tarde, criminosos e não criminosos. Os

estudos da criança serviram bastante a esses objetivos. Na visão de Burman, a psicologia individual possibilitou o surgimento do hospital psiquiátrico, da escola, da prisão e da clínica de orientação infantil.

Para a definição da normalidade, iniciaram-se movimentos comparativos de medição de cabeças, cérebros e corpos com base no horizonte racial. Com a ajuda da antropologia da época, os estudos comparativos entre a criança, o humano pré-histórico e aqueles vistos como “selvagens” consideraram natural a superioridade racial do branco europeu. Inicialmente, esses estudos foram realizados por meio da craniometria, técnica de medição de cérebros que supunha uma relação direta entre o tamanho do cérebro e a capacidade e inteligência de uma pessoa. No entanto, já com os naturalistas estadunidense George Morton (1799-1851) e Louis Agassiz (1835-1910), as diferenças de tamanho dos cérebros e as capacidades intelectuais dos indivíduos estavam distribuídas por raça.

Posteriormente, Paul Broca (1824-1880) empreendeu novas pesquisas com a craniometria e fundou a Sociedade Antropológica de Paris, em 1859. Apesar de sua importante descoberta sobre a afasia, ainda hoje referência nos campos da neurologia e neuropsicologia, Broca foi um dos que mais se aprofundaram na ideia de medir cérebros e hierarquizar indivíduos e suas capacidades por raça, classe e gênero. Ele realizou medições de todo tipo, com enfoques diversos, como os ângulos na face, peso do cérebro, formato da cabeça e qualidade do corpo caloso. Concluiu por meio de sua grande fidelidade aos números que os cérebros de indivíduos brancos do sexo masculino e, seguindo sua lógica, seu grau de inteligência são maiores do que o cérebro de mulheres, pessoas pobres e indivíduos de raças consideradas inferiores (Gould, 2003).

A possibilidade de medição da inteligência também era interessante a Galton. A inteligência era medida pela quantificação de cabeças e corpos, sendo a antropometria uma das técnicas utilizada por ele em seu estudo intitulado *Hereditary Talent and Character*, publicado em 1865 (Gould, 2003).

Já no caso de Cesare Lombroso (1835-1909), que fundou em 1870 a antropologia criminal italiana, a antropometria estava a serviço da busca pela criminalidade inata, identificada por meio dos sinais presentes em estigmas anatômicos. Assim, tanto a inteligência quanto a criminalidade faziam parte das várias características biológicas inatas dos seres humanos, em que a presença da primeira não seria expressiva na raça negra e indígena, e a presença da segunda nessas raças de modo algum seria questionada – com a verdade dos números, considerava apenas se tratarem de fatos (Gould, 2003).

Desse modo, a produção da normalidade e das anormalidades do indivíduo correspondia à necessidade de regulação social própria das sociedades liberais, realizada agora com o respaldo científico. A padronização e a normatização dos indivíduos se mostravam como condições fundamentais para o crescimento do capitalismo industrial. Nesse contexto, a observação de crianças de mesma idade e também de idades diferentes, a identificação de suas debilidades mentais e o estudo de suas mentes em desenvolvimento auxiliaram enormemente o cumprimento dos objetivos da psicologia individual de especificar as singularidades individuais, a fim de o Estado obter um controle maior da população (Burman, 1994).

Enfim, após o uso exaustivo das técnicas da craniometria, antropometria e frenologia para medição da inteligência e localização de criminosos, a efervescência que provocou a publicização dos resultados na imprensa popular foi substituída pela mais nova técnica de medir a inteligência: os testes mentais. Inicialmente, Binet optou por fazê-lo recorrendo aos estudos de Broca e por isso mediu cabeças de crianças classificadas por professores/as como inteligentes ou estúpidas. No entanto, no decorrer de seus estudos, Binet começou a questionar a confiança cega em seus métodos, concluindo que a afirmativa de Broca não era verificável, abandonando, então, a craniometria (Gould, 2003).

No século XX, Binet voltou a desenvolver técnicas de medição da inteligência, quando também publicou três versões de escalas, em 1911. Sua escala reunia várias atividades relativas a diferentes habilidades que em conjunto poderiam produzir uma abstração numérica capaz de traduzir a potencialidade global de uma criança, ou seja, um número capaz de dizer o quão inteligente ou capaz é uma criança. Essa técnica contou também com um critério específico de medição, o quociente de inteligência (QI), no qual para cada tarefa há uma idade correspondente. Conforme Gould (2003):

A criança começava por realizar as tarefas que correspondiam ao primeiro nível de idade e, em seguida, ia realizando as tarefas seguintes, até que se deparasse com as que não podia realizar. A idade associada às últimas tarefas realizadas pela criança tornava-se assim a sua “idade mental”, e seu nível intelectual geral era calculado subtraindo-se essa idade mental de sua verdadeira idade cronológica. (p.152)

Com isso, o objetivo de Binet era tentar separar inteligência natural e educação, supondo também que a inteligência é uma capacidade inata. Desse modo, tinha como objetivo identificar crianças cujo desempenho escolar de alguma maneira apontasse a necessidade de

uma educação especial; tratava-se de identificar crianças com dificuldades de aprendizagem (Gould, 2003).

Ainda que a intenção de Binet não fosse a rotulação de crianças, o efeito causado por sua escala foi exatamente esse ao longo de todo século XX. O propósito do teórico era auxiliar crianças a melhorarem seu desempenho escolar, o que chamou atenção do Ministério da Educação Francês, que solicitou o teste a Binet a fim de ordenar turmas de acordo com as suas capacidades intelectuais (Gould, 2003; Ferreira, 2006a).

A regulação, escalonamento e padronização de crianças nas escolas expressavam nada mais que a estrutura do modelo da fábrica e um corpo voltado ao padrão de produtividade da máquina, deixando os incapazes excluídos e regulando muito bem os que se adéquam.

Apesar de Binet não ter atribuído nenhuma interpretação teórica à sua escala de inteligência, a noção de “idade mental” se propagou de forma extensa no interior da psicologia e, também, na sociedade como um todo. As consequências foram devastadoras, pois as pessoas passaram a ser avaliadas e associadas às capacidades intelectuais evidenciadas nos testes (Burman, 1994).

Com a idade mental, define-se o parâmetro do desenvolvimento saudável e normal, no qual para cada idade cronológica haveria uma idade mental correspondente. O império do homem adulto normal civilizado é o foco dessas definições e revela as preocupações europeias com a qualidade e habilidades mentais da população, resultando na oferta de recomendações para o manejo de bebês e crianças por meio de políticas públicas e prescrições em manuais de puericultura. Assim, os testes mentais de Binet e a antropometria de Galton, chamada mais tarde de estudo das “diferenças individuais”, atendiam às intensas investigações de interesse da psicologia individual para descobrir particularidades dos processos psicológicos das pessoas e a melhor maneira de governá-las (Danziger, 1997).

Nesse sentido, a principal ferramenta de gestão populacional descoberta nesse período foi a estatística social, por meio da qual era possível calcular probabilidades e planejar o futuro da administração pública. Galton utilizou a estatística para analisar fenômenos humanos e construir a definição racial de normalidade, de modo que o seu trabalho e o de Binet foram considerados transição para a psicometria, sendo os testes mentais uma expressão da naturalização do desenvolvimento (Gouvêa & Gernken, 2010).

Além dos testes de acordo com escalas de idade, como os de Binet, surgiram mais tarde os testes com métodos alicerçados nas correlações, como a análise fatorial, técnica

matemática que visa à redução de um sistema complexo de correlações em um número menor de dimensões, ou seja, decompor uma matriz em fatores (Gerken & Gouvêa, 2010).

Assim, o estudo da mente como uma entidade universal e separada do corpo que se desenvolve de modo unilinear produziu a ideia de **criança normal**, em que a idade representa um critério para avaliação da normalidade da criança, tomada como um organismo abstrato. Com a observação de crianças de mesma idade foram reunidos elementos para a padronização dos comportamentos e habilidades correspondentes à imagem do que é normal para cada idade. No entanto, de acordo com Burman (1994), a “criança normal, o tipo ideal, decantada de pontuações [scores] comparativas de populações estratificadas por idade, é, portanto, uma ficção ou um mito. Nenhuma criança individual ou real está em sua base” (p.9).

Um dos principais representantes da definição do parâmetro de normalidade para o desenvolvimento caracterizado com base apenas na idade foi Arnold Gesell (1880-1961). Para esse psicólogo estadunidense, a idade cronológica indica ou reflete as capacidades e habilidades de uma criança, sendo o desenvolvimento humano uma simples maturação embriológica. Assim, com os conhecimentos e práticas sociais descritos foi formulada a concepção de infância como etapa biológica, ou infância naturalista, juntamente com a ideia de “natureza infantil” forjada pelas políticas higienistas na Europa do século XIX. A concepção naturalista de infância fundamenta-se não apenas na idade como critério fundamental para a análise do desenvolvimento, mas principalmente do foco da idade como efeito da naturalização/normatização do desenvolvimento promovida pelas próprias teorias psicológicas do desenvolvimento (Burman, 1994; Mattos, 2012).

Dentre as contribuições dos estudos da criança, Burman (1994) afirma que por meio deles as pesquisas em desenvolvimento humano foram orientadas das seguintes maneiras: 1) estudo da mente, entendida como instância diferenciada do corpo, porém universal; 2) estudo da mente com base no estudo de mentes infantis; 3) estudo do conhecimento como uma capacidade biológica e desenvolvimento normal orientado por princípios biológicos; 4) participação na educação, bem-estar e medicina; 5) e institucionalização da divisão entre emoção e racionalidade.

As teorias do desenvolvimento, formuladas por psicólogos a partir desse momento, foram fortemente influenciadas pelos estudos que mencionamos até aqui. Um bom exemplo são as formulações de Hall, Preyer, Taine e Baldwin, psicólogos funcionalistas focados na psicogênese, em que se investiga os processos biológicos ao lado dos psicológicos e há a descrição do desenvolvimento humano em estágios. Além disso, elaborou-se a psicologia

comparada, fortemente influenciada pelo evolucionismo de Darwin, que estabeleceu a continuidade e comparação entre humanos e animais, principalmente por meio da fisiologia (Gouvêa & Gerken, 2010; Figueiredo, 2008).

Destarte, a discussão sobre concepções de infância se mostra como uma discussão de caráter epistemológico, metodológico, ontológico e ético-político, pois as concepções de infância na psicologia constituíram-se, assim como a própria disciplina, em resposta a demandas da sociedade capitalista e contribuíram com seus objetivos de várias maneiras.

Assim, vimos algumas das intencionalidades e práticas sociais ligadas às primeiras teorizações sobre a criança e o seu desenvolvimento na psicologia, configurando a base da psicologia infantil. Junto a elas estão os principais projetos de psicologia, por exemplo, a psicanálise, as teorias da aprendizagem e a psicologia genética de Piaget.

Com o intuito de definir a criança normal, esses movimentos sociais e os problemas epistemológicos próprios da psicologia em sua institucionalização transformaram a criança em um organismo descolado da realidade social e fundaram uma nova concepção de infância reduzida a uma etapa biológica do desenvolvimento: a infância naturalista. Veremos adiante como a situação de crise fundante da psicologia ajudou a compor ideologicamente um novo lugar social para a criança na sociedade burguesa: o da mercadoria.

2.3 A Crise da Psicologia e a Reificação dos Processos Psicológicos do Indivíduo em Algumas Psicologias

Como temos visto até agora, ao longo do extenso processo que forneceu à psicologia o estatuto de ciência independente, muitos diálogos foram estabelecidos com outras ciências. De modo que ao recorrer às ciências da natureza a fim de pertencer ao campo científico a psicologia incorpora destas algumas de suas categorias, conceitos e metodologias. Entretanto, os conceitos foram tomados como entes transcendentais. Em muitos casos, assumiram a forma de princípios teóricos particulares e, em seguida, foram utilizados para uma compreensão do psiquismo por completo. Esse movimento, de acordo com Silva (2015), é expressão da reificação dos processos psicológicos; ou seja, ao reduzi-los a um único princípio explicativo como comportamento, sexualidade ou reflexo, a psicologia converte o psiquismo em “coisa”, porque realiza seu estudo desconsiderando a multiplicidade de determinações que o compõem, principalmente as relações sociais.

Essa característica da psicologia, de elevar princípios explicativos ao entendimento total do psiquismo, fez com que esta recebesse diagnósticos de “crise” por parte de alguns

teóricos, como Karl Bühler (1879-1963), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e George Politzer (1903-1942). Dentre eles está também Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Em *O significado histórico da crise da psicologia*, Vigotski ([1927] 1997) realiza uma análise epistemológica e metodológica da psicologia desde a sua constituição até a segunda década do século XX. Com o estudo da história das ciências, Vigotski realiza o diagnóstico da crise que a psicologia se encontra desde a sua institucionalização. Ao empreender essa tarefa, o teórico fornece as bases para o estabelecimento da verdadeira ciência com base no modelo de ciência materialista e marxista, uma psicologia geral, até então ausente na disciplina, à qual todas as psicologias particulares estariam submetidas.

Nessa obra, toda a discussão de Vigotski (1997) se centra na necessidade de formulação de uma psicologia geral e nos efeitos gerados, até o período de sua análise, para os caminhos de fundação da ciência psicológica. A psicologia geral seria aquela capaz de sistematizar leis dispersas enquanto coordena dados heterogêneos. Com isso, também interpreta resultados, depura métodos e elabora conceitos fundamentais, oferecendo coerência aos conhecimentos produzidos pela disciplina. O objeto de estudo da psicologia geral corresponde ao que é próprio de todos os objetos da psicologia, que concentra o maior número de fenômenos particulares.

Vigotski afirma que sem esse sistema ordenador qualquer fenômeno pode ser elevado a um princípio explicativo geral; no caso da psicologia, essa tendência produz várias ciências paralelas no interior de uma só. Isso porque para cada sistema de ideias, como a psicanálise e a reflexologia, há um modo de delimitar o objeto da ciência e, à medida que foram produzindo generalizações, transformaram-se a ponto de serem ciências distintas, com métodos diferentes de investigação. O teórico reitera que é exatamente isso que tem acontecido na psicologia: fenômenos particulares têm exercido o papel de ciência geral, revelando a ausência de uma psicologia geral e, ao mesmo tempo, sua grande necessidade.

Vigotski (1997) apresenta, então, sua análise do desenvolvimento de qualquer ciência geral em duas fases principais. Primeiramente, a ciência geral se diferencia por uma característica qualitativa: abstrai de uma diversidade dos fenômenos um conceito comum, em que a diversidade concreta se transforma em um único objeto de estudo. Em segundo lugar, a ciência geral surge pela necessidade de unificar diferentes eixos do conhecimento, não como uma simples somatória, mas estabelecendo relações entre diferentes domínios, em que há um centro principal e outros secundários, sendo o principal aquele que define o papel e significado de cada domínio. Desse modo, é a capacidade de generalização e integração de

um conceito que fazem dele um princípio explicativo. O teórico afirma, ainda, que explicar se refere a estabelecer interrelações entre vários fatos e defini-los em termos causais.

Portanto, Vigotski (1997) defende a análise do desenvolvimento das ideias nas ciências. Esta tem como objetivo compreender como se dão o aparecimento e a morte de conceitos e a mudança das categorizações. Para tanto, define a relação de qualquer ciência com: o substrato sociocultural de determinada época; as leis do conhecimento científico; e a realidade objetiva a qual se refere o objeto de estudo dessa ciência. Com esses elementos, propõe a análise histórica do percurso das ideias na psicologia em cinco estágios, evidenciando como surgem, se desenvolvem e, em seguida, transformam-se em ideologia.

No primeiro momento uma ideia qualquer é descoberta, geralmente uma ideia que modifica os fenômenos de referência excedendo os limites de onde foi formulada. Em seguida, a ideia se expande a um número de fatos maior do que comportava anteriormente e isso a modifica. No terceiro estágio, a ideia está impregnada à disciplina que a originou, modificando a configuração estrutural e o alcance desta, transferindo-se a outras disciplinas; seu destino está ligado à disciplina que representa, lutando para exercer o domínio sobre as outras (Vigotski, 1997). Posteriormente, a ideia se desvincula de seu conceito original em busca de causas externas. Às vezes se entrelaça a outra área de conhecimento e em outras absorve abertamente um ou outro sistema filosófico, modificando-se a ponto de se tornar um princípio universal ou até mesmo ideologia. E o quinto estágio é o mais perigoso, quando a ideia “estoura como uma bolha de sabão” e está em toda parte: a ideologia (Vigotski, 1997).

Por estranho que pareça, precisamente quando foi levada à sua forma filosófica, quando parece velada por numerosas capas e está longe de suas raízes diretas e das causas sociais que a engendraram, somente agora descobre o que ela quer, o que é, de que tendências sociais procede, a que interesses de classe serve. Tão somente depois de ter se desenvolvido até converter-se em uma ideologia ou até conseguir conexão com ela, a ideia parcial, do fato científico que era, converte-se novamente em um fato da vida social; isto é, retorna ao seio de onde surgiu. (Vigotski, 1997, p. 272, tradução nossa)

Assim, nesse estágio a ideia é reconquistada pelas ideologias e tem dois destinos possíveis: ou morre totalmente ou continua existindo conforme os ditames da ideologia, cumprindo suas funções em estreita correspondência com seu ponto de vista. Neste caso, perde seu caráter científico e transformador. Quando a última opção surge, a ideia começa a ser utilizada como princípio explicativo universal, sendo capaz de explicar qualquer

fenômeno da vida social e psíquica e retornando para as condições sociais e materiais que a fizeram emergir.

Vigotski (1997) ressalta, ainda, que os questionamentos voltados à psicologia como ciência devem ser: quais ideias surgem no seio da ideologia, seus caminhos e propósitos; como essas ideias indicam a situação em que se encontra a ciência psicológica; e, ainda, por que o aparecimento delas seria impossível cem anos antes. Para respondê-los, o teórico defende o retorno às raízes históricas da psicologia. Ao propor essa análise, o autor reafirma sua posição marxista que vê a ciência como produto histórico desenvolvido no curso da trajetória da humanidade, sendo definida não somente por sua lógica interna, metodologias e sistemas teóricos, mas também pelo contexto social de sua formação (Lordelo, 2011).

Como exemplo do percurso das ideias na psicologia, Vigotski (1997) cita algumas teorias: psicanálise, reflexologia, psicologia da Gestalt e personalismo. Escolhemos o modelo da psicanálise para evidenciar as teorizações do autor sobre o tema.

As ideias da psicanálise nasceram de descobertas específicas no campo da neurose; estabeleceu-se inequivocamente o fato de que toda uma série de fenômenos psíquicos está determinada pelo inconsciente e o fato de que a sexualidade se oculta em uma série de atividades e sob formas que anteriormente não eram consideradas eróticas. Paulatinamente, esta descoberta concreta, respaldada pelo êxito de sua aplicação terapêutica e com a autoridade que isso lhe conferia (isto é, sancionada pela veracidade de sua prática), foi transposta por uma série de campos adjacentes, como a psicologia da vida cotidiana ou a psicologia infantil, além de apropriar-se da totalidade dos enfoques teóricos sobre a neurose. No confronto disciplinar essa idéia se impôs sobre os mais distantes ramos da psicologia; sustentando-se que com ela poderia ser estudada a psicologia da arte ou a psicologia dos povos. Mas a psicanálise estava excedendo com ela os limites da psicologia: a sexualidade transformava no princípio metafísico, a psicanálise se transformava em ideologia, a psicologia se transformava em meta psicologia. A psicanálise dispõe de sua própria teoria do conhecimento e de sua própria metafísica, de sua sociologia e de sua matemática. O comunismo e o totem, a igreja e a obra de Dostoiévski, o ocultismo e a publicidade, o mito e as invenções de Leonardo da Vinci, são apenas sexo disfarçado e mascarado. (Vigotski, 1997, p. 274, tradução nossa)

No trecho supracitado fica evidente o caráter universalizante que as ideias na psicologia atingem ao se transformarem em um princípio explicativo para tudo. A sua capacidade explicativa aumenta substancialmente até deixar de ser uma descoberta científica frutífera e passar a servir à ideologia. De acordo com o autor, essa tendência expressa a

situação da ciência psicológica à espera de uma ideia mestra própria da psicologia geral e capaz de conferir-lhe sentido e orientação.

Silva (2015) explica que o uso do conceito de ideologia em Vigotski ([1927] 1997), especificamente na obra *O significado histórico da crise da psicologia*, não pode ser reduzido ao sentido de “falsa consciência”, pois este limitaria a possibilidade de compreensão do que se produz de verdadeiro no decorrer do percurso ideológico das ideias científicas. Nas palavras de Vigotski ([1927] 1997):

Cada uma dessas ideias é, em seu lugar correspondente, extraordinariamente rica quanto ao seu conteúdo, está cheia de significado e sentido, está plena de valor e é frutífera. Mas quando se elevam a leis universais valem o mesmo, tanto umas quanto as outras, são absolutamente iguais entre si, isto é, simples e redondos zeros; a individualidade em Stern é para Békterev um complexo de reflexos, para Wertheimer uma Gestalt e para Freud sexualidade. (p. 276, tradução nossa)

A partir do momento em que a ideia alcança o estágio de princípio explicativo universal surge uma ciência nova, que agora disputa o lugar de domínio com as outras, como em uma verdadeira “luta de classes” de ideias; como ideia científica, perdeu o seu valor, afirma Vigotski (1997). Esse movimento oscila entre o idealismo e o materialismo, por serem esses os mesmos pólos da vida social. Para explicá-lo, o teórico menciona Friedrich Engels (1820-1895), que foi quem enunciou um dos principais mecanismos da ideologia, evidenciando a natureza social das ideias e como a ideologia se expressa em um fato filosófico. Vigotski (1997) afirma que a ideologia atua como uma espécie de agente secreto ideológico que está disfarçado de fato científico e que, nessa etapa do percurso das ideias, é desmascarada e passa a disputar abertamente por soberania.

No entanto, Vigotski (1997) não defende o abandono da psicologia frente ao cenário apresentado, mas sim a superação do que está posto sem necessariamente negar as descobertas científicas engendradas no interior da ideologia burguesa (Silva, 2015). Desse modo, a psicologia proposta por ele se baseia explicitamente na dialética materialista.

Com o texto da crise, Vigotski (1997) objetivava, por meio de sua análise da história da ciência psicológica, abrir caminhos para superação da mesma e encontrar elementos norteadores para a elaboração da psicologia geral, de forma que esta não seja apenas mais uma psicologia eleita dentre outras, mas, sim, a única capaz de fornecer coerência à produção de conhecimento da psicologia. Com isso, a principal orientação da psicologia geral é de ordem metodológica. Inspirado em Marx e Engels, Vigotski via nessa psicologia, ainda em construção, uma ciência que contempla a natureza, o pensamento e a história (Lordelo, 2011).

Para tanto, Vigotski procura reorganizar e desfazer “falsas antinomias” (Lordelo, 2011, p. 539), como o conceito em contraposição ao fato e a realidade em oposição ao pensamento. Para tanto, apresenta duas teses. Para a primeira, qualquer conceito científico, mesmo com alto nível de abstração sobre o fato empírico, possui alguma correspondência com a realidade. E, como tal, é uma repercussão de relações reais entre coisas e processos também reais. A segunda tese sustenta que qualquer fato científico isolado, mesmo com pouco amadurecimento, produz uma abstração inicial.

Ainda segundo Vigotski (1997), toda palavra é uma teoria: isso significa que quando denominamos um fato com uma palavra estamos impondo a ele um conceito; ou seja, com essa ação destacamos alguma característica do fato, interpretando-o por meio de nossa experiência anterior, que nos ajuda a reconhecê-lo como pertencente a alguma categoria de fenômenos que já conhecemos. Com isso, os limites e possibilidades da ciência são determinados pelo alcance da cognição científica a respeito do fato: “a palavra é o gérmen da ciência, e nesse sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra” (Vigotski, 1997, p. 281).

Com essa discussão, o teórico define as principais diferenças entre o que chama de ciência geral e ciência particular, bem como exemplifica o uso de conceitos na ciência empírica a fim de esclarecer a diferença do uso de conceitos entre as ciências geral e particular. Na ciência empírica os conceitos são apenas instrumentos para conhecer os fatos. Assim, os conceitos não são o objetivo do conhecimento, enquanto que na ciência geral o foco está no conceito e sua relação com o fato é apenas um procedimento. Com o resultado desse procedimento é possível adquirir novos conceitos ou novos conhecimentos sobre os conceitos. Nessa lógica, a ciência particular se ocupa do uso instrumental do conceito para conhecer o fato. No entanto, o emprego dos conceitos na ciência particular significa submetê-los à crítica.

A ciência particular, então, elabora os fatos e os converte em leis; a ciência geral realiza esse mesmo trabalho, porém voltado a um conjunto de ciências particulares. Isso porque o conhecimento científico vai se acumulando e com ele são produzidos inúmeros conceitos, métodos e teorias, um processo que representa a transição do fato ao conceito. Assim que o conhecimento produzido pela ciência particular atinge o seu grau máximo de generalização, a ciência geral pode levá-lo para além dos limites daquela ciência, fazendo comparações com uma série de ciências próximas. Portanto, a ciência geral existe pela necessidade de dar continuidade ao trabalho realizado pelas ciências particulares (Vigotski, 1997).

Esse processo, segundo Vigotski (1997), se sustenta no materialismo histórico e dialético, que compreende a metodologia científica como um reflexo da metodologia da realidade, sendo a psicologia geral parte da dialética, pois a correspondência entre pensamento e realidade, como proposto pela dialética materialista, é exatamente o que constitui tanto o objeto quanto o critério fundamental, bem como o método da psicologia geral (Vigotski, 1997).

De acordo com Lordelo (2011), Vigotski defendia que o materialismo histórico e dialético seria a base metodológica mais apropriada para promover a integração que a psicologia necessita para sair da crise e construir a sua psicologia geral. A autora afirma que, se sustentando nessa metodologia, Vigotski considera que os processos psicológicos superiores do indivíduo deveriam e só poderiam ser explicados por leis históricas. Ao assumir esse posicionamento, o teórico evidencia a principal característica da crise, qual seja, a disputa entre duas principais tendências teóricas para explicação do psiquismo, como declara a autora:

se uma tendência recorria a um pólo científico-naturalista e rejeitava a ideia de um fenômeno psíquico irreduzível ao físico em termos de propriedades e substâncias, a outra se posicionava no outro oposto do pólo: afirmava a existência de um fenômeno psíquico formado por uma substância própria, e isto dificultava sua sujeição a métodos de apreensão e análise rigorosamente científicos. (Lordelo, 2011, p. 542)

A proposta de Vigotski se contrapõe diretamente ao dualismo presente na psicologia, e o monismo psicológico do autor se apresentava em seu objeto de estudo: a consciência. Ao não considerar um ponto de vista idealista, a consciência em Vigotski tem base material. Delari Jr.(2011) afirma que a consciência como objeto de estudo da teoria histórico-cultural só pode ser vista como uma totalidade, isto é, o resultado da relação histórica entre humanos e natureza, síntese de múltiplas determinações.

Como parte dos objetivos de estabelecer os fundamentos para a psicologia geral e definir os nexos históricos e sociais de seu objeto de estudo, Vigotski (1997) se volta à psicologia infantil. De acordo com Delari Jr. (2011), a investigação sobre o modo como os conceitos se organizam nas disciplinas particulares e sobre quais são os momentos em que a psicologia toma conceitos emprestados de outras ciências é fundamental para a construção da psicologia geral. Por isso, coloca sob análise crítica a psicologia infantil, evidenciando o caráter naturalista e biologizante dessa disciplina particular que, em razão disso, produz concepções naturalistas de infância, conforme explicaremos no capítulo seguinte.

Vale lembrar que um dos aspectos fundamentais que foram objeto da crítica de Vigotski sobre a psicologia infantil se refere à tendência atomística da psicologia de estudar fenômenos psicológicos isoladamente, fragmentando-os. Em contraposição a ela, endossa o psiquismo como totalidade aberta com origem no social, recusando-se a assumir uma concepção reificada da consciência, entendida tradicionalmente pela psicologia infantil ocidental como realidade ou “coisa” à parte, dadas as suas fortes raízes na biologia, compreendendo a criança apenas como organismo biológico.

Assim, com foco no método materialista e no papel da linguagem como ferramenta para produção de conhecimento acerca da realidade, há em toda a obra de Vigotski (1997) o esforço pela superação da fragmentação presente na psicologia. Em que reafirma a necessidade da psicologia criar seu próprio *O Capital* na qual se ancorasse no método de Marx, para que assim fosse possível a construção de uma psicologia geral.

No texto *A transformação socialista do homem*, de 1930, Vigotski (2004) também apresenta seu projeto de psicologia para a transformação social, sublinhando novamente o caráter ideológico da psicologia hegemônica e seu dualismo, por ser uma disciplina científica que apostou no tipo psicológico humano moderno como fruto de duas linhas evolutivas: biológica e social. Desse modo, Vigotski ressalta que, ainda que não demos por encerrada a evolução biológica humana, assumindo a espécie humana como imutável, devemos partir do reconhecimento de que as leis elementares que passaram a conduzir o desenvolvimento humano não são biológicas, mas sim leis sociais e históricas. Sua posição enfática da natureza social do ser humano pode ser encontrada ao longo de toda sua obra, onde, sem desconsiderar a base biológica do psiquismo, busca evidenciar como essa mesma base se transforma pela ação das forças sociais.

Assim, o projeto de psicologia de Vigotski como parte do grupo de psicologias monistas busca integrar pólos que foram cindidos na modernidade, a saber, alma e corpo, realidade objetiva e subjetiva, biológico e social, apostando no materialismo para compreensão do desenvolvimento do psiquismo. E, desse modo, assume a postura marxiana de se contrapor a “qualquer abordagem que universaliza manifestações particulares da relação indivíduo-sociedade” (Lacerda Jr., 2018, p. 156). Portanto, ao entender personalidade e consciência como totalidades complexas, dinâmicas e histórico-socialmente determinadas, sem deixar de lado a estrutura biológica (monismo), Vigotski vai à contramão das teorias psicológicas que tomaram o indivíduo burguês não “como um resultado histórico, mas como ponto de partida da História”. (Marx, [1857] 1982, p.4).

Essa inversão feita na psicologia hegemônica deve-se, de acordo com Parker (2014), ao tipo específico de conhecimento produzido e sustentado por relações de poder originadas no capitalismo: que envolvem a exploração de trabalho, recursos naturais e de países colonizados. Além do significado histórico do surgimento de uma ciência focada no indivíduo, como a psicologia, Parker analisa o modo como as teorizações formuladas pela psicologia espelham ideologias dominantes e se transformam em formas de controle social. Em geral, são teorizações sustentadas em argumentos da biologia, que por sua vez são incorporados pela disciplina de forma descontextualizada, em busca do essencial, natural ou inerente ao humano. Com isso, os conhecimentos passam a obedecer a lógicas opressoras, como as do racismo, sexismo e do modelo de desenvolvimento econômico capitalista.

Diante desse cenário, os conhecimentos psicológicos a respeito da criança, do desenvolvimento humano e da infância, como conhecimentos voltados à compreensão do indivíduo, apresentam as mesmas características, refletem ideologias dominantes e funcionam como uma forma de dominação e não de emancipação. Como parte dos estudos sobre o psiquismo e para atender à necessidade de conhecer como ele se desenvolve, a criança vista como um indivíduo passou a ser também objeto de estudo para a psicologia. Esses estudos deram origem a uma demarcação psicológica para as idades da vida, definindo características-padrão para cada uma delas, sendo a infância, em especial, uma fase da vida destinada à preparação para o mundo adulto do trabalho, característica específica das sociedades capitalistas.

Portanto, se na psicologia tradicional o indivíduo moderno não foi entendido como um resultado histórico, e sim como universal, a criança enquanto indivíduo também foi tomada como um ser universal. Logo, os estudos da criança participam do processo ocorrido no interior da psicologia hegemônica e também por meio dela, na qual a criança se transforma em mercadoria; isto é, o processo que fez com que a criança fosse entendida como “coisa”, um organismo abstrato, definido por sua biologia e sem relações sociais. E, com isso, foram forjadas concepções de infância relacionadas à maturação desse organismo e pautadas em parâmetros “naturais” de normalidade do desenvolvimento humano.

Nesse sentido, Vigotski (1997) afirma que a psicologia hegemônica e, especificamente, a psicologia infantil, seguem mantendo a infância em um “paraíso perdido” para sempre, e considera a questão metodológica como uma questão fundamental. Em que torna-se relevante perguntar-se de que modo as ciências se comportam no estudo imediato da infância, para em seguida, pensar com qual método se deve interpretar as pistas

que o paraíso perdido da infância deixa. De modo que se faz necessário construir uma interpretação correta e não simplesmente abandonara interpretação e fazer analogias com a experiência adulta.

Com isso, a proposta metodológica de Vigotski (1997) para o estudo da infância e do ser humano de forma geral é totalmente pautada nos princípios do marxismo, mas não no sentido de uma aproximação do marxismo, como algumas psicologias o fizeram. Para o teórico na medida em que a psicologia se converter em marxista ela se converterá em verdadeira e científica. A psicologia geral de Vigotski (1997) propõe-se à uma diferenciação radical em relação a todo o trabalho psicológico do passado e não apenas a ser mais uma vertente da psicologia atual, sem desconsiderar que nesse mesmo trabalho psicológico do passado está contido o gérmen para sua própria superação.

Com este nome entrará nossa ciência na nova sociedade, no limiar da qual começa a estruturar-se. Nossa ciência não podia e nem pode desenvolver-se na velha sociedade. Ser dono da verdade sobre a pessoa e da própria pessoa é impossível enquanto a humanidade não é dona da verdade sobre a sociedade e da própria sociedade. Pelo contrário, na nova sociedade, nossa ciência converter-se-á no centro da vida. ‘O salto do reino da necessidade ao reino da liberdade’[...] Na futura sociedade, a psicologia será na verdade a ciência do homem novo. (Vigotski, 1997, p. 406 – tradução nossa).

Assim, Vigotski (1997) evidencia a sua psicologia geral como a psicologia da sociedade socialista voltada à transformação socialista dos seres humanos e à construção de um novo tipo de ser humano para a nova sociedade. Com isso, coloca em questão a necessidade de fundar uma psicologia marxista que representaria um novo estágio na história da psicologia, que objetivasse ir muito além de uma junção puramente verbal entre os princípios marxistas e as observações psicológicas. E que partisse de uma nova visão sobre da consciência humana, aquela que é o princípio norteador da teoria de Vigotski, isto é, o princípio da gênese social da consciência (Rivière, 2002).

No capítulo que se segue apresentaremos os principais pressupostos da teoria de Vigotski, por meio da crítica que o teórico realiza à psicologia infantil ocidental de sua época.

Capítulo 3 Da Infância Naturalista à Infância Histórica: A Perspectiva Crítica de L. S. Vigotski Sobre a Psicologia Infantil

A psicologia enxerga nos instintos animais o protótipo das emoções; no medo e no ódio humanos, encontra traços dos instintos de fuga e de ataque dos animais predatórios. A psicologia vê os reflexos condicionados iniciais, que se estudam em laboratório, como a base do desenvolvimento de toda atividade humana complexa, produto do córtex. Ela tenta incorporar em uma única lei o movimento das plantas esticando-se na direção da luz e os cálculos de Newton para a lei da gravidade universal “como elos individuais”, nas palavras de Pavlov, “de uma só cadeia de adaptação biológicas dos organismos”.
(Vigotski, 1996, p. 93)

O trecho acima evidencia parte da crítica de Vigotski à ciência psicológica presente em toda a sua obra, principalmente em seus primeiros trabalhos. Nesses o teórico se empenhou em realizar a denúncia da marca do naturalismo cego e idealista da psicologia de seu tempo.

Como metodólogo, semiólogo e crítico, os interesses do autor sobre processos psicológicos surgiram da questão primária a respeito da gênese da cultura. E estavam totalmente orientados ao propósito de construir uma sociedade nova e, conseqüentemente, desenvolver uma nova cultura em conformidade com os ideais da Revolução que acabara de ocorrer (Rivière, 2002).

O cenário pós-revolucionário da Rússia promoveu a efervescência de conhecimentos científicos voltados à educação e à psicologia pelo objetivo de edificar o novo modelo de humano para a sociedade socialista. Como filho da revolução, Vigotski compromete-se com essas demandas, delineando a partir de 1920 a proposta de sua psicologia histórico-cultural que, por sua vez, nascera fortemente aliançada ao modelo científico e método marxistas.

Para Vigotski, a elaboração de uma psicologia nesses termos seria o mesmo que tecer uma psicologia geral. Intuito que passava necessariamente pela construção teórica a respeito do desenvolvimento psíquico da criança e dos problemas da psicologia infantil, dos quais é possível depreender sua concepção histórica da infância.

São vários os motivos que geraram a necessidade de centrar-se nos processos psicológicos infantis, mas esse fato ocorreu, também, porque Vigotski sempre sustentou a motivação de vincular psicologia científica e prática educativa. Para o autor as funções psíquicas eram consequência da influência cultural na aprendizagem, sendo o contexto educativo um espaço onde poderia ser encontrada a gênese e a natureza da explicação

científica para a psicologia. A educação era seu ponto de partida, em termos de observação, e o seu principal horizonte de alcance. Isto é, além de alimentar seus trabalhos psicológicos com experiências educativas reais, Vigotski visava contribuir com a reformulação do sistema educacional, por meio desses mesmos conhecimentos (Rivière, 2002).

Com foco na cultura, quando estava em Gómel, entre 1917 e 1924, seus interesses eram: questões pedagógicas e educativas; estética, crítica e promoção institucional da arte; e questões propriamente psicológicas. O eixo central que une esses temas é a questão da estrutura dos signos e a orientação semiótica do pensamento, novamente vemos a cultura em cena. O estudo da infância, portanto, atende a esses interesses e fundamenta sua teoria, pois, com o estudo aprofundado da infância ficaria evidente o papel do social como a verdadeira gênese da consciência e do humano como agente de construção da cultura. Essa compreensão é o sustentáculo de toda sua teoria (Rivière, 2002).

A teoria de Vigotski, sua crítica à psicologia e suas concepções de infância e educação, não apenas tentam atender aos ideais revolucionários, como também acompanham e respondem às mudanças revolucionárias que já estavam em curso na arte, na ciência e na vida cotidiana. A Revolução Russa abalou os pressupostos da psicologia sobre como pensar o humano e sua tendência a um reducionismo individualizante foi colocada em questão. As obras de Vigotski foram traduzidas para o inglês para que fosse possível a compreensão do que seria então uma psicologia revolucionária nos vários países do ocidente. Entretanto, a psicologia de Vigotski foi incorporada pela psicologia do desenvolvimento dominante como sendo apenas mais uma teoria do desenvolvimento humano (Parker, 2014; Rivière, 2002).

Ao contrário disso, nas obras do autor estava o debate sobre a natureza da linguagem e uma compreensão de história totalmente diferente, que se posiciona na contramão de quem a concebia como uma sequência ordenada de fatos. Desse modo, os questionamentos direcionados às concepções de infância que se apoiam em idades e estágios fixos de desenvolvimento, são apenas consequência de seu trabalho de construção de uma psicologia marxista e de um humano socialista (Parker, 2014).

Como falamos anteriormente, nenhum dos teóricos da psicologia visava estudar a infância por si mesma, mas sim, com foco em um adulto (Santos, 1996). O que difere a concepção de infância histórica de Vigotski de todas as outras é que ainda que o autor visasse o adulto, o mesmo não compreendia a criança como um adulto em miniatura ou como um simples gérmen do adulto ocidental burguês. E, com isso retira a infância de uma posição biológica e etapista.

Ao fazer isso o teórico rompe em sua obra com algumas noções próprias da modernidade, como a compreensão linear de tempo, associado ao progresso, ou seja, de desenvolvimento psíquico em linha reta, paralelo à idade cronológica da criança. Vigotski participa, também, de uma tendência provocada pelos processos revolucionários de vislumbrar a linguagem como um processo social e coletivo, um sistema semiótico de significados no qual se ancora a consciência humana (Parker, 2014). Com isso, sua compreensão de natureza humana também difere das teorias ocidentais sobre o psiquismo da criança, bastante criticadas pelo autor por serem caracterizadas por um naturalismo idealista, e totalmente centradas no indivíduo.

Contrapondo-se a elas, e visando construir um projeto de psicologia materialista que trouxesse explicações sobre as bases e desenvolvimento das formas especificamente humanas da consciência, Vigotski dedica-se às questões da psicologia infantil em dois momentos de sua obra. Inicialmente, entre 1926 e 1931, pelo enfoque da mediação dos processos psíquicos superiores, e posteriormente, entre 1931 e 1934, objetivando a elucidação do problema da estruturação semântica da consciência e da formulação de uma teoria geral do desenvolvimento infantil (Elkonin, 2006).

Nesse sentido, ao criticar o naturalismo presente na velha psicologia empírica subjetiva, na nova psicologia objetiva, no behaviorismo estadunidense e na reflexologia russa, Vigotski propõe outro método de estudo e de forma de periodização do desenvolvimento psíquico infantil, ancorados nos pressupostos do materialismo histórico e dialético. Com seu forte compromisso em desenvolver uma psicologia transformadora, traz consigo a premissa de um ser humano ativo e, nesse caso, a criança como partícipe de seu modo de vida, cultura e desenvolvimento, desafiando, assim, as concepções naturalistas de infância, nas quais à criança foi relegado o lugar de passividade e adaptação mecânica ao meio circundante.

Assim, o entendimento de natureza humana que teve como base o modelo oriundo da botânica e que se tornou marcante na psicologia infantil é profundamente questionado por Vigotski. A criança comparada a uma planta, ou seja, um organismo que amadurece sob pena de suas capacidades inatas que desabrocham conforme a ação do tempo. Ao definir a consciência como especificamente humana, o teórico ressalta o uso de signos e de ferramentas como fatores determinantes na constituição desta. Vigotski defende a aprendizagem como sendo um processo ativo, guiado e mediado por outrem, e, sendo assim, o desenvolvimento não é visto por ele como algo automático ou natural, mas sim um trabalho do ser humano sobre si mesmo por meio de suas relações com outros seres humanos.

Com isso, Vigotski busca elucidar as leis gerais do desenvolvimento do psiquismo, que se tratam, indiscutivelmente, de leis históricas. Em suas teorizações, o autor foi fortemente influenciado por Darwin. E, por meio dos estudos realizados juntamente com Alexander Luria (1902-1977), reconheceu muitos aspectos convergentes entre humanos e animais; no entanto, fez ressalvas e concluiu que de modo algum o desenvolvimento humano poderia se restringir à seleção e sobrevivência dos mais aptos, tal como na seleção natural, ou ainda, às leis da biologia de modo geral. Em vez disso, buscou seus fundamentos na ontologia do ser social em Marx.

Assim, as transformações ocorridas nos seres humanos ao longo da história pela ação do trabalho se tornaram parte de seu guia orientador de apreensão das características, movimento e gênese do desenvolvimento do ser humano, além da construção de um método de estudo. Isso porque, para Vigotski (1995), o método se desenvolve na relação com o problema, sendo ao mesmo tempo processo e produto, de modo que o principal objetivo é refazer todo o processo de desenvolvimento e colocar o resultado em movimento.

Ainda segundo Vigotski, não seria possível compreender o desenvolvimento singular do indivíduo (ontogênese) sem um método capaz de partir do movimento histórico de constituição da humanidade (filogênese), ainda que o primeiro não seja uma pura e simples reprodução do segundo (Tuleski & Eidt, 2016). Portanto, as principais categorias do materialismo histórico-dialético, como dialética, totalidade, contradição e relação toda-parte, aparecem tanto na teorização de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como em seu método de estudo deste, o método genético-causal (Pasqualini, 2016).

Além disso, de acordo com Meshcheryakov (2010), o desenvolvimento infantil foi objeto de estudo de Vigotski na pedologia, ciência do desenvolvimento da criança. Os estudos pedológicos foram realizados por Vigotski no laboratório Clínica de Doenças Nervosas na Universidade Estadual de Moscou, de 1929 a 1931; no Instituto de Defectologia Experimental, onde foi diretor de 1929 até sua morte; e no Instituto de Proteção à Saúde de Crianças e Adolescentes em 1931. Durante esse período, ministrava conferências sobre pedologia, sendo os principais temas: a relação hereditariedade e meio; as leis gerais do desenvolvimento da criança; e os métodos de estudo da pedologia.

Ao longo deste capítulo, colocaremos em destaque os principais conceitos e discussões teóricas que diferenciam a infância eterna, universal e naturalista, da infância histórica proposta por Vigotski. E, também, apresentaremos as análises realizadas em

pesquisas de psicologia à luz dos pressupostos teóricos do autor sobre infância e desenvolvimento humano.

3.1 A Mediação e as Funções Psíquicas Superiores: o Desenvolvimento Cultural da Conduta

A psicologia tradicional, de acordo com Vigotski (1995; 1996; 2006), estuda sob um ponto de vista histórico a pessoa adulta da modernidade como um resultado automático do desenvolvimento da criança. De posse de uma visão preformista⁸ e embriológica, essa psicologia olha para a criança como se nela existisse o gérmen da pessoa adulta, e até mesmo como se na primeira infância ocorresse o surgimento misterioso das funções psíquicas superiores como um desdobramento natural das funções elementares, de modo estritamente biológico, maturacional e fatídico. Essa suposição conduziu os interesses da psicologia para questionar como as pequenas e até mesmo as mais significativas transformações quantitativas passam de uma forma a outra e conjuntamente anunciam a base do comportamento da criança.

O afã de conhecer as leis fundamentais do desenvolvimento com base em relações simplistas e a comparação entre o desenvolvimento psíquico da criança e o desenvolvimento embriológico, demonstram com plena evidência que a psicologia tradicional analisa o desenvolvimento da conduta em analogia ao desenvolvimento embrional do corpo, isto é, como um processo totalmente natural e biológico. (Vigotski, 1995, p. 17, tradução nossa)

Nessa concepção, as transformações seriam acumuladas de tal forma que levariam, inevitavelmente, ao comportamento do ser humano adulto moderno. Nessa perspectiva, as crianças são como plantas e o modelo da botânica conduz a lógica do desenvolvimento humano na perspectiva dominante, entendido como apenas quantitativo, tal como um embrião que cresce paulatinamente até se tornar organismo maduro. No entanto, o ser humano moderno e cultural “não é só produto da evolução biológica, ou resultado do desenvolvimento infantil, mas também produto do desenvolvimento histórico” (Vigotski, 1996, p. 95).

Para o teórico, essa característica biologicista predominante na psicologia hegemônica se deve à força do darwinismo na psicologia que só triunfou em virtude da

⁸O preformismo define as diferenças entre crianças e adultos apenas pelas proporções de tamanho do corpo (Vigotski, 2006).

descoberta da base do intelecto humano: a criação e o uso de instrumentos. O estudo de Darwin possibilitou o conhecimento de todas as nuances da adaptação e funcionamento do reino animal, incluindo, o ser humano, que passa a ser visto, a partir de então, como um animal. Desse modo, devido ao pertencimento do ser humano à categoria de seres naturais, o acordo pôde ser firmado entre a psicologia humana e a psicologia evolutiva biológica. Esse acordo promoveu um deslocamento nas pesquisas em psicologia para o desenvolvimento da criança, supondo o comportamento do ser humano sendo equivalente ao comportamento do animal (Vigotski, 1996).

Na leitura de Vigotski (1996), o acúmulo de documentos e pesquisas que tratam do movimento de mudança histórica da psicologia humana é reduzido quando comparado ao material que contém os vários estágios da evolução biológica. O resultado disso é que se pode realizar com mais facilidade uma construção parcial da história da espécie humana e, ao mesmo tempo, fica obstaculizada a produção de uma *psicologia histórica*. Portanto, por um lado, os estudos dos povos “primitivos” alimentaram a psicologia enormemente, por outro lado, o teórico ressalta o equívoco contido neles.

Certos povos do mundo não-civilizado, por estarem nos níveis mais inferiores de desenvolvimento cultural, são comumente chamados de povos primitivos ou selvagens, naturalmente no sentido relativo da palavra. De pleno direito, esses povos não podem ser chamados de primitivos, porque todos eles parecem possuir um maior ou menor grau de civilização. [...] No sentido estrito da palavra, hoje não existe homem primitivo em parte alguma. (Vigotski, [1930]1996, p. 96)

Na história da psicologia, as propostas do desenvolvimento do comportamento humano são, para o teórico, ainda mais inadequadas do que as biológicas. De acordo com Vigotski (1996) há três principais perspectivas sobre o desenvolvimento histórico-cultural humano.

A primeira perspectiva é o associacionismo evolutivo, elaborada por Sir Edward Burnett Taylor (1832-1917) e Herbert Spencer (1820-1903), como mencionamos no capítulo anterior. Sustenta a ideia de que todos os seres naturais, incluindo humanos, são governados pelas mesmas leis. As leis básicas da associação são similaridade e contiguidade.

A segunda perspectiva sai em defesa da existência de tipos de psicologias individuais consonantes aos diferentes tipos de sociedade. O antropólogo Lévy-Bruhl (1857-1939), seu principal representante, acreditava que, apesar de existirem alguns traços mais gerais presentes em todas as sociedades, as especificidades de cada sociedade poderiam produzir estruturas psicológicas radicalmente diferentes. Portanto, na visão de Lévy-Bruhl, melhor

seria abrir mão de processos psicológicos de um único tipo e até mesmo da compreensão das ideias sociais por meio de um único funcionamento psíquico (Vigotski, 1996).

Gerken & Gouvêa (2000) afirmam que a questão principal de Lévy-Bruhl se referia a como construir uma psicologia objetiva que considerasse simultaneamente sentimentos e representações, sem separar indivíduo e sociedade. Para os/as autores/as, a obra de Lévy-Bruhl influenciou fortemente as teorizações de Vigotski sobre o desenvolvimento da humanidade, pois o primeiro também desejava contrapor-se às compreensões dominantes sobre a “natureza humana”.

Vigotski (1996) sustenta que dentre as teorizações de Lévy-Bruhl a afirmativa de que o pensamento primitivo é de caráter místico foi equivocada; no entanto, sua grande contribuição foi ter sido o primeiro a reconhecer o desenvolvimento histórico do pensamento. Ao enfatizar a mudança histórica do pensamento, em contraposição a uma mudança meramente quantitativa, Lévy-Bruhl abre espaço para teorizações sobre o desenvolvimento do ser humano cultural e os aspectos que diferenciam os tipos históricos de pensamento entre o humano primitivo e o ser humano cultural. Esta é a terceira perspectiva das principais perspectivas sobre o desenvolvimento histórico-cultural humano, segundo Vigotski (1996).

Na obra *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança* (1930/1996), Vigotski e Alexander Luria (1902-1977) descrevem suas investigações sobre o longo processo histórico vivido pelo ser humano da pré-história (primitivo) e do ser humano cultural a fim de demarcar o momento em que termina a evolução biológica da espécie e o momento no qual começa o desenvolvimento cultural, explicitando o curso de mudanças ocorridas no desenvolvimento psicológico de ambos.

Para investigar as diferenças entre os pensamentos primitivo e cultural, bem como definir as principais leis históricas do desenvolvimento da humanidade, Vigotski e Luria (1996) apresentaram três linhas principais no desenvolvimento do humano cultural: evolutiva, histórica e ontogenética. Isto é, os caminhos da evolução biológica desde os animais até o ser humano e da evolução histórico-cultural, evidenciando as transformações ocorridas do primitivo ao humano cultural e o desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese) da criança à pessoa adulta, considerando as especificidades da criança ao colocarem em destaque o aspecto diferencial do desenvolvimento infantil em relação ao da pessoa adulta.

Nessa perspectiva, o fim da etapa orgânica evolutiva está no uso de ferramentas e de signos, na qual também se inicia a etapa cultural. Com forte inspiração marxista, os teóricos

relegam à transformação da natureza pelo uso de ferramentas e ao trabalho um lugar central no percurso histórico da humanidade (Vigotski & Luria, 1996).

Nesse sentido, a premissa marxista que oferece centralidade ao uso de ferramentas (órgãos artificiais) e à atividade laboral no desenvolvimento cultural da conduta se afirma no fato de todas as investigações terem demonstrado não haver diferenças biológicas substanciais entre o tipo biológico primitivo e o humano culto. Não há significativas mudanças na estrutura biológica do cérebro humano. Conforme o teórico: “Todas as investigações biológicas conduzem à ideia de que o homem mais primitivo que conhecemos merece biologicamente o título completo de homem.” (Vigotski, 1997b, p. 79). De modo que as funções psíquicas elementares não apresentam diferenças biológicas suficientemente capazes de justificar a enorme discrepância de conduta em ambos (Vigotski, 1995, 2004).

Portanto, o estudo do desenvolvimento cultural da conduta só pode ser realizado por meio do estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores (atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos). Essa investigação foi o mote para a construção da psicologia geral de Vigotski (Toassa, 2014). Em *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, coletânea de textos escritos entre 1926 a 1931, é possível encontrar uma teorização específica sobre o desenvolvimento da criança. Na obra, Vigotski (1995) sublinha a necessidade de redefinir o conceito de desenvolvimento humano em sua raiz, visto que, a partir da tendência de isolar elementos da psicologia tradicional, a criança foi estudada de maneira abstrata, subtraída de seu contexto social e histórico.

Tudo se considera à margem de sua faceta histórica. Supõe-se que a ideia que uma criança europeia de família culta de hoje em dia tem sobre o mundo e, a causalidade, e a ideia que uma criança de alguma tribo primitiva tem sobre isso; a concepção de mundo da criança da Idade da Pedra, do Medievo ou do século XX - tudo isso é idêntico e igual em princípio a si mesmo. (Vigotski, 1995, p.22, tradução nossa)

Nesse sentido, o teórico reitera que o nó presente na psicologia infantil, concernente ao estudo do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fez com que a criança europeia da atualidade fosse considerada universal. E, com isso, surgiu a ideia de uma infância eterna em vez de uma infância histórica, sendo que esta considera o momento histórico e as características culturais como produtoras de modificações profundas no desenvolvimento cultural da conduta da criança (Vigotski, 1995; 2006).

Desse modo, em sua definição de desenvolvimento humano, Vigotski (1995) apresenta características que enfatizam não a linearidade ou a tranquilidade de um processo

que fica a cargo da ação do tempo, mas sim, o complexo e dialético processo, as mudanças bruscas e revolucionárias e uma periodicidade complicada, pois há o entrelaçamento complexo entre processos evolutivos e involutivos e o cruzamento de fatores internos e externos que produzem transformações qualitativas.

Além disso, a manifestação externa do processo em curso na criança não coincide com a sua lógica interna; dessa forma, torna-se completamente errôneo avaliá-lo somente de forma descritiva, pautando-se exclusivamente por características externas. Com isso, através da lente de interpretação do materialismo histórico-dialético sobre o desenrolar do processo desenvolvimental, entende-se que a lógica interna do desenvolvimento e sua manifestação exterior formam uma unidade dialética de aparência-essência, que tem na contradição o seu motor. Sendo o termo “essência” relativo ao processo histórico que contém a gênese e as múltiplas determinações dos fenômenos psíquicos (Pasqualini, 2016).

Com o objetivo de fazer uma análise que contemple todas as características do processo de desenvolvimento cultural da conduta, ou seja, que explicita o modo como ocorre a formação das funções psíquicas superiores, Vigotski (1995) formula o método de análise denominado **genético-causal**, pautado em duas noções principais: estrutura e sistema. Esse método é composto por três momentos fundamentais que veremos a seguir.

O primeiro momento do método de análise genético-causal consiste em diferenciar a análise do objeto da análise do processo. É quando o teórico propõe a superação do entendimento estático do objeto, mas reafirma a necessidade de transformá-lo em processo, estudando-o em movimento e constante relação com o todo. O segundo momento tem como objetivo contrapor tarefas descritivas e tarefas explicativas da análise. O fenômeno é vislumbrado pelo ponto de vista genético, retomando sua gênese-causal. Pelo ponto de vista fenotípico, observa-se suas manifestações externas em busca de revelar as relações dinâmico-causais que constituem a base de todos os fenômenos. Por fim, o terceiro momento se refere ao retorno à origem de processos já fossilizados, ou seja, que cristalizaram durante o seu longo desenvolvimento histórico, como no caso da atenção voluntária (Vigotski, 1995).

Desse modo, parte do processo de análise do desenvolvimento é a compreensão de sua dinâmica. Para isso, o teórico apresenta a lei genética geral do desenvolvimento e se dedica à tarefa de demonstrar em quais formas concretas essa lei se revela, bem como o seu significado ao longo do desenvolvimento cultural da conduta. No manuscrito de 1929, intitulado *A psicologia concreta do homem*, Vigotski (2000) define a lei genética geral do desenvolvimento: **em si, para outros e para si**. Com essa lei, o teórico busca evidenciar o

caráter social das funções psíquicas superiores, as quais antes de se tornarem funções no psiquismo foram relações sociais. Assim, compreender essa lei significa entender como e porque tudo que é interno nas funções psíquicas foi anteriormente externo. Nas palavras de Vigotski (1995):

Seu significado essencial consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, começa a aplicar à sua pessoa as mesmas formas de comportamento que em princípio os outros aplicam em relação a ela. (p. 146, tradução nossa)

E, ainda, “[c]abe dizer que, em geral, as relações entre as funções psíquicas superiores foram em tempo relações reais entre os homens. Eu me relaciono comigo mesmo como as pessoas se relacionam comigo” (Vigotski (1995, p. 147, tradução nossa).

Portanto, o teórico reitera que toda função psicológica aparece como uma categoria interpsíquica, na forma de relações entre pessoas, e depois como categoria intrapsíquica, no interior do próprio psiquismo da criança. Entretanto, ainda segundo Vigotski (1995), a internalização das relações sociais não se dá como no modelo mecanicista S-R (estímulo-resposta), mas, sim, que o domínio da própria conduta só pode ocorrer pela dominação do estímulo, que acontece por mediação do signo, da palavra e da imitação. Para entender como esses elementos desempenham o papel de mediação é preciso entender quais foram as suas funções na história do comportamento social dos seres humanos.

Para explicar o papel do signo no desenvolvimento das funções psíquicas, Vigotski (1995) menciona o experimento com antropoides realizado por Wolfgang Köhler (1887-1967). Nele, ao serem treinados para utilizar uma vara como ferramenta para atingirem seu objetivo de alcançar uma fruta, os macacos passam a utilizar como ferramenta qualquer outro objeto com as mesmas propriedades físicas. Mas se o próprio objeto ou outro semelhante a ele não estiver em seu campo visual, o macaco não conseguirá realizar a tarefa, ainda que outros objetos estejam à sua disposição, pois esta tarefa exige que se estabeleça uma relação interna que apenas o signo possibilita.

Vigotski (1995) explica que o uso de ferramentas promove uma mudança externa, ou seja, voltada para o ambiente exterior, enquanto o signo está orientado ao interno, modificando a estrutura psíquica das pessoas. Assim, graças ao uso de signos a criança pequena consegue realizar tarefas semelhantes, pois compreende a tarefa realizada anteriormente, e pode, também com a ajuda do signo, lembrar-se da experiência. A partir daí a repetição facilita a memorização da criança, de modo que o signo está na base da memória.

Torna-se evidente, então, que o aspecto diferencial entre humanos e animais é a **significação**, isto é, a capacidade de criar e fazer uso dos signos.

Aqui, vale lembrar da etimologia da palavra signo, segundo pesquisas de Smolka (2010): “*Signare*: assinalar, apontar ou assinar; *In signare*: marcar; *Signa facere*: fazer sinais e significar” (p. 2).

Para exemplificar o processo de atuação do signo enquanto instrumento de mediação na transformação das relações sociais em funções psíquicas superiores, Vigotski (1995) menciona a história do desenvolvimento do gesto indicativo. Trata-se de um bebê que tenta pegar um objeto que está distante dele, mas que, não conseguindo, imediatamente produz uma reação nas pessoas próximas com os movimentos que faz em direção ao objeto. Esse movimento ainda não é o gesto indicativo propriamente dito. Nesse momento as pessoas em volta dão sentido ao movimento do bebê, e, por último, o próprio bebê passa a entender o seu movimento como indicativo.

Sobre isso, Vigotski (1995) salienta que a função do movimento é modificada pelo signo, pois agora o movimento se dirige a outra pessoa em vez do objeto. O signo torna-se, então, um meio de influência sobre as pessoas ao redor da criança e depois se transforma em um meio de influência sobre ela mesma.

Voltando a Smolka (2010), ela entende o gesto como sendo o sinal, e o signo é o que se produz na relação com o outro; a interrelação de ambos gera a significação, constituindo o que é propriamente humano. Os processos de significação, segundo a autora, não permanecem estáticos, mas reconfiguram-se nas relações entre as pessoas. Assim, fica evidente que a personalidade passa a ser o que é (**para si**) a partir do que significa para os outros. A afirmativa de que somos nós mesmos por meio dos outros, de acordo com Vigotski (1995, 2000, 2006), não diz respeito apenas à personalidade como um todo, mas também a cada função psíquica superior em específico.

Pino (2000) compara a mediação técnica operada pelo signo no psiquismo com o uso de ferramentas pelos seres humanos, visto que do mesmo modo que a natureza pode ser transformada com o uso de ferramentas, o signo confere uma nova forma ao psiquismo das pessoas, chamada de significação. Nesse ponto, o autor chama atenção para o caráter cultural e social da função simbólica, totalmente desenvolvida pelos signos, significação e, portanto, pelas relações sociais.

Contudo, Vigotski (1995) afirma que a psicologia tradicional permanece tentando investigar qual é o comportamento individual da criança tanto em laboratório quanto no

coletivo, sendo que a questão fundamental deve se voltar para como o coletivo ou social gera determinada função psicológica em cada criança. Essa perspectiva não anula a estrutura biológica da consciência, pois a tese fundamental formulada pelo teórico reafirma a base natural do desenvolvimento cultural da conduta. Isto é, “a cultura não cria nada, apenas modifica as aptidões naturais em concordância com os objetivos do homem” (Vigotski, 1995, p.152).

Assim, Ratner (1995) sustenta que as bases biológicas fornecem um amplo potencial ao desenvolvimento da consciência, porém sua influência sobre o comportamento é indireta e não determinante; todo trabalho que provoca transformações e desenvolvimento sobre o comportamento é desempenhado pela cultura. Isso significa que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em desenvolvimento” (Vigotski, 1995, p.34).

Nesse sentido, enquanto para Piaget o desenvolvimento infantil caminha rumo à socialização gradual, em Vigotski (1995) “o desenvolvimento cultural da criança pode denominar-se como a sociogênese das formas superiores de comportamento” (p.150). A transformação das funções sociais em funções individuais acontece por mediação do signo, da imitação e da palavra, em que a criança começa a regular o comportamento das outras pessoas e, com isso, gradualmente a sua própria conduta verbalizada e personalidade são formadas. Assim, discutiremos como esses elementos mediadores são expressão do social e da cultura como fontes do desenvolvimento.

3.1.1 O Desenvolvimento da Linguagem

A palavra como mediadora entre o social e o individual e propulsora do desenvolvimento cultural da conduta, requer o entendimento de suas propriedades psicológicas. Nesse sentido, a palavra é a generalização que contém a representação da realidade na consciência, e como tal não é estática, ao contrário, é a unidade dinâmica de som e significado. Este último pode ser entendido como a unidade de análise, pois viabiliza o estudo da relação entre o pensamento e a palavra, entendidos tradicionalmente como elementos completamente desvinculados, autônomos e isolados. Entretanto, a história do desenvolvimento da linguagem nos seres humanos está no centro da história do desenvolvimento do pensamento e, portanto, a vinculação intrínseca entre ambos (Vigotski, 1996; 2001).

Estudar o desenvolvimento da linguagem da criança é, portanto, investigar como se desenvolve também o seu pensamento, em que o significado é a categoria capaz de promover a compreensão deste por possuir, também, uma natureza psicológica. A mudança do significado no curso do desenvolvimento da criança nos conduz à compreensão de como a mudança ocorre, simultaneamente, na relação entre o pensamento e a palavra. Portanto, o significado como unidade do pensamento e da palavra, como uma generalização e como função de intercâmbio social não pode ser estudado sem o som, distanciando-se aspectos semânticos e fonéticos (Vigotski, 2001).

Nesse sentido, a palavra não corresponde a um único objeto, como em uma perspectiva associacionista, mas sim a um conjunto de objetos e isso faz dela uma generalização. A visão associacionista entende o significado como uma simples associação entre o aspecto sonoro da palavra e o conteúdo desta, reafirmando o estudo do pensamento dissociado da linguagem. No entanto, desmembrar as propriedades da palavra não promove o esclarecimento de seu papel na consciência, ao contrário de uma análise semântica em unidades, que preserva o todo e as partes (Vigotski, 2001; 1995).

O aspecto sonoro foi observado nos experimentos de Köhler e nos de Yerkes com chimpanzés. Os sons são perfeitamente produzidos pelos macacos, mas eles não são capazes de imitar sons. Ainda assim, Vigotski (2001) afirma isso não seria obstáculo para o desenvolvimento de uma linguagem. No entanto, o aspecto fundamental está no fato dos macacos não conseguirem fazer uso funcional dos signos, o que os impede de criarem um sistema de linguagem. As formas de fala nos chimpanzés servem apenas à expressão de estados emocionais e ao contato psicológico com outros seres da espécie, essa característica foi entendida pelo teórico como as raízes genéticas da linguagem humana.

Desse modo, para Vigotski (2001) as raízes do pensamento e da linguagem representam linhas completamente separadas na filogênese, enquanto que na ontogênese a relação entre ambos é mais complexa, refutando as posições teóricas que afirmam um paralelismo entre filogênese e ontogênese ou mesmo que a ontogênese seria a recapitulação da filogênese. Pois, no desenvolvimento da criança, o pensamento e a linguagem constituem-se separadamente, mas ao longo do processo cruzam-se de forma complexa.

Assim, há o momento pré-verbal do pensamento e, também, um momento pré-intelectual da linguagem e, então, em um ponto específico do desenvolvimento da criança, pensamento e linguagem convergem. A partir daí a linguagem torna-se intelectual e o

pensamento torna-se verbal. Com isso, vê-se que a linguagem para Vigotski (2001) não pode ser reduzida a uma simples expressão ou espelho do pensamento.

A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra (p.412).

Essa relação entre pensamento e linguagem vai se constituindo aos poucos no processo de desenvolvimento da criança, em que o significado verbal assume diferentes relações com ambos, de acordo com as modificações em sua própria estrutura enquanto a criança se desenvolve. No início a primeira palavra da criança é o mesmo que uma frase inteira, pois o desenvolvimento do aspecto semântico da palavra orienta-se do todo para a parte, o aspecto sonoro, ao contrário, ocorre da parte para o todo, isto é, da palavra para a oração (Vigotski, 2001).

Vigotski (2001; 2006) afirma que o pensamento da criança no primeiro momento é um todo confuso e inteiro que se realiza por meio de uma única palavra. Com isso, fica evidente mais uma vez como os processos internos e externos do desenvolvimento da criança não coincidem, mas devem ser vistos como uma unidade.

Assim, a conduta verbalizada da criança se dá plenamente quando a criança é capaz de tomar consciência da diferença entre os aspectos sonoro e semântico. No primeiro momento, quando os significados começam a ser transferidos aos sons, a criança percebe a estrutura sonora como uma característica do próprio objeto, porque a percepção e o significados nesse período estão totalmente ligados (Vigotski, 1991). Como, por exemplo: “vaca se chama vaca porque tem chifres” (Vigotski, 2001, p.418). Nesse caso, o significado exerce uma função diferente do significado na linguagem de uma criança mais velha ou até mesmo de uma pessoa adulta, essa mudança ocorre conforme a generalização se desenvolve. Desse modo, as primeiras funções do significado são indicativa e nominativa (Vigotski, 2001).

Além disso, o significado assume novas posições nos tipos de linguagem que fazem parte do processo de desenvolvimento da linguagem e do pensamento da criança. São elas: linguagem interior, linguagem exterior e linguagem egocêntrica (Vigotski, 2001). A relação entre esses tipos de linguagem também expressa a transição das funções interpsicológicas para as funções intrapsicológicas. Pois, ao contrário de Piaget que considera a linguagem egocêntrica como expressão do egocentrismo do pensamento da criança, que desaparece conforme avança a idade da criança, a linguagem egocêntrica na perspectiva de Vigotski é um tipo de manifestação do processo de internalização dos aspectos sociais.

3.1.2 A imitação, a imaginação e o jogo

Além do signo e da palavra, a imitação também é uma atividade mediadora no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. De acordo com Vigotski (1995) a imitação se situa no limite entre os desenvolvimentos animal e humano, por significar muito mais que uma reprodução mecânica de comportamentos. Novamente, o teórico se utiliza dos experimentos de Köhler para mostrar que a imitação faz parte de processos propriamente humanos e pode ser um instrumento de avaliação do desenvolvimento intelectual da criança. Isso porque a imitação requer um entendimento mínimo da ação a ser reproduzida. No caso dos macacos, a imitação se reduz às ações espontâneas que já realiza em seu habitat.

A imitação do animal se diferencia em princípio porque está limitada à zona de suas possibilidades; por si mesmo o animal não pode aprender nada novo por meio da imitação; a criança, pelo contrário, adquire graças a ela novas formas de comportamento antes inexistentes. (Vigotski, 2006, p.311, tradução nossa)

Assim, a diferença da imitação em animais e seres humanos é a possibilidade de aprendizagem; esta que expressa o nível de desenvolvimento em que a criança está, bem como os processos que estão em curso e que, com a ajuda da imitação, podem se desenvolver. O que a criança é capaz de entender e imitar coloca em evidência as condições que ela possui para aprender determinada tarefa, revelando sua **zona de desenvolvimento próximo**. Conclui-se que se a criança não executa a tarefa com ajuda, observando um modelo e imitando. Afinal, essa ação ainda não faz parte de sua zona de desenvolvimento próximo, isto é, de seus processos internos em desenvolvimento necessários à realização daquela tarefa ou, ainda, processos que não têm sua manifestação externa, por não estarem plenamente desenvolvidos (Vigotski, 2006).

No texto *Imaginação e criação na infância*, de Vigotski ([1930] 2009), a temática da imitação aparece relacionada ao seu papel nas brincadeiras, que participam diretamente da atividade criadora da criança. Afinal, é por meio da brincadeira que a criança imagina, ou seja, recorda situações que viu através de outras crianças e adultos, sendo a recordação uma reelaboração criativa da experiência ou de impressões que viveu. Ao recordar experiências que viveu, mesmo que indiretamente como espectadora e depois imitadora na brincadeira, a criança inicia o círculo da atividade criadora da imaginação.

Assim, ainda segundo Vigotski (2009), o que foi vivido é conservado pela memória, por meio da qual se torna possível dois tipos de atividade, a saber, reprodutiva e criadora. Em

cada momento que a atividade reprodutiva é exercida com a repetição da experiência anterior, novos caminhos são abertos no psiquismo. No entanto, trata-se de uma repetição que cria novas combinações de elementos da antiga experiência. Essa atividade é a própria imaginação. Nesse caso, a imaginação está totalmente conectada à realidade, pois desta se alimenta, bem como cria elementos e objetos que retornam para a vida concreta – a “imaginação cristalizada” (Vigotski, 2009, p. 15).

Portanto, a imaginação e a criação não são características especiais presentes em apenas algumas pessoas, mas sim em todas as pessoas. Todos os objetos da cultura passam por esse processo, tanto a criação artística quanto a científica e técnica.

Considera-se, então, que há pelo menos três tipos de relação entre imaginação e realidade. O primeiro deles é a imaginação enquanto uma função vital humana que não está no campo do místico ou do fantástico, e sim se alimenta de conteúdos da realidade. O segundo é a imaginação que modifica e estende a experiência, inclusive por meio de experiências indiretas, como a narrativa de algo vivido por outra pessoa. E o terceiro é o componente afetivo que pode ser evocado pela imaginação, em que imagens e impressões podem ter o mesmo signo emocional. Nesse tipo, as emoções, de forma dialética, são capazes de influenciar a imaginação. Assim, mesmo que não sejam reais, os elementos da imaginação produzem sentimentos totalmente verdadeiros (Vigotski, 2009).

O processo final do círculo da atividade criadora da imaginação que devolve à realidade produtos da imaginação, caracteriza-se, de acordo com Vigotski (2009), pelo surgimento de motivos e necessidades de adaptação ao meio, de onde emerge a criação. Dessa forma, por meio dos conceitos de imitação, imaginação e criação, fica evidente a posição ativa da criança em sua própria cultura e modo de vida. Ao desmistificar os conceitos de imaginação e criação, Vigotski reitera o caráter histórico e cultural do psiquismo, em que o ser humano voltado para o futuro cria novas combinações a partir de sua experiência pregressa constitutiva.

Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (Vigotski, 2009, p. 42)

Assim, a imitação atua no processo de concretização dos elementos da realidade que também servem à imaginação e à criação. Vigotski (2009) afirma que o círculo completo da imaginação criadora se concretiza no drama que a brincadeira possibilita. Isso porque a brincadeira oferece condições para que a criança assuma diferentes papéis, nos quais ela pode

ser várias outras personalidades, bem como incorporá-las a si. Na dinâmica de formação da personalidade, Vigotski ([1929] 2000) define como sendo o próprio **drama**. Ao utilizar esse termo, o teórico visa evidenciar o modo como o meio circundante atua no processo de desenvolvimento da criança. O drama é o choque de sistemas e é também a própria personalidade, que dialeticamente participa de maneira ativa em seu próprio drama constitutivo.

No entanto, criar uma situação de imaginação como a que é vivida na brincadeira não é uma ação ou acontecimento aleatório e sem importância para a criança na primeira infância. No texto *O papel do brinquedo no desenvolvimento*, Vigotski([1933] 1991) explicita os processos envolvidos no desenvolvimento da imaginação e define o brinquedo como uma atividade imaginativa que possibilita o desenvolvimento da criança, porque é “forma de atividade” e “mundo imaginário, onde desejos irrealizáveis são possíveis”, uma “situação onde a criança age independente do que vê”. O brinquedo está carregado de uma atmosfera emocional constituída por elementos imaginários.

Conforme Elkonin (2009), ao tratar do brinquedo Vigotski se refere especificamente ao jogo protagonizado, um tipo de jogo de papéis, com regras. Em sua extensa pesquisa sobre a origem do jogo protagonizado, Elkonin afirma que as teorias biológicas tratam o jogo como uma produção dos instintos e impulsos primários da criança, desconsiderando seu caráter social. Porém, para Elkonin é evidente que são as pessoas adultas as responsáveis pela inserção dos brinquedos na vida da criança e que a presença ou não dos jogos em determinada sociedade depende do lugar social que a criança ocupa.

Assim, pode-se formular a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado: esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, inteira, de nenhuma espécie (Elkonin, 2009, p. 80).

Desse modo, ao relacionar a presença dos jogos ao modelo das forças produtivas, o teórico demonstra que o jogo não é necessário em sociedades onde a organização de trabalho era mais simples, pois a criança já se encontrava inserida no trabalho dos adultos, possuindo um lugar social diferente na comunidade, em que não é preciso reproduzir uma forma de atividade da qual ainda não faz parte. Isso não significa, porém, que o jogo e o trabalho são equivalentes. Para Vigotski (1991), o jogo/brinquedo é uma atividade substancialmente diferente do trabalho, que não se restringe a um sistema de signos no qual a motivação tem

um papel fundamental. Assim, de acordo com Elkonin (2009), o jogo é a “reconstrução de uma atividade que destaque o seu conteúdo social, humano: as suas tarefas e as normas das relações sociais” (p. 20).

Nesse sentido, o jogo, a imaginação e a imitação expressam e favorecem aquela transformação e internalização das relações sociais para funções psíquicas superiores. Também evidenciam o caráter social e histórico da infância na divisão das idades da vida das sociedades industriais modernas como sendo um modo particular de periodização do desenvolvimento humano e de divisão das idades da vida, com características que lhe são próprias.

Ao tratar do jogo, Vigotski (1991) explica que inicialmente a percepção é quem governa a ação da criança, ainda não separada do significado, funcionando como motivação para a atividade. Com a situação imaginária do jogo/brinquedo, a criança aprende a conduzir sua ação por meio do significado em vez da percepção. O teórico define imaginação nesse texto como uma “forma especificamente humana de atividade consciente” (p. 79). Portanto, o jogo revela o processo de desenvolvimento do pensamento da criança, em que por meio da imaginação ela passa a alcançar uma definição funcional dos objetos e dos conceitos. Nessa etapa, seu pensamento começa a se fundamentar nas generalizações dos significados e a própria estrutura da percepção é modificada, de forma que não está mais direcionada a objetos isolados, mas às generalizações.

No momento em que a percepção é dominante, a criança não é capaz de separar o objeto do significado, de modo que para imaginar um cavalo em um cabo de vassoura, a criança precisa se apoiar nas propriedades e significado do cavalo em sua materialidade. Como vimos, o aspecto sonoro da palavra se liga às propriedades do objeto. Não é possível, então, que um cartão postal ou um palito de fósforo representem um cavalo porque não podem ser usados “como cavalo”. No entanto, quando a criança passa a imaginar o cavalo no cabo de vassoura e utilizá-lo como cavalo a relação anteriormente estabelecida sofre uma inversão. É quando a percepção passa para o segundo plano, e a criança age de acordo com o significado, que passa a ser predominante. Dessa maneira, pela primeira vez a criança consegue separar o objeto “cavalo” do significado da palavra “cavalo” (Vigotski, 1991).

Com isso, Vigotski (1991) afirma que o modo como se desenvolve a relação entre significado e ação é análogo ao modo como se dá a história do desenvolvimento da relação entre significado e objeto. Além disso, a criança no jogo desenvolve o domínio da própria conduta, pois ao se submeter às regras sociais reproduzidas no jogo, às quais não se

submeteria fora dele, torna-se capaz de regular o seu próprio comportamento pelos significados das palavras, que estão cada vez mais em seu domínio.

3.2 A Periodização do Desenvolvimento Infantil em Vigotski

O segundo momento da obra de Vigotski, entre 1931 e 1934, foi dedicado ao desenvolvimento psíquico na infância e também à crítica das teorias biologicistas que imperavam na psicologia infantil ocidental. De modo que com interesse em formular a sua psicologia geral, Vigotski realizou vários estudos pedológicos com crianças (Elkonin, 2006).

As teorizações sobre desenvolvimento e aprendizagem, advindas desses estudos, relacionavam-se diretamente à reestruturação que o sistema educacional soviético vivia, em razão do decreto feito pelo Comitê Central do Partido Comunista Bolchevique da URSS, em 1931. Alguns textos originados dos estudos pedológicos são *Paidología del adolescente e Problemas de la psicología infantil*, presentes nas *Obras Escogidas IV* (2006), segundo Elkonin (2006).

Há, também, algumas conferências de Vigotski sobre pedologia, que foram realizadas no fim de sua vida e publicadas no livro *Fundamentos de Pedologia*, em 1935. Uma parte delas foi traduzida recentemente para o português como *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* ([1934] 2018). As conferências tratam do método e do objeto da pedologia, definida por Vigotski como a ciência interdisciplinar do desenvolvimento da criança (Prestes & Tunes, 2018; Meshcheryakov, 2010).

Com foco nas especificidades do desenvolvimento infantil, Vigotski define as principais leis desse desenvolvimento que se apresenta como muito diferente dos outros. De acordo com Meshcheryakov (2010), são elas: 1) integralidade, em que o desenvolvimento possui um caráter holístico, por meio de uma unidade intersistêmica entre diferentes aspectos; 2) com mudanças qualitativas em vez de apenas quantitativas; 3) possui alterações de tempo e velocidade no desenvolvimento global; 4) heterocronia e desproporcionalidade, em que os vários aspectos físicos, hormonais e psíquicos não desenvolvem-se de maneira proporcional ou regular entre si; 5) há o surgimento de neoformações; 6) caracterizado por mudanças estruturais; 7) contém períodos ótimos para o desenvolvimento das várias partes do corpo e da personalidade.

Além de apresentar as leis, Vigotski explicita o processo de como elas se dão no desenvolvimento infantil. Assim, para abordar o assunto de maneira integral, contemplando aspectos físicos e psíquicos, Vigotski ([1934] 2018) toma como ponto de partida o modo

como o desenvolvimento ocorre em sua relação com o tempo. Com essa discussão, tensiona as organizações de tempo e de ciência próprias da modernidade, fortemente pautadas nas noções de progresso, linearidade e uniformidade. Pois, afirma que o desenvolvimento da criança não obedece ao ritmo cronológico de tempo, de modo que a relevância do tempo não é determinada pela dimensão de seu intervalo, não importando se o intervalo compreende cinco anos ou cinco meses, por exemplo.

Assim, a idade de uma criança não pode dizer por si mesma o nível de desenvolvimento alcançado, pois esse processo não detém um percurso universal ou programado e requer um modelo de periodização que contemple suas especificidades. Nessa lógica, a idade no recém-nascido pode ter a duração de um mês, por ser esse mês de grande importância no desenvolvimento do bebê. Enquanto o mesmo período de tempo cronológico no/a adolescente não tem o mesmo significado ou relevância do ponto de vista das mudanças. O teórico salienta que mesmo em crianças com a mesma idade não se pode dizer apenas em razão de terem a mesma idade que elas têm ou que deveriam estar em um mesmo nível de desenvolvimento.

Verifica-se, então, que o desenvolvimento dessas crianças, que nasceram no mesmo dia e na mesma hora, não transcorre igualmente, passo a passo, como, por exemplo, os relógios em que damos corda na mesma hora e que começam a marcar o tempo juntos, minuto a minuto, coincidindo com outros relógios. (Vigotski, 2018, p. 22)

Em vista disso, a crítica do teórico sobre a associação da idade cronológica ao ritmo do desenvolvimento da criança, direciona-se aos modelos tradicionais de periodização do desenvolvimento presentes na psicologia. No texto *El problema de la edad* (1932/2006) Vigotski apresenta três desses modelos teóricos. O primeiro deles supõe um paralelismo rigoroso entre filogênese e ontogênese e defende a divisão de etapas do desenvolvimento conforme as principais etapas da história da humanidade. O segundo modelo sugere a seleção de um indício no desenvolvimento infantil como critério para estabelecer os períodos do desenvolvimento (Vigotski, 2006).

Como exemplo do segundo modelo, o teórico menciona Pavel Blonski (1884-1941), K. Stratz e Wilhelm Stern (1871-1938). Blonski elege a dentição como critério para estabelecimento das etapas do desenvolvimento, a saber, a infância sem dentes, a infância de dentes de leite e a infância dos dentes permanentes. Stratz, por sua vez, apresenta o desenvolvimento sexual como critério, e Stern distingue os períodos pelo interesse da criança: infância inicial caracterizada pela atividade lúdica; período de estudo, no qual a criança se

interessa pelo jogo e também pelo trabalho; e o período de independência do adolescente. Isto é, para cada período há um único indício que o diferencia dos outros (Vigotski, 2006).

Já o terceiro modelo tradicional de periodização apontado por Vigotski (2006) se fundamenta em características puramente descritivas e sintomáticas e fragmenta propriedades essenciais do desenvolvimento infantil. Arnold Gesell (1880-1961), um dos representantes desse modelo, considera que o desenvolvimento nada mais é do que um processo de crescimento e maturação. Nesse sistema, há apenas uma recombinação de capacidades inatas, em que a infância inicial comporta a chave para o desenvolvimento de toda a personalidade; ou seja, as funções elementares vão amadurecendo no decorrer do tempo. Por isso, Gesell propõe que a periodização seja determinada conforme a idade cronológica da criança.

Assim, de acordo com Vigotski (2006), tradicionalmente essas teorias têm se orientado a partir da teoria idealista da personalidade, defendendo uma certa evolução criadora, dirigida por uma força autônoma e interna. Desse modo, a problemática central destas teorias repousa em seus pressupostos metodológicos, pois, conforme o teórico, o que pauta essas teorias são princípios dualistas e antidialéticos de desenvolvimento.

Em contrapartida, o que Vigotski (2006, 2018) denomina como “idade” são os ciclos de desenvolvimento caracterizados por tempos e conteúdos específicos. Nesse sentido, considera que para determinar onde começa e onde termina um ciclo é preciso observar a estrutura e dinâmica do ciclo, em que ao final do processo emerge uma **neoformação**. Isso porque, para o teórico, o desenvolvimento da criança possui uma organização no tempo que é complexa, sendo essa a primeira lei que o diferencia de outros processos. E caracteriza-se por momentos de elevações intensas, seguidos por períodos de retração e involução, cujo aspecto fundamental está em identificar as neoformações de cada idade.

Entendemos por neoformações o novo tipo de estrutura da personalidade e de sua atividade, as mudanças psíquicas e sociais que se produzem pela primeira vez em cada idade e determinam o aspecto mais importante e fundamental: a consciência da criança, sua relação com o meio, sua vida interna e externa, todo o curso de seu desenvolvimento em cada período. (Vigotski, 2006, p. 254-255, tradução nossa)

Por isso, compreender teoricamente a idade significa identificar qual mudança emergiu na personalidade da criança tendo em vista a sua totalidade, levando em consideração os elementos que são evidenciados conforme a função que desempenham naquele período. As neoformações funcionam como um guia, ocupam uma posição central na idade em questão, seja ela estável ou crítica, em torno da qual todos os processos parciais se agrupam (Vigotski, 2006).

Desse modo, ainda que Vigotski tenha estabelecido leis gerais para o desenvolvimento humano, Pasqualini (2016) afirma que não encontraremos na obra do teórico uma apresentação periódica universal de fases naturais pelas quais todas as crianças irão passar ao longo de seu desenvolvimento em qualquer realidade social e momento histórico. Ao contrário de etapas universais, o desenvolvimento da criança, segundo Vigotski (2006), possui períodos estáveis e críticos que apresentam dimensões amplas e variáveis de tempo.

Nesse sentido, as idades críticas são, em geral, períodos curtos de tempo em que há mudanças bruscas no desenvolvimento da criança. São mudanças que alteram traços da personalidade da criança, promovem grandes deslocamentos e representam pontos de virada no desenvolvimento. A manifestação externa ganha uma aparência negativa, pois os períodos críticos produzem intensos conflitos na criança, conflitos consigo mesma e com as pessoas que a cercam, dependendo do modelo de educação a que a criança está submetidos. Além disso, são períodos difíceis cujos momentos de início e fim são difíceis de determinar. No entanto, apresenta-se como um período frutífero, com o surgimento de neoformações específicas (Vigotski, 2006).

Assim, as neoformações das idades críticas são diferentes por possuírem um caráter transitório e incorporadas pelas neoformações do período estável seguinte. No caso dos períodos estáveis, o processo acontece de outra forma: as mudanças se dão muito lentamente. Vigotski (2006) as compara com mudanças moleculares, que são imperceptíveis e internas. Nas idades estáveis, as neoformações dos períodos críticos tornam-se subordinadas. Assim, no desenvolvimento da criança ocorrem tanto mudanças quantitativas e evolucionárias quanto mudanças qualitativas e revolucionárias.

Para compreender o início, o final e o processo ocorrido nas idades críticas e estáveis, Vigotski (2006) propõe algumas ferramentas que são, ao mesmo tempo, expressões do funcionamento interno de um período, a saber, a estrutura e a dinâmica da idade. Com isso, Pasqualini (2016) afirma que ao teorizar sobre a lógica interna do desenvolvimento, sustentando-se em pressupostos do materialismo histórico-dialético para a construção de sua teoria histórico-cultural, Vigotski evidencia seu empenho teórico-metodológico em superar abordagens sintomáticas, descritivas e fenomenológicas da periodização do desenvolvimento infantil.

Desse modo, as idades configuram formações globais, de maneira que as transformações de aspectos isolados estão interligados com o todo. Há nesse processo as linhas acessórias, que representam processos parciais de mudança, e as linhas centrais, que se

relacionam com a neoformação do período de forma mais direta. Esses elementos compõem a estrutura da idade e se alternam no decorrer do desenvolvimento, de modo que as linhas centrais em uma idade passam a ser acessórias na idade seguinte. Segundo Vigotski (2006, 2018), a dinâmica, por sua vez, representa o conjunto de leis que organizam tanto a formação quanto a mudança. E completa:

[...] as forças que movem o desenvolvimento da criança em uma ou outra idade acabam por negar e destruir a própria base do desenvolvimento de toda idade, determinando com a necessidade interna o fim da situação social do desenvolvimento, e o fim da etapa dada do desenvolvimento e também o passo seguinte. (Vigotski, 2006, p.265)

Assim, se no momento inicial da infância a percepção era a função dominante, ordenando toda a relação da criança com ela mesma e o mundo, com o desenvolvimento da linguagem toda sua consciência se transforma e ela passa a ser uma nova criança, por travar relações antes impensáveis com ela mesma e com as outras pessoas (Tuleski & Edit, 2016). Essa compreensão de reestruturação do psiquismo ao final de cada idade se contrapõe diretamente ao posicionamento das teorias biologicistas do desenvolvimento, portadoras de uma concepção cumulativa de desenvolvimento, essas teorias entendem o ápice do desenvolvimento humano como o resultado de uma somatória de mudanças que foram se acumulando progressivamente ao longo do tempo.

Desse modo, a transformação que ocorre na consciência em cada idade e a forma como esse processo atua na constituição do psiquismo da criança são as principais preocupações de Vigotski no segundo momento de sua obra, justamente por ser a consciência o objeto de sua psicologia (Delari Jr., 2011). Com isso, o teórico reitera que ainda que a consciência não seja reduzida ao desenvolvimento da linguagem, onde se deve incorporar as várias mudanças que constituem todo o drama do desenvolvimento, considera que o estudo da consciência e sua relação com a linguagem são os eixos principais para alcançar o entendimento de todas as outras mudanças (Vigotski, 2006).

Ao analisar as diferentes acepções do termo “consciência” na obra de Vigotski, Toassa (2006) afirma que:

A consciência é, pois, um único sistema psicológico, composto pelas estruturas de conduta consciente (sinônimo de funções psíquicas superiores); verdadeiras relações sociais internalizadas como ações, representações e palavras que, encaradas em si mesmas, podem ser tidas como sistemas específicos – a consciência é, portanto, uma estrutura composta de outras estruturas. (p. 78)

Nesse sentido, a reestruturação na consciência é antes de tudo uma reestruturação semântica que é possível em virtude da teia complexa de relações entre processos isolados e o todo, determinadas principalmente pela **situação social do desenvolvimento** da criança, sem a qual é impossível determinar a dinâmica da idade. O caráter semântico da consciência está no papel do significado no intercâmbio entre a realidade social externa e os elementos desta que serão apreendidos pela consciência. Na criança, os significados das palavras modificam-se no curso de seu desenvolvimento, de modo que na infância inicial as generalizações ainda não são do tipo conceito, e sim mais concretas e visuais, concluindo-se, portanto, que a criança generaliza de formas múltiplas ao longo de seu desenvolvimento. Enquanto isso, o próprio desenvolvimento da generalização, do significado e, portanto, do pensamento e da linguagem também se constitui por influência do meio social (Vigotski, 2001; 2006; 2018).

Há, portanto, uma relação dialética entre o meio e a criança, cuja influência do meio sobre ela é determinada por cada aspecto de seu desenvolvimento, principalmente pelo significado, enquanto esse mesmo meio é a fonte para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da consciência. Assim, entendemos que a situação social do desenvolvimento em uma idade condiciona o modo de vida da criança e sua existência social naquele período (Vigotski, 2006; 2018).

Com o conceito de situação social do desenvolvimento, demarca-se a diferença radical existente entre posições teóricas naturalistas e culturais-históricas sobre o desenvolvimento infantil. O conceito se refere ao aspecto fundamental que o social exerce sobre a criança, no qual o meio circundante não é visto como uma variável ou fator, mas como fonte do desenvolvimento da qual emergem tanto as formas quanto os conteúdo e principais aspectos do desenvolvimento da criança (Vigotski, 2006). E, assim, as posições teóricas de Vigotski se distanciam completamente de concepções funcionalistas, estruturalistas, biologizantes e mecanicistas sobre o psiquismo infantil (Pino, 2000).

Nas conferências sobre a pedologia, os temas do social e da função do meio circundante no desenvolvimento são abordados especificamente na terceira aula, *O estudo da hereditariedade e do meio na pedologia*, bem como na quarta aula, *A questão do meio na pedologia* ([1934] 2018). É quando Vigotski (2018) afirma que o meio estudado pela pedologia é substancialmente diferente do meio ambiente estudado pela biologia ou pela higiene, pois está constituído das relações sociais e por todas as mudanças que a própria criança apresenta. Dessa forma, a criança se modifica e o meio se altera, isto é, altera-se a

situação social do desenvolvimento frente à nova criança (Vigotski, 2018; Tuleski & Edit, 2016).

Portanto, o estudo do meio na pedologia é abordado em seu aspecto relativo e não absoluto, com foco na forma com que a criança vivencia o meio e a relação afetiva que estabelece com o mesmo. Trata-se do intuito de avaliar o impacto dos acontecimentos da vida da criança e de suas experiências diretas e indiretas, que são experimentados pela mesma criança de maneiras diferentes em correspondência ao momento de seu desenvolvimento.

De semelhante modo, a hereditariedade só pode ser compreendida em sua influência nos diferentes aspectos quando tratada de maneira específica diante de cada aspecto e não de maneira absoluta ou global. Vigotski (2018) afirma que a hereditariedade não exerce o mesmo papel nas funções psíquicas superiores e nas funções elementares. Diferente, portanto, de perspectivas como as de Galton, que entendia a delinquência como uma herança transmitida biologicamente tal como qualquer característica física (Elkonin, 2006).

Além de Galton, os pressupostos de Gesell sobre a hereditariedade também foram objetos de críticas de Vigotski. Gesell via o social como fator relevante no desenvolvimento infantil, porém o compreendia como apenas uma simples variação biológica da espécie humana. Para Vigotski, a biologização do social realizada por Gesell é uma forma de evolucionismo empírico, em que a teoria de Darwin foi modificada e utilizada como filosofia da história (Elkonin, 2006). Assim, enquanto o conceito de personalidade, sustentado em premissas de hereditariedade, foi historicamente entendido como o *locus* de problemas sociais, como a criminalidade (Danziger, 1997), o papel da hereditariedade e do meio na constituição da personalidade foi estudado por Vigotski (2018) em uma perspectiva materialista e não idealista.

Desse modo, ainda sobre o estudo da influência do meio no desenvolvimento da criança, Vigotski (2018) afirma que só será possível compreender como esse processo acontece sob o ponto de vista do significado, do sentido atribuído pela criança ao meio e por sua tomada de consciência, ou seja, sua capacidade de compreensão dos eventos dos quais participa. Para tanto, Vigotski (2018) lança mão do conceito de **vivência** como uma unidade de análise que possibilita o estudo da influência do meio. O teórico a define como “uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso” (p. 78).

Nesse sentido, além do significado, a vivência também determina a influência do meio sobre a criança, pois nela estão os elementos que foram selecionados do meio circundante, de um evento ou situação e, também, as particularidades da personalidade que definiram a relação da criança com o meio (Vigotski, 2018).

A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o dado momento do meio para a personalidade. A vivência determina de que modo influi sobre o desenvolvimento da criança um ou outro aspecto do meio (Vigotski 2006, p. 383).

Com isso, a vivência participa do processo de constituição psíquica da criança e ao mesmo tempo pode ser utilizada como categoria metodológica para compreender como e porque, por exemplo, três crianças de idades diferentes podem vivenciar um mesmo acontecimento de formas completamente diversas. A vivência é a unidade que contém as determinações do meio para atribuição de significado da criança, bem como as próprias particularidades da personalidade da criança nesse processo de tomada de consciência sobre a situação vivida (Vigotski, 2006; 2018). Nesse caso, a vivência também é um conceito que substitui a idade cronológica como um marcador fixo para a investigação do nível de compreensão que uma criança tem sobre determinado fenômeno e experiência vivida.

Ao utilizar a vivência como unidade de análise Vigotski (2006) reafirma seu método dialético e sistêmico, contrário a uma perspectiva dualista e mecanicista, pois não compreende os elementos “meio” e “personalidade” como dissociados ou como peças estanques de um quebra-cabeça que ao serem estudados devem ser desencaixados. Nessa perspectiva, Toassa (2009) afirma que, para Vigotski, não há meio “em-si” como uma realidade alheia à criança, ao passo que também não há consciência “em-si”, pois está ancorado na perspectiva marxista. Também afirma que o tipo de investigação proposta pelo teórico considera a criança imersa em múltiplas relações, reconhecendo o processo de desenvolvimento dela não de maneira estática, mas em constante movimento.

Desse modo, para a compreensão da dinâmica do desenvolvimento infantil, sua organização no tempo, sua relação com o meio e sua lei interna é preciso considerar tanto o papel da palavra, do significado, como do meio social e da vivência. Além disso, Vigotski (2006) apresenta seu modelo de periodização do desenvolvimento considerando todos esses aspectos, que se divide em: crise pós-natal; primeiro ano de vida; crise do primeiro ano; primeira infância; crise dos três anos; idade pré-escolar; crise dos sete anos; idade escolar; crise dos treze anos; puberdade; crise dos dezessete anos. Os períodos representados por

idades cronológicas oferecem um marco amplo, aberto e variável que pode se encerrar antes ou depois da margem estabelecida.

No tópico *Problemas de psicologia infantil* da publicação do Tomo IV das Obras Escogidas (2006), estão as teorizações de Vigotski sobre alguns desses períodos referentes ao momento social da infância, os que apresentaremos neste trabalho. Dos textos dessa obra os únicos que foram escritos e concluídos, são *El problema de la edad* e *El primero año*. Os outros são conferências realizadas entre 1932 e 1933, quais sejam, *Crisis del primer año de vida*; *La infancia temprana*; *La crisis de los tres años*; *La crisis de los siete años* (Toassa, 2009).

Nesse sentido, o período pós-natal conecta dois tipos de desenvolvimento distintos, o intra-uterino e o extra-uterino e, por isso, configura-se como um período de transição que comporta características de ambos os desenvolvimentos. Vigotski (2006) afirma que o sistema nervoso central do recém-nascido seja imaturo, já é possível encontrar vida psíquica nele, sendo esta a principal neoformação do período e apresenta-se em dois momentos. O primeiro é que ao nascer o bebê torna-se uma existência individual separada da mãe, mas como qualquer ser humano está imediatamente inserido na vida social de outras pessoas. E o segundo é que mesmo sendo socialmente primitiva já é uma vida psíquica justamente por fazer parte da existência social de outras pessoas.

Assim, a primeira forma de consciência humana é chamada de **proto-nós** e representa a neoformação central do primeiro ano, essa consciência antecede a consciência de um “eu”, refere-se à consciência de “nós”. A situação social no primeiro ano caracteriza-se pela dependência completa das pessoas adultas, de modo que sua relação com a realidade é social, a satisfação de suas necessidades dão-se por mediação de outras pessoas. No entanto, Vigotski (2006) apresenta outras teorias diferentes sobre o primeiro ano do bebê, a teoria reflexológica, a teoria estruturalista e a teoria do solipsismo do primeiro ano, influenciada pela escola psicanalista e representada principalmente por J. Piaget e S. Freud.

A teoria do solipsismo próprio do primeiro ano afirma que a criança é um ser pré-social, imerso em sonhos e voltado a si mesmo. O teórico afirma que para Piaget a criança no primeiro ano não diferencia pessoas de coisas, e por isso, só há comportamento solipsista no bebê, com pensamento do tipo autista, pois é sem palavras, composto por imagens e conteúdo afetivo. Segundo Vigotski (2006), Piaget defende que o pensamento autista característico do bebê é completamente oposto ao pensamento lógico que surge em estágios avançados do

desenvolvimento da criança, em que o primeiro é completamente individual e o segundo é completamente social.

Em Vigotski (2006), ao contrário de Piaget, há a premissa da existência do comportamento social no bebê, mesmo que este não tenha consciência de que utiliza da mediação de outras pessoas para alcançar os objetos, ação que Piaget chama de ação mágica. Piaget defende que o bebê tem reações mágicas diante do objeto desaparecido, quando para Vigotski, não se dirige à situação com o objeto desaparecido, mas à situação cujo caminho até o objeto passa por relacionar-se com outra pessoa.

Além de Piaget, a teoria do solipsismo está em Freud, pois há o narcisismo do bebê, também imerso em sonhos, interessa-se apenas por si mesmo. Vigotski afirma que o erro de Freud é contrapor satisfação de necessidades e adaptação à realidade, pois para o teórico estes elementos não se opõem, mas se complementam, de modo que o prazer não contradiz a realidade (Vigotski, 2006).

O período que emerge em seguida na vida do bebê, segundo Vigotski (2006) é o da crise do primeiro ano. Essa idade crítica corresponde ao momento em que o bebê começa a andar, à aquisição da linguagem e aos afetos e à vontade. O teórico reitera que as conquistas das idades críticas têm caráter transitório, de modo que ao final da crise desaparece a linguagem autônoma e forma-se autêntica. (Vigotski, 2006).

Na primeira infância impera a percepção visual e está totalmente relacionada à ação. Nesse sentido, Vigotski (2006) afirma que o fato de a percepção ser a função dominante na primeira infância significa que esse momento é o período ótimo para o desenvolvimento desta. De modo que a consciência funciona em benefício da percepção, sendo a última a neoformação dessa idade. Além disso, a linha central no desenvolvimento da criança na primeira infância é o desenvolvimento da linguagem como meio de comunicação. Nesse período começa a se formar outro tipo de consciência denominada **eu**, ainda totalmente imbricada à forma proto-nós.

No período da crise dos três anos, por sua vez, essa forma de consciência surge, o “eu”, em que a criança se emancipa e isso altera todas as suas relações sociais com as pessoas que a cercam. Vigotski (2006) afirma que essa consciência faz com que a criança tenha vários sintomas como negativismo; rebeldia, teimosia e protesto violento. Contudo, o teórico salienta que esses sintomas se apresentam no contexto de educação do ocidente, em que a forma de educação familiar individual.

Com a crise dos sete anos, muitas mudanças ocorrem na criança. Suas percepções passam a ser generalizadas, e as vivências ganham sentido e passa a ser capaz de diferenciar seus estados emocionais e formar conceitos. As neoformações desse período são o amor próprio e autoestima, e permanecem após encerrar o período crítico (Vigotski, 2006).

3.2.1 O Problema da Idade e o Diagnóstico do Desenvolvimento

O problema da idade é, para Vigotski (2006), a principal questão da psicologia infantil, pois se relaciona intrinsecamente com todas as questões práticas voltadas à criança e ao diagnóstico em várias idades da mesma. Para o teórico a idade cronológica não é um critério seguro para avaliar o desenvolvimento. Com isso, Vigotski (2006) define o diagnóstico do desenvolvimento como uma gama de procedimentos que auxiliam no esclarecimento do nível real do desenvolvimento, isto é, a idade, fase ou momento do desenvolvimento em que a criança se encontra. Essa tarefa delicada requer uma investigação específica e é muito importante para questões relacionadas à educação e aprendizagem da criança. No entanto, Vigotski (2006) afirma que para realizar o diagnóstico com base na observação pura e simples dos sintomas e indícios externos, apesar de ser uma parte do processo, não é o suficiente para cumprir o objetivo de avaliar o desenvolvimento.

Se nos limitamos somente a determinar e medir os sintomas do desenvolvimento, jamais sairemos dos limites de uma constatação puramente empírica de tudo que já é conhecido pelas pessoas que observam a criança. No melhor dos casos poderemos apenas precisar os sintomas e comprová-los por medição, mas não poderemos explicar os fenômenos que observamos no desenvolvimento da criança o curso ulterior do desenvolvimento, nem apontar que medidas de caráter prático devem ser aplicadas à criança. Um diagnóstico tão estéril no sentido explicativo, prático e previsor que pode ser comparado aos diagnósticos que os médicos faziam quando imperava a medicina sintomática. (Vigotski, 2006, p. 272 – tradução nossa).

Contrário à perspectiva sintomática, Vigotski (2006) sustenta que a investigação que envolve um diagnóstico deve contemplar o estudo amplo e profundo do curso do desenvolvimento infantil, considerando as especificidades de cada estágio, em que o esclarecimento dos sintomas qualitativos que a criança apresenta constitui uma etapa da avaliação e do quadro geral. Ao identificar os sintomas externos estabelece-se o que foi desenvolvido no passado, os processos finalizados. Essa etapa é fundamental dentre as que conduzem ao entendimento do desenvolvimento do presente e do futuro. Porém, um

verdadeiro diagnóstico, para o teórico, não se encerra nos ciclos finalizados e seus resultados, mas revela, necessariamente, os processos em fase de maturação.

Portanto, o diagnóstico deve investigar os processos imaturos, aqueles que compõem a zona de desenvolvimento próximo da criança. Contudo, a maioria dos/as psicólogos/as com o objetivo de definir a idade mental da criança, solicita a ela que realize tarefas em nível crescente de dificuldade, conforme as várias idades, e as tarefas que ela consegue realizar sozinha determinam o seu índice intelectual ou sua idade mental. Se a criança receber ajuda para realizar a tarefa e assim obtiver êxito isso não é considerado na avaliação diagnóstica da criança. Por meio desse método o que é avaliado não diz respeito à zona de desenvolvimento próximo da criança, mas apenas aos processos já consolidados, ao seu nível real de desenvolvimento (Vigotski, 2006).

Vigotski (2006) critica esse método, pois afirma que ele se apoia em uma concepção puramente mecânica da imitação, concepção que já havia sido questionada com os experimentos de W. Köhler, em que os macacos podem ser adestrados, adquirir novos hábitos, mas não podem aprender ou ampliar suas capacidades intelectuais por meio da imitação. No caso da criança a imitação tem uma função muito mais complexa, pois com ela a criança pode desenvolver novas operações, a imitação na criança é sustentada em uma compreensão intelectual do que se está imitando.

O teórico ressalta que ao usar o termo “imitação” não o aborda em seu aspecto mecânico e automático, mas pela perspectiva de toda atividade que é realizada em colaboração. Desse modo é possível definir qual é o peso ou o significado da imitação em um diagnóstico, por expressar exatamente aquilo que está em processo, que corresponde à zona de desenvolvimento próximo. Com a qual se estabelece o nível do desenvolvimento intelectual, pois “aquilo que pode realizar hoje em colaboração com o adulto e sob sua orientação, poderá realizá-lo por si mesmo amanhã” (Vigotski, 2006, p. 268).

Assim, a colaboração torna-se central, pois relaciona-se diretamente aos processos da aprendizagem, em que ao delimitar-se a zona de desenvolvimento próximo da criança, contempla-se também os períodos ótimos para aprendizagem. Nesse sentido, o teórico reitera sua concepção de aprendizagem que fundamenta-se nos processos ainda não finalizados e que serão consolidados, desenvolvidos e ampliados com a mediação de outras pessoas. A educação localiza-se para Vigotski (2006) exatamente aí onde a mediação e a colaboração se fazem necessárias ao desenvolvimento da criança.

Com isso, Vigotski (2006) afirma que o princípio geral de qualquer diagnóstico que se proponha a ser científico é a passagem de um diagnóstico sintomático para o estudo da complexidade dos sintomas do desenvolvimento infantil, que se sustenta nas propriedades que caracterizam esse desenvolvimento que não se manifesta externamente em correspondência com a sua lógica interna, possui uma organização específica no tempo, não caminha de processos simples aos mais complexos e tem sua fonte no social e na cultura.

3.3 Análises Descritivas das Concepções de Infância em Pesquisas de Psicologia: Concepções Naturalistas?

Nesse tópico apresentaremos as concepções de infância identificadas em nove pesquisas de doutorado em psicologia (Apêndice⁹ 2), que tinham como objeto de estudo a infância, a criança e/ou o desenvolvimento humano. As análises aqui contidas são de caráter exploratório, pois foram realizadas com o objetivo de apontar os principais traços definidores das concepções de infância em cada tese. E, também, para colocar em evidência questões há muito estabelecidas como verdades inquestionáveis a respeito da infância e do desenvolvimento infantil na ciência psicológica.

Os traços definidores de cada concepção de infância foram elencados com a ajuda do roteiro de análise (Apêndice 1), produto de nossa pesquisa. Este último sistematiza os aspectos centrais da crítica de Vigotski à psicologia infantil de sua época e as suas teorizações sobre: desenvolvimento infantil, periodização do desenvolvimento e diagnóstico do desenvolvimento. Sobre estes pilares o roteiro foi construído como um instrumento capaz de auxiliar na identificação e análise de concepções de infância, a partir do texto de Vigotski de 1932 – *El problema de la edad*. Desse modo, o roteiro visa facilitar a elucidação das variações históricas, culturais e sociais nas compreensões sobre criança, infância e desenvolvimento humano presentes em produções acadêmicas de psicologia.

Como temos visto até agora, as infâncias que emergiram com a institucionalização da psicologia foram infâncias naturalistas, conforme denominamos nesse trabalho. Com as análises descritivas realizadas em pesquisas atuais, objetivamos verificar se dentre as concepções de infância encontradas estariam também as infâncias naturalistas e, então,

⁹ Tabela com as pesquisas selecionadas para análise, onde estão especificados: ano de publicação, universidade de origem, região do país e resumo completo de cada pesquisa.

colocarmos em evidência de qual modo elas comparecem nos momentos atuais. Contudo, encontramos não apenas as infâncias naturalistas, mas também a infância histórica.

Inicialmente efetuamos a leitura integral dos trabalhos buscando os principais conceitos de desenvolvimento humano e infância e as metáforas utilizadas para descrevê-los, além de bases teóricas e escolhas metodológicas das/os autoras/es. No decorrer das análises das teses e as concepções de infância adotadas, colocamos em destaque alguns aspectos relacionados aos fundamentos da psicologia como ciência, sob o enfoque de textos que discutem epistemologia na psicologia, como os de Figueiredo (2008), Teo (2011) e Walsh et. al. (2014), considerando todos os aspectos à luz das teorizações de Vigotski já sistematizadas no roteiro de análise.

Nas pesquisas analisadas encontramos duas concepções de infância em diferentes manifestações, quais sejam, infância naturalista e infância histórica.

Concepções naturalistas de infância

Ao longo de nossa pesquisa reunimos informações a respeito do que poderia ser nomeado como concepção naturalista de infância, resguardando a história das concepções de infância na modernidade ocidental; a participação da psicologia para a constituição de algumas delas e, principalmente, as concepções que foram forjadas no interior da psicologia no momento de sua institucionalização como disciplina científica. Ao passo que estas o foram por intermédio de várias teorias sobre o psiquismo humano e o desenvolvimento da criança em diálogo com outras ciências e ideologias dominantes.

É importante ressaltar que optamos pelo uso do termo “concepções naturalistas” no plural por sua manifestação não ser de um único tipo, ainda que no interior de cada uma delas haja a idéia de uma pretensa universalidade. Em contrapartida, a concepção histórica está calcada na compreensão de que tanto a infância, como o desenvolvimento da criança apresentam, necessariamente, variações sociais, culturais e históricas. Por isso, fazemos referência à concepção histórica no singular, por contemplar em si as diversas infâncias, ao invés de uma infância universal.

No decorrer do processo de análise identificamos concepções naturalistas que apresentam algumas das características por nós evidenciadas como sendo correspondentes a uma infância histórica, por não abandonarem por completo os temas da cultura e do social,

por exemplo. Mas, ainda assim, permaneceram no grupo de infâncias naturalistas por seus aspectos fundamentais, apesar de seus contornos múltiplos.

Em linhas gerais a infância naturalista pode ser descrita como universal e biológica; para tanto, tem o seu sujeito – a criança – entendido como um organismo sem história e sem relações sociais, pois é exatamente o mesmo em todas as condições sociais e históricas, graças a uma definição de normalidade atribuída ao seu desenvolvimento como indivíduo. Isto é, mesmo que as concepções naturalistas anunciem a importância das relações sociais e da cultura no desenvolvimento do sujeito criança, de maneira implícita, permanecem excluindo tais aspectos. Pois, estão ancoradas no parâmetro de normalidade do organismo-criança, expressão de uma cultura e um tempo histórico específicos.

Como vimos anteriormente, as características da infância naturalista atribuídas pela psicologia, no que tange ao “desenvolvimento normal” e à “criança normal”, foram sublinhadas pela crítica de Vigotski. Ao rever os problemas epistemológicos da diagnosticada “crise da psicologia”, o autor demonstrou as deficiências metodológicas no estudo da infância, e as implicações ético-políticas em se investigar o desenvolvimento humano de maneira atomística, quantitativa e dualista. Com o teórico questionamos a compreensão linear e maturacional do desenvolvimento infantil que tem sido a de maior força e visibilidade na psicologia. Em que o nível de desenvolvimento alcançado pela criança se reduz à sua idade cronológica, sendo este um critério fundamental e único que molda a infância a um mero estágio no desenvolvimento da pessoa adulta.

A partir dessas informações, em nossas análises verificamos que seis pesquisas se organizam em torno de concepções naturalistas de infância. São elas: **Pesquisa¹⁰ 1**- Estudo de uma proposta de avaliação diagnóstica da cognição social nos transtornos do espectro autista (Mackenzie, 2011); **Pesquisa 2** - Problemas de linguagem e de alimentação: manifestações da fixação oral na clínica fonoaudiológica (PUC SP, 2012); **Pesquisa 3** - Atenção compartilhada e interação social: análises de trocas sociais de crianças com diagnóstico transtorno do espectro autista em um programa de intervenção precoce (UFES, 2014); **Pesquisa 5** - Desenvolvimento moral e trapaça: um estudo com crianças e adolescentes (UFES, 2015); **Pesquisa 8** - O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães: estudos sobre a expressão de conteúdos e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele (UFBA, 2016); **Pesquisa 9** - Estudo sobre os fatores de medo e os

¹⁰ A ordem de apresentação das teses nesse tópico obedece a mesma ordem em que as teses se encontram na tabela do material selecionado para análise no Apêndice 2.

fatores de proteção na infância em uma visão junguiana: criação de Instrumento para Avaliar Medo e Proteção na Infância (PUC SP, 2016).

Na **Pesquisa 1** foi possível reconhecer a presença de uma concepção naturalista de infância quando observamos a compreensão de desenvolvimento humano e, também, os critérios que foram escolhidos para avaliá-lo. No decorrer da pesquisa, a autora construiu um instrumento que visava avaliar as habilidades de cognição social em crianças autistas, e como objetivo geral se propôs a verificar a sensibilidade desse instrumento.

Conforme a primeira parte do nosso roteiro de análise, encontramos as seguintes características na pesquisa: representa a dinâmica do desenvolvimento como um processo reduzido ao crescimento e à maturação; compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo; o desenvolvimento é definido em seu aspecto quantitativo, ou seja, apenas uma acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas que acontecem em linha reta.

Como representação dessas características, o desenvolvimento infantil foi definido, a todo o momento, em termos de “normal” e “patológico”, sendo o normal aquilo que está organicamente programado para acontecer em determinada idade, isto é, uma aparição de capacidades inatas. Todos os aspectos do desenvolvimento psíquico da criança, na visão da autora e das teorias que utiliza, ficam a cargo da ação orgânica da maturação. Desde os aspectos cognitivos e semânticos de reconhecimento das emoções até a inteligência, que não recebeu nenhuma definição ao longo da pesquisa, mas foi utilizada como critério de avaliação por meio do cálculo do QI.

Notamos que dentre os objetivos específicos da pesquisa estão a comparação entre os resultados obtidos por meio do instrumento em estudo e o diagnóstico médico. A autora apresenta este último como de confiabilidade “Padrão Ouro”, no qual a experiência clínica de médicos no atendimento a crianças autistas seria superior a listas de critérios diagnósticos. Além disso, para verificação da sensibilidade do instrumento construído pela autora, foi realizado um estudo comparativo entre um grupo de crianças autistas e um grupo de crianças sem o diagnóstico TEA. E, novamente a avaliação médica aparece dentre os critérios de inclusão no grupo com TEA.

Os critérios foram: o sujeito ser diagnosticado com TEA por médicos (avaliação clínica / padrão ouro); ausência de comorbidades com o diagnóstico de TEA, de acordo com avaliação médica; apresentar QI de 70 no mínimo, afastando assim a possibilidade de

deficiência mental; demonstrar compreender as orientações da tarefa proposta; ter o termo de consentimento esclarecido assinado pelos pais.

É possível colocar em destaque as escolhas metodológicas dessa pesquisa. A começar pela normalidade, que se tornou um recurso metodológico e um modo de comprovação da eficácia do instrumento em estudo. De modo que o instrumento não é investigado comparando crianças autistas entre si e sim com outras crianças de desenvolvimento “normal”, enquanto que quem define a normalidade é o médico. Como vimos, a construção do parâmetro da normalidade carrega em sua história teorias raciais e sexistas, interesses político-econômicos e a inserção das ciências naturais no campo das ciências humanas e sociais. De acordo com Hacking (1995) a normalidade surge com um novo tipo de ciência que se volta para a norma e o desvio da norma, em que os seres humanos passam a ser vistos como seres naturais. As ciências da natureza fizeram com que às pessoas fosse atribuída a ideia de “pessoas normais”.

Segundo o autor a noção de normalidade não fica restrita ao humano, nasce com a fisiologia e vai muito além do biológico. Hacking (1995) destaca, ainda, que foi o teórico Michael Foucault quem elucidou a clínica do século XIX como uma clínica pautada na normalidade, e revelou de qual modo esse conceito transformou-se, com a ajuda da estatística, em uma categoria política e não apenas médica.

Outra escolha metodológica significativa foi o QI como critério de inclusão e mais tarde como recurso de análise e comparação de desempenho entre os grupos, juntamente com a idade, também entendida como um marcador do nível de desenvolvimento em que a criança se encontra. Vimos que para Vigotski (2006; 2018) a idade cronológica por si mesma não pode dizer nada sobre o nível real do desenvolvimento, e nem os indícios externos coincidem com o processo interno de desenvolvimento da criança. O teórico salienta que realizar o diagnóstico do desenvolvimento requer mais do que descrever o que a criança é capaz de realizar sem ajuda. E reitera que a criança deve ser comparada consigo mesma, pois duas crianças da mesma idade não necessariamente estarão ou sequer devem estar em um mesmo nível real de desenvolvimento.

Na pesquisa o cálculo do QI foi realizado por meio da aplicação da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC III. Atualmente a escala é validada para a população brasileira, porém, muitas vezes não contempla a realidade brasileira no que diz respeito à qualidade e ao acesso à educação de qualidade da maioria das crianças, isto é, o acesso não é homogêneo e apresenta diferenças de classe econômica que são substanciais.

Conforme Gould (2003), o QI funciona historicamente como uma estratégia de escalonamento de grupos humanos e pressupõe a existência de uma “inteligência natural”, biológica, que antecede a ação da educação.

No segundo momento de análise identificamos que a pesquisa se sustenta teoricamente nas teorias cognitiva, piagetiana e teoria da aprendizagem de Bandura. Não há discussão de cultura relacionada ao tema da infância, ou mesmo do desenvolvimento infantil. O entendimento de “social” presente no estudo está associado à ideia de ambiente circundante e não a um conjunto de relações sociais e históricas. E, o modelo de psiquismo é mecanicista, em analogia ao funcionamento das máquinas, em que o psiquismo é compreendido em termos de estímulos e respostas.

Não encontramos metáforas utilizadas para descrever a infância ou o desenvolvimento infantil e, também, não encontramos discussão sobre a infância contemporânea. Além disso, os laços interdisciplinares estabelecidos para discussão da infância foram apenas com a medicina, mais especificamente, a psiquiatria.

A **Pesquisa 2** apresenta uma infância naturalista com algumas diferenças em relação à **Pesquisa 1**. Com o objetivo de compreender a natureza da co-ocorrência entre problemas de linguagem e alimentação na primeira infância, a pesquisadora realiza um estudo de caso com uma criança de quatro anos de idade por meio de entrevistas com os pais e atendimentos fonoaudiológicos destinados à criança. Com o aporte teórico da psicanálise, da teoria de representação de Piera Aulagnier e da teoria do Interacionismo Brasileiro, investiga problemas da oralidade - conceito fonoaudiológico –, em uma criança com diagnóstico de autismo.

Inicialmente, identificamos na pesquisa, conforme o roteiro de análise, os seguintes aspectos: a infância como um lugar social definido apenas pela idade cronológica; elege um único indício externo/sintoma para classificar todas as idades; representa a dinâmica do desenvolvimento infantil como um processo reduzido ao crescimento/maturação.

Com a teoria psicanalítica o critério principal para compreender o desenvolvimento infantil é a sexualidade. Para esta teoria a personalidade se constitui a partir do desenvolvimento psicosssexual que possui etapas fixas com idades aproximadamente estimáveis. Além disso, a autora não faz uma retomada histórica da infância e, também, não apresenta uma definição para a mesma e, dessa forma, reitera o seu lugar comum, isto é, como uma etapa biológica pela qual todas as pessoas vão atravessar da mesma maneira, em qualquer sociedade e momento histórico.

Em muitos momentos a autora se utiliza da expressão da linguagem da criança como critério de avaliação para o seu desenvolvimento e, simultaneamente, atribui as causas dos problemas no desenvolvimento da criança à linguagem. É possível reconhecer, também, a presença do organicismo na compreensão de desenvolvimento da autora, em que o organismo-criança amadurece e suas funções inatas aparecem em interação com o ambiente que, por sua vez, pode favorecer o seu desenvolvimento ou impedi-lo gerando psicopatologias. Figueiredo (2008) afirma que o organicismo que orienta a teoria psicanalítica e, também, a teoria de Piaget, se sustenta na ideia de interacionismo advinda da biologia, em que é impossível falar de organismo sem o ambiente.

Nesse sentido, o social assume a característica de ambiente necessário para o desenvolvimento do organismo e, ao mesmo tempo, apesar de sua interdependência, biológico e social são instâncias totalmente separadas. O social, para esses teóricos, atua como uma força estranha, algo exterior que pressiona e limita as atrações da criança, impondo formas de pensar de fora e que são estranhas a ela, reprimindo sua natureza interior (Vigotski, 2000). A compreensão de social na figura dos pais da criança do estudo, especialmente da mãe está representado no trecho da pesquisa:

Acrescento que, nesse caso, a qualidade do desejo materno de “que nada mude”, provavelmente, foi a principal condição para fomentar a fixação libidinal na fase oral canibalística representada pela manifestação dos problemas de linguagem e de alimentação em Guilherme. (Bom, 2012, p.111)

Além do papel da concepção de social podemos identificar nesse trecho uma interpretação sobre as possíveis causas dos problemas investigados, um diagnóstico que combina processos fisiológicos e processos psíquicos em uma relação causal direta. Como vimos anteriormente, de acordo com Figueiredo (2008), o organicismo funcionalista presente na psicanálise estabelece uma causalidade circular entre os fenômenos, um determinismo biológico no qual todos os fenômenos estão relacionados e possuem uma função no organismo, um sonho ou um lapso de memória, tudo recebe atribuição de sentido. Como nas palavras da pesquisadora:

O mais instigante era o fato de que essas crianças, que comiam e falavam mal, possuíam, não apenas bocas “disfuncionais”, mas habitavam corpos que pareciam também não “funcionar” de modo adequado. No discurso dos pais, queixas referentes ao sono, ao controle de esfínteres, à higiene pessoal, a uma certa agitação motora presentificavam-se de modo insistente (Bom, 2012, p. 11).

Com isso, compreendemos que o modelo de psiquismo é organicista e funcionalista, que se relaciona diretamente com a noção de normalidade presente na pesquisa, em que o organismo normal é aquele que apresenta um funcionamento adequado, sem problemas ou patologias, isso inclui uma boa relação com a família e seus desejos. Além dessas características, não encontramos discussão de cultura relacionada à infância no trabalho; não há metáforas para descrever a infância e o desenvolvimento infantil; e não há discussão sobre infância contemporânea.

Na **Pesquisa 3**, a infância naturalista se mostra com algumas características específicas. O objetivo do estudo foi investigar o impacto da interação social na atenção compartilhada em um programa de intervenção precoce para crianças com diagnóstico de autismo. Por meio do roteiro de análise reconhecemos a presença de algumas características da concepção de infância que orienta a pesquisa, são elas: a infância como um lugar social definido apenas pela idade cronológica; compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo.

A infância nessa pesquisa não recebe nenhuma definição e não é tratada como um fenômeno social e histórico, essa ausência sustenta a posição universalista no entendimento da infância como apenas um fenômeno etário. Entretanto, o tema do desenvolvimento infantil recebe um lugar de destaque no trabalho, no qual a autora se propõe a apresentar as múltiplas teorias do desenvolvimento que compõem a psicologia infantil e levanta inúmeros questionamentos sobre como as crianças se desenvolvem. Discute sobre o papel da cultura e do social, bem como a relação entre eles e as dimensões: biológica, cognitiva e afetiva.

A discussão sobre cultura aparece na tentativa de remontar o seu papel na filogênese e na ontogênese enquanto são apresentadas as diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto, como as de Wallon, Vigotski e Stern. Além disso, para a pesquisadora, o desenvolvimento é de natureza social, contudo, o entendimento de social relaciona-se à noção de ambiente, as interações e trocas da criança com o mundo. Isto é, a perspectiva de social do trabalho é interacionista e advém de seu principal referencial teórico, a teoria piagetiana. Essa compreensão difere de maneira radical do que temos discutido até aqui, pois para Vigotski o social é a fonte do desenvolvimento e não apenas um fator com quem o organismo interage.

Nesse sentido, apesar de colocar muita ênfase no papel do social no desenvolvimento da criança, a autora se sustenta em uma concepção de desenvolvimento que concebe o mesmo como uma realização, mudança e combinação de capacidades inatas. Isso porque para Piaget a criança é um organismo ativo que se desenvolve por acomodações responsivas aos desafios

colocados pelo ambiente e este, por sua vez, jamais poderá ser submetido pela estrutura do organismo em desenvolvimento (Figueiredo, 2008). Isto é, há uma estrutura que não se modifica apenas se adapta ao ambiente. Como efeito disso, a autora orienta a pesquisa a partir de uma trajetória evolutiva típica, que vai do simples para o mais complexo, tal como na embriologia.

Portanto, o modelo de psiquismo que sustenta a pesquisa é organicista e funcionalista. Há, também, uma ênfase na ideia de desenvolvimento normal ou típico como uma forma de auxiliar na compreensão do que desvia da norma, principalmente, o autismo. Mas, não apresenta uma definição específica do que seria uma infância normal ou típica, a não ser no que diz respeito às capacidades de interação social e atenção compartilhada.

O que se apresenta para nós como contradições e dissonâncias na concepção de infância da pesquisa, são as críticas realizadas pela autora à Piaget ao final da tese. Afirma que para o teórico as trocas sociais só aconteceriam no estágio operatório, e então, contesta afirmando que as trocas sociais ocorrem ainda no período sensório-motor de maneira pré-verbal e que são fundamentais no curso do desenvolvimento da criança. Critica também as pesquisas que utilizam o QI para avaliações de crianças autistas, e afirma que a medida não representa o potencial cognitivo da criança e pode ficar restrita à sua impossibilidade comunicativa.

Além disso, não há metáforas utilizadas para descrever a infância ou o desenvolvimento e, também, não encontramos uma discussão sobre infância contemporânea. A autora não lança mão de outras disciplinas científicas para discutir a infância.

A **Pesquisa 5** teve como objetivo investigar a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça em crianças e adolescentes utilizando jogos de regras, com base na teoria de Piaget. Com a ajuda do nosso roteiro de análise identificamos alguns indicativos de que a concepção de infância da pesquisa é naturalista, foram eles: a infância como um lugar social definido apenas pela idade cronológica; representa a dinâmica do desenvolvimento infantil como um processo reduzido ao crescimento/maturação; compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo; o desenvolvimento é definido em seu aspecto quantitativo, ou seja, apenas uma acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas que acontecem em linha reta.

Ao longo da pesquisa a autora apresenta duas definições de infância. A primeira como “a fase do desenvolvimento correspondente às idades entre zero e 11 anos de idade” (p. 75), e a segunda como “algo determinado historicamente pela modificação nas formas de

organização da sociedade, o que faz da infância um conceito sócio-histórico.” (p. 75). Contudo, ao longo do estudo utiliza a idade como principal definidora da infância e indício para classificação das etapas do desenvolvimento humano. Argumenta, com base em Piaget, que a idade em sua pesquisa foi pensada como uma referência da evolução psicogenética, sobretudo, referente à evolução do desenvolvimento moral, temática em estudo na pesquisa.

A idade, como marco referencial do nível desenvolvimento, atravessa todo o trabalho, pois trata-se de um estudo comparativo entre crianças de várias idades e supõe o desenvolvimento moral a partir do desenvolvimento cognitivo, de modo que o desenvolvimento em geral fica reduzido à aparição de capacidades inatas, ao simples crescimento e maturação das capacidades cognitivas. Ao comparar diversas crianças em diferentes idades a pesquisadora reitera a perspectiva da existência um sujeito epistêmico universal. Desse modo, a autora assume que o desenvolvimento de todos os seres humanos acontece de uma única maneira e que conduz a um único sujeito. No entanto, o sujeito piagetiano, tem como marco referencial o homem branco e europeu, nesse caso, não pode representar a todas as pessoas das diferentes sociedades e culturas em sua fase adulta.

A autora salienta, tal como Piaget, que a socialização é um processo gradativo e caminha do pensamento autista e egocêntrico para o social. Com isso, constata uma evolução, no sentido de progresso, nos participantes de sua pesquisa, em que os mais velhos têm um desenvolvimento moral mais avançado e por isso tendem a trapacear menos, enquanto que os mais novos trapacearam mais do que os primeiros. Entretanto, em nenhum momento as crianças foram comparadas consigo mesmas em um período longo de tempo, para que fosse possível identificar a idade ou o conceito de maturação como principal responsável pelo desenvolvimento da moral.

No decorrer da pesquisa há várias discussões sobre cultura como fator de influência no desenvolvimento da moralidade, mas nenhuma delas é utilizada no momento da escolha metodológica de investigação ou mesmo no momento da análise dos resultados. Desse modo, a cultura não é considerada na avaliação e nem na interpretação dos dados obtidos na pesquisa, o que nos leva a indagar sobre os possíveis efeitos ético-políticos dos resultados desse estudo, em que a cultura não é um componente significativo no desenvolvimento moral. O social, nesse caso, é entendido como ambiente circundante, favorecedor ou inibidor do desenvolvimento que já está programado, sendo o modelo de psiquismo, portanto, organicista e funcionalista.

Além disso, ressaltamos a definição de moral em Piaget utilizada na pesquisa, em que a moral consiste em um sistema de regras e sua essência está no respeito que o indivíduo adquire em relação a essas regras. O teórico, com seu interesse no desenvolvimento do pensamento racional, compreende os efeitos deste último como se esses pudessem alcançar a afetividade, a percepção e a moral. Ao fazer isso, Piaget se alinha ao pensamento liberal, em que o cidadão é o sujeito racional, o adulto. E, desse modo, estabelece uma hierarquia que valoriza o adulto, em razão de sua racionalidade, e coloca a criança no lugar do erro e do atraso que devem ser gradativamente apagados conforme o sujeito se desenvolve rumo ao progresso (Mattos, 2012).

O pensamento liberal deposita sobre os indivíduos as causas de problemas sociais. Nesse caso, os resultados do estudo, que universalizam o desenvolvimento moral, colocam em termos de normalidade/anormalidade padrões de interação social, e atribuem ao indivíduo e seu organismo, problemáticas de ordem social. No estudo, fica explícita a lógica individualizante da trapaça como sendo uma falha no desenvolvimento moral do indivíduo, reafirmando a criminalidade, por exemplo, como situada nos indivíduos e seus desvios biológicos da norma.

Ao longo da pesquisa não identificamos metáforas para descrever a infância e o desenvolvimento humano, e não há outras disciplinas científicas utilizadas para discutir a infância. A pesquisadora traz à tona a infância contemporânea para ressaltar a situação de “falta de limites” em que as crianças se encontram na atualidade, mas não aprofunda na temática de modo a informar de quais infâncias se refere, em quais condições elas estão e de que maneira esse fenômeno se expressa.

A **Pesquisa 8** objetivou analisar a socialização de crianças por meio de seus traços e conteúdos estereotípicos a respeito da cor da pele de crianças brancas e negras. E, também, buscou analisar a socialização por meio da relação entre o desenvolvimento moral das mães das crianças, o racismo e os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pelas crianças acerca da cor de pele de crianças brancas e negras. Os aspectos da concepção naturalista de infância que identificamos na pesquisa, conforme o roteiro de análise, foram: elege um único indício externo/sintoma para classificar todas as idades; representa a dinâmica do desenvolvimento infantil como um processo reduzido ao crescimento/maturação; compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo.

No processo de análise encontramos uma definição social e histórica da infância, em que o autor faz considerações sobre o papel desempenhado historicamente pelas teorizações da psicologia do desenvolvimento, na construção de uma concepção da infância focada no futuro adulto. Esse posicionamento se apresenta como uma contradição presente na concepção naturalista que orienta a pesquisa. Pois, o que caracteriza essa concepção no estudo em questão é justamente o entendimento de desenvolvimento humano, fundamentado em Piaget e Kohlberg, e as escolhas metodológicas do autor definidas por esse referencial teórico, que também se orientam pela lógica adultocêntrica.

Outra contradição é o lugar de destaque dado à cultura na pesquisa. A cultura aparece como um tecido de relações sociais e históricas que constituem crenças e valores que são transmitidos ao longo do tempo. Ao abordar a temática o pesquisador faz uma discussão aprofundada sobre o racismo na realidade brasileira, em uma perspectiva histórica, e relaciona com os resultados de seu estudo. Porém, localiza a cultura e o social no “mundo externo”, na posição de influência ou fator. E, por isso, mesmo depois de visibilizar as relações existentes entre seus resultados e a história das relações raciais brasileiras, o autor termina por desconsiderá-las afirmando que não há influência significativa dessas últimas no desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa, em alguns aspectos avaliados como, por exemplo, a percepção de si.

Com isso, o social na perspectiva do autor se manifesta de maneira mecanicista, como uma simples reprodução de crenças, valores e comportamentos. Nesse sentido, a categoria “socialização” é fundamental na investigação e aparece no primeiro momento como responsável por criar estruturas de consciência, mas em seguida, sobretudo, nas análises, surge como o resultado do desenvolvimento cognitivo, tal como em Piaget. Sendo, portanto, o social uma interferência mecânica externa incapaz de modificar a estrutura individual da criança e o curso do aparecimento de suas capacidades inatas.

Desse modo, algumas das expressões do racismo estrutural da sociedade brasileira apresentadas nas falas das crianças, participantes da pesquisa, são compreendidas pelo pesquisador como uma falha ou problema no desenvolvimento moral das mesmas. Isto é, as causas da manifestação do preconceito recaem sobre o indivíduo-criança e seu desenvolvimento, e não mais sobre a cultura e o social onde são produzidas relações de opressão históricas entre indivíduos e grupos. Como afirma o pesquisador:

Desta forma, as crianças da Bahia revelam um certo problema em comprometer-se socialmente com padrões não hegemônicos. Esta dificuldade das crianças parece associar-se ao nível de moralidade convencional, onde as crianças procuram viver

conforme as regras estabelecidas, com o que é socialmente aceito e compartilhado pela maioria, respeitando a ordem estabelecida, numa tendência a agir de modo a ser bem visto aos olhos dos outros, para merecer estima, respeito e consideração (Almeida, 2016, p. 150).

O desenvolvimento humano assume, assim, a posição de um processo reduzido à maturação biológica que pode ocorrer de maneira satisfatória ou apresentar problemas. Desse modo, o modelo de psiquismo do estudo é organicista e, também, mecanicista.

Para Teo (2011), o modelo de psiquismo mecanicista define a pessoa como individualista ou autogeradora e, por sua vez, o social como uma variável. Nessa perspectiva, a relação indivíduo-sociedade se constitui em uma cisão. Já no modelo organicista que também fundamenta a pesquisa, a estrutura biológica jamais poderá ser modificada, o desenvolvimento moral aparece como um resultado do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, como um processo de maturação no curso evolutivo do indivíduo.

Algumas escolhas metodológicas, hipóteses e análises da pesquisa espelham esses modelos e bases teóricas, onde podem ser encontrados posicionamentos contraditórios. Se, em algumas discussões a criança aparece como um sujeito ativo em seu processo de socialização, em que é consultada sobre seu desejo de participar da pesquisa, e é até mesmo descrita com um ser capaz de ir além da simples reprodução de crenças sociais; em outras, a criança aparece refém de seu desenvolvimento programado, em que a ideia de autonomia está associada à compreensão da criança como um organismo fechado em si mesmo, que é pouco atravessado por influências externas. Nas palavras do autor da pesquisa:

Estes dados já colocam em consideração a importância de se avaliar o processo de desenvolvimento cognitivo e moral da criança associado aos diversos contextos sociais em que esta circula, pois, independentemente da figura moralizadora da mãe ou mesmo da sociedade em geral, a criança constrói uma imagem que leva a questionar acerca da sua autonomia e possibilidade de pensar a realidade social com um certo distanciamento do que já está previsto (Almeida, 2016, p. 151).

Outro exemplo dessa contradição está no segundo momento da pesquisa, em que as mães de algumas crianças participantes do estudo foram avaliadas em seu desenvolvimento moral, com o objetivo de verificar se possuíam o mesmo nível de desenvolvimento moral de seus filhos. Ao não encontrar características semelhantes entre as mães e seus filhos, na apresentação de estereótipos raciais, o pesquisador concluiu que a socialização não tem influência significativa no desenvolvimento moral da criança e, ao contrário, que a criança possui um desenvolvimento autônomo diante do ambiente circundante. Em contrapartida, nos aspectos em que foram identificados estereótipos racistas na fala das crianças, a compreensão

do fenômeno recai sobre os comportamentos e regras que compõem o ambiente da criança, e com isso, mescla posicionamentos de entendimento do mesmo fenômeno.

Desse modo, para esse estudo, a socialização é uma reprodução mecânica de crenças e valores transmitidos pelos agentes socializadores, como a mãe, e, portanto, se não for identificada uma reprodução especular desses valores, o peso ou relevância da socialização é questionada. Ao tomar como ponto de partida a hipótese de que mães e filhos teriam o mesmo desenvolvimento moral, fica explícita a noção de socialização como uma transmissão unilateral, que vai da mãe em direção à criança, e não uma noção de socialização baseada em um processo relacional, em que a criança e a mãe influenciam-se e transformam-se mutuamente, ou mesmo da socialização como um mecanismo que carrega em si toda a bagagem histórica da sociedade e da cultura em que a mãe e a criança estão inseridas.

Com isso, ao se valer da escolha metodológica de avaliar a autodeclaração racial das crianças, e suas atribuições de estereótipo para crianças negras e brancas, o pesquisador objetivava investigar o grau de influência do racismo presente na cultura brasileira, na percepção de si das crianças que participaram da pesquisa, além de outros aspectos investigados. Entretanto, apesar de reconhecer que a autodeclaração “moreno” carrega historicamente uma intenção de branqueamento, efeito do racismo brasileiro, o pesquisador considera que os resultados não foram capazes de indicar que essa autodeclaração tenha provocado um impacto negativo no autoconceito das crianças negras que se autodeclararam “morenas” na pesquisa.

Assim, o pesquisador não considera que a própria autodeclaração que nega a cor e sua história social já demarca uma construção identitária de não pertencimento e não reconhecimento enquanto pessoa negra. Fanon (2008) afirma que para as pessoas negras não foi concedida a possibilidade de reconhecer-se e afirmar-se como negras, pois, todo o sistema simbólico ocidental foi fundado na perspectiva do homem branco, de modo que a pessoa negra tem como destino o “ser branco” que nunca será alcançado e isso faz com que sua constituição psíquica se dê a partir do lugar da negação de si.

Além disso, a pesquisa aponta que as respostas estereotipadas das crianças nos aspectos “beleza” e “nível socioeconômico” são condizentes com a realidade objetiva e expõe como justificativa para o segundo aspecto, o fato de que pessoas negras no Brasil estão majoritariamente em um nível socioeconômico inferior, em relação a pessoas brancas, sendo coerente a percepção das crianças. Entretanto, não coloca em questionamento esse fato social de que pessoas negras ocupam historicamente posições subalternizadas economicamente, em

razão de uma lógica de exploração capitalista que é também racista, e se sustenta em políticas, leis, práticas e conhecimentos que visam manter esse grupo socialmente à margem.

Nesse sentido, a percepção das crianças já se configura como um efeito do racismo estrutural da sociedade brasileira, em que há a naturalização do lugar inferiorizado das pessoas negras, o que, sem dúvida, impacta negativamente no autoconceito das crianças negras. Sobre esse “lugar” a antropóloga Lélia González (1984) afirma:

Por que vivem dizendo prá gente se por no lugar da gente? Que lugar é esse? Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem “o preconceito de ter preconceito” e ao mesmo tempo acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados? (p. 238)

É possível perceber também que a expressão “realidade objetiva” utilizada na pesquisa demarca um tipo específico de relação indivíduo-sociedade, em que há uma nítida separação entre ambos e é defendida a possibilidade de acesso à realidade desde um lugar externo a ela. Para Danziger (1997) psicólogos/as naturalistas acreditam que seus objetos de estudo são os mesmos que os estudados pelos cientistas naturais, ou seja, acreditam que seus objetos de estudo apresentam uma natureza absoluta e são desprovidos de contexto social e histórico. Esses/as psicólogos/as se esquecem de que há uma diferença substancial entre o estudo de uma formação rochosa e o estudo do racismo, por exemplo.

Assim, a concepção naturalista de infância na pesquisa tem contornos amplos, que incluem o social e a cultura, mas como fatores de pouca ou relativa influência, em uma compreensão mecanicista dessas dimensões e, também, uma concepção de desenvolvimento humano enquanto maturação biológica.

Não identificamos uma conceituação e diferenciação entre infância normal e patológica e nem metáforas que descrevem a infância ou o desenvolvimento infantil. O laço interdisciplinar estabelecido na discussão da infância foi a sociologia.

A **Pesquisa 9** teve como objetivo estudar a percepção e a manifestação dos fatores de medo e proteção em crianças de 6 a 10 anos. Para essa finalidade foi criado um instrumento de avaliação com base na teoria de C. Jung, a psicologia analítica. No primeiro momento da análise identificamos os principais tópicos da concepção naturalista de infância, foram eles: a infância como um lugar social definido apenas pela idade cronológica; representa a dinâmica do desenvolvimento infantil como um processo reduzido ao crescimento/maturação; compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo; o desenvolvimento é definido em seu aspecto quantitativo, ou

seja, apenas uma acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas que acontecem em linha reta.

Ao longo da pesquisa a infância é representada como uma etapa universal e natural, onde estão contidos os mesmos medos, fantasias e fatores de proteção para todas as crianças em cada idade. Em que o único critério escolhido para estabelecer as diferenças na apresentação, formas e conteúdos dos medos é a idade cronológica da criança. Além de uma perspectiva do desenvolvimento como um desabrochar natural de capacidades inatas, que amadurecem como um embrião graças à ação do tempo, o medo aparece como algo naturalmente vinculado ao “ser criança”, como expressão da imaturidade biológica do ser humano.

A imaturidade foi associada à ausência de pensamento racional, em que fica definida a hierarquia histórica entre crianças e adultos, em uma escala crescente de valorização que culmina, como já mencionamos, no homem adulto branco e europeu. O pensamento lógico é, então, a justificativa utilizada na pesquisa para que alguns tipos de medo, denominados como “fantásticos”, sejam menos frequentes em crianças mais velhas.

O estudo desenvolvido é comparativo e quantitativo, em que são observadas as diferentes respostas sobre o medo e fatores de proteção em crianças de idades e gênero diferentes. Os tipos de escola também são considerados, se provenientes da rede pública ou privada. Contudo, é importante ressaltar que essa escolha metodológica de comparar grupos, produzindo interpretações e conclusões universais, evidencia uma concepção universal e natural do desenvolvimento humano e da infância.

Nesse sentido, as diferenças nas respostas das crianças de diferentes idades foram explicadas apenas por esse fato e esses resultados foram considerados aplicáveis ao desenvolvimento de todas as crianças como sendo parte do curso natural do desenvolvimento que se dá de maneira única. No entanto, as crianças não foram comparadas consigo mesmas no decorrer de um longo período de tempo, para que fossem observados os medos e fatores de proteção em diferentes idades de seu próprio desenvolvimento. Ao contrário, partiu-se de uma posição teórica de que as crianças se desenvolvem da forma única e, portanto, apresentam características psicológicas específicas em cada idade em função da maturação biológica de seu organismo.

Os referenciais teóricos utilizados foram a psicologia analítica de Jung, que possui forte influência psicanalítica, e a teoria do apego de J. Bowlby, também de base psicanalítica. Nesse contexto, o desenvolvimento caminha do inconsciente ao ego, o egocentrismo infantil

está presente na compreensão de que o bebê vive em um solipsismo, imerso em sonhos e imagens (Vigotski, 2006). E, o social e a cultura estão associados aos símbolos e arquétipos presentes no inconsciente, todos os desafios que a criança deve enfrentar para desenvolver-se estão no campo do inconsciente, ou seja, no próprio organismo. Uma das metáforas usadas para descrever o desenvolvimento evidencia uma luta interna vivida pela criança, como afirma a pesquisadora:

Essa luta do herói é a luta do ego com os conteúdos desconhecidos do inconsciente. É essencial que a criança aprenda a lutar com a sua natureza instintiva, o ego precisa se fortalecer diante dessas forças vindas do inconsciente. (Storch, 2016, p. 68).

Há uma discussão de cultura relacionada às suas influências nas imagens de medo e fatores de proteção que as crianças apresentam, mas não como uma gama de relações históricas de onde o medo se origina, apenas como locus das referências simbólicas capturadas pelo inconsciente. Nesse sentido, não há na pesquisa uma abordagem que considere as diferenças fundamentais nas manifestações de medo e fatores de proteção, que se originem na cultura e no social. O modelo de psiquismo é, portanto, organicista, em que o social é o ambiente que favorece o desenvolvimento do organismo de maneira autônoma.

Identificamos algumas idéias relacionadas à noção de infância normal, por meio de características comportamentais associadas à expressão “desenvolvimento normal”, em que várias capacidades são naturalizadas e vistas como automáticas e universais. Como o desenvolvimento da autonomia, o aparecimento e a diminuição do medo, dentre outros. Como exemplo, a autora afirma: “é comum que a criança dentro de seu desenvolvimento normal vá, ao passo que cresce, desvencilhando-se de sua mãe”. (Storch, 2016, p. 102). Não faz referência à nenhuma fundamentação teórica para esta afirmação e, também, não tece considerações sobre quais crianças apresentam essa característica, sob quais condições sociais e históricas.

Concepção Histórica de Infância

Dentre as nove pesquisas de doutorado analisadas, três delas se orientam com base na concepção histórica de infância. São elas: **Pesquisa 4** - Olha pra mim: encontro de gerações intermediado pela escrita de cartas (PUC-SP, 2015); **Pesquisa 6** - Crianças com leucemia: estudo das condições emocionais pela arteterapia numa abordagem junguiana (PUC-SP, 2015). **Pesquisa 7** - Crianças e adolescentes com câncer e suas mães: vivência do

tratamento da doença, redes de apoio e processos proximais durante e após a hospitalização (UFES, 2015).

A **Pesquisa 4** objetivou analisar os benefícios e o significado da troca de cartas entre pessoas de gerações diferentes, quais sejam, a infância e a velhice. Para isso a pesquisadora construiu o projeto “Encontro de gerações” e, por meio dele, oito crianças de 9 a 11 anos de idade trocaram cartas com oito idosos acima de 60 anos, durante os anos de 2011 e 2012. Os principais instrumentos da pesquisa foram a carta e o questionário respondido não só pelas crianças e idosos, mas também pelos funcionários das instituições onde a pesquisa foi realizada, a escola e um centro de convivência para idosos.

A concepção histórica de infância se apresenta ao longo da pesquisa por meio de diversos aspectos. Inicialmente a infância é definida como “uma construção social atravessada por relações historicamente não igualitárias de poder e ação no transcorrer das gerações” (p. 34). Em seguida, a criança é enunciada como “um agente de sua própria socialização” (p.35). E, também, a concepção de infância se expressa nas perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento humano, que não fica reduzido a um processo de maturação biológica com término na adolescência. A autora afirma que “o desenvolvimento humano é um processo dialético, discursivo e interacionista que se estende por toda a vida e prolonga do primeiro ao último ciclo vital” (p. 163).

Com isso, o referencial teórico que orientou a pesquisa e desenhou os contornos de sua concepção de infância foi a Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erik H. Erikson (1902-1994). Com influência psicanalítica o desenvolvimento humano na teoria de Erikson é centrado nos conflitos do ego, no entanto, se mostra completamente imbricado no social. As características mencionadas pela autora evidenciam a crise como constitutiva da personalidade, em que a cada estágio a resolução da crise entre o ego e a cultura de determinada sociedade define os rumos do desenvolvimento. A cultura e o social ainda permanecem externos ao indivíduo, que parece possuir uma estrutura anterior, o ego, porém, de acordo com a pesquisadora esta estrutura pode ser modificada pelo social.

Para o teórico o período de formação da personalidade e desenvolvimento do indivíduo não se restringe ao momento da infância. Ao retirar da infância a responsabilidade pela formação integral do ser humano, o autor também abre a possibilidade de desnaturalização da infância. Com etapas mais flexíveis, a infância não aparece com uma prescrição universal, pré-determinada, ou um momento de crescimento e maturação, pois o

indivíduo pode ter o curso de seu desenvolvimento modificado até a velhice, conforme se defronta com a cultura em que está inserido.

No trabalho não há definições de infância “normal” e “patológica”, a autora não faz essa diferenciação. Há na pesquisa discussões sobre a infância contemporânea em muitos níveis, tanto no grupo familiar, como na educação, na legislação voltada à infância no Brasil e as principais questões que vivem as crianças da atualidade. Com, por exemplo:

A sociedade atual vê a criança e reconhece seus direitos sociais, mesmo em contraste com o “adultocentrismo” existente. A criança de modo geral tem sido vista pelo seu potencial de consumo e tornou-se alvo de marketing, direcionado a ela pelo oferecimento de bens e serviços sociais. Por outro lado, existe certa ambiguidade social, pois, em muitos locais e em diferentes instituições, a criança é excluída socialmente e, de modo geral, permanece em espaços sociais exclusivos para ela. (Santos, 2015, p. 41).

Nesse trecho podemos identificar uma análise do momento histórico que as crianças vivem, ou seja, a autora faz menção aos aspectos culturais que têm determinado o modo de vida das crianças na atualidade. Ao sinalizar o que chama de “ambiguidade social”, a autora apresenta uma reflexão acerca da contradição para a qual estamos chamando atenção neste trabalho, que é própria da sociedade capitalista e da posição de mercadoria que a criança é colocada. E, com isso, também sustenta uma compreensão de social que contempla não apenas o ambiente onde a criança vive, mas suas condições de vida frente a uma sociedade desigual e as profundas implicações para as diferentes infâncias.

A **Pesquisa 6** teve como objetivo verificar os efeitos da arteterapia na expressão das vivências emocionais de crianças em tratamento de leucemia. A pesquisa foi realizada com quatro crianças diagnosticadas com leucemia linfóide aguda, entre 5 e 8 anos de idade. Em que foram realizadas sessões de arteterapia e as análises das mesmas foi realizada por meio da psicologia junguiana.

Ao longo da pesquisa, a autora não apresenta nenhuma definição de desenvolvimento humano e a infância é representada em uma posição ativa da criança. As metáforas utilizadas para representar a infância ressaltam aspectos da criança como sujeito, capazes de atuar sobre sua própria vida. E, o modelo de psiquismo presente no trabalho traz elementos baseados em princípios de finalidade como no funcionalismo, mas ao mesmo tempo contempla aspectos da cultura.

O único laço interdisciplinar utilizado para discutir a infância foi a arteterapia. Não há discussão sobre infância contemporânea no trabalho. Além disso, a autora não apresenta discussão que expresse algum modelo de desenvolvimento infantil, a diferenciação entre

infância “normal” e infância “patológica”, é pautada em uma patologia física, o câncer. Para tratar desse tema aborda os efeitos da saúde e doença na criança e em suas relações. E, a infância é definida pela pesquisadora a partir de elementos culturais e sociais e não apenas por marcos orgânicos da idade cronológica.

A **Pesquisa 7** teve como objetivo investigar aspectos interpessoais da rede de apoio e da vivência no tratamento da doença durante a hospitalização e após a alta hospitalar de crianças e adolescentes com câncer e suas mães. Trata-se de um estudo qualitativo ancorado no método qualitativo de estudos de casos múltiplos, em que o interesse da autora estava na trajetória de vida dos participantes priorizando questões de “como e por quê?”. A pesquisa foi realizada com 12 crianças e adolescentes entre 6 e 15 anos de idade, com diagnóstico de câncer e internadas no hospital público infantil da cidade de Vitória, ES.

Com essas preocupações metodológicas podemos perceber uma perspectiva de processo e a busca por caminhos explicativos, que não se dão de maneira estática. Essa característica anuncia a existência de uma concepção histórica que fundamenta o trabalho. O referencial teórico da pesquisa é a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Urie Bronfenbrenner (1917 - 2005), para quem o social e a cultura exercem um peso determinante em processos de constituição do indivíduo.

O conceito de desenvolvimento humano apresentado pela autora no estudo ancora-se em posições teóricas que vão na contramão de propostas naturalistas sobre o mesmo. Como no trecho:

De acordo com Bronfenbrenner (2005) o desenvolvimento é definido como: O fenômeno de continuidade e de mudança das características biopsicológicas dos seres humanos como indivíduos e grupos. Esse fenômeno se estende ao longo do ciclo de vida humano por meio das sucessivas gerações e ao longo do tempo histórico, tanto passado quanto presente. (Hostert, 2015, p.53).

Ao considerar o processo de desenvolvimento individual como um processo imbricado no social, considerando gerações e tempo histórico, Bronfenbrenner apresenta uma concepção histórica de infância, que contempla o momento histórico daquela criança especificamente e todos os outros momentos históricos que a antecederam e que estão materializados na cultura. Ao defender tais pressupostos o teórico se contrapõe necessariamente a uma compreensão organicista, atomista, mecanicista e funcionalista sobre o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, a escolha teórica da autora privilegia a complexidade em detrimento da simplicidade e do elementarismo, e com isso, fica evidente o seu posicionamento a respeito

da infância e do social, pois se propôs a realizar vários níveis de análise que contemplem a complexidade do fenômeno em estudo. Com base nas principais categorias teóricas de Bronfenbrenner, como, por exemplo, as categorias processos proximais e contextos de vida, que se subdividem em quatro níveis ambientais: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema.

Outro aspecto que nos chamou a atenção se refere à compreensão de tempo do teórico, que vai ao encontro das principais críticas de Vigotski em relação ao problema da idade na psicologia infantil que, por vez, tem representado tradicionalmente uma noção progressista do tempo e maturacional do desenvolvimento infantil. Em consonância com a posição teórica de Vigotski, as propostas de Bronfenbrenner estão expressas no trecho:

O tempo não é considerado apenas como um atributo de crescimento humano (idade cronológica ou determinado período histórico), mas também como um subsistema (o cronossistema) que permeia as alterações no transcorrer de seu desenvolvimento, considerando a relação dinâmica entre as mudanças ao longo do tempo no interior da pessoa, e também no ambiente. (Hostert, 2015, p. 61).

A autora apresenta uma discussão da infância contemporânea relativa ao contexto de hospitalização de crianças e às vivências de crianças como portadoras de doenças crônicas. Não há laços interdisciplinares utilizados para discutir a infância. A autora apresenta uma distinção entre infância “normal” e infância “patológica” ainda que não nesses termos, em que o patológico foi apresentado como “transtornos do desenvolvimento”, mas tal acepção não foi desdobrada.

Considerações Finais

Depois de andar algumas horas, Ponciá Vicêncio teve a impressão de que havia ali um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga. Várias vezes seus olhos bisaram a imagem de uma mãe negra rodeada de filhos. De velhas e velhos sentados no tempo passado e presente de um sofrimento antigo. Bisaram também a cena dos pequenos, crianças que, com uma enxada na mão, ajudavam a lavrar a terra.

Conceição Evaristo – *Ponciá Vicêncio*

O pulso de ferro a segurar o tempo, descrito por Conceição Evaristo, para nós é a ação da ideologia por meio das concepções naturalistas de infância. A soberana mão que eterniza uma condição antiga se revela na naturalização e universalização de um ser humano a-histórico e único, por via de teorias que defendem a imagem da criança-organismo e da infância-etapa, em diferentes vieses e formatos que desconsideram a cultura e a sociedade.

Para olhar novamente e com calma para a infância que se apresenta a nós cotidianamente na roupagem de um fenômeno natural e universal, tentando transpô-la a uma condição particular e histórica, percorremos vários movimentos sociais, políticos e econômicos. Conhecemos várias infâncias forjadas pela modernidade, a infância nobre do príncipe, a infância de qualidade das crianças burguesas, a infância rude da classe trabalhadora e a infância natural e laica, produzida pelos conhecimentos científicos, entre outros modelos de infância. No Brasil a colonização capitalista colocou a infância sob seu molde e construiu infâncias que atendessem a seus interesses. Antes dessas, já estava a infância indígena, e depois foram forjadas a infância escrava de crianças filhas de pessoas escravizadas, a infância abandonada das crianças enjeitadas, a infância perigosa dos menores e a infância salvadora das crianças que seriam o futuro da nação.

Para evidenciar as relações das concepções de infância com a psicologia nos momentos fundantes desse conhecimento científico, apresentamos no primeiro momento os percursos teóricos, políticos e filosóficos que forneceram à psicologia o status de disciplina científica independente. Relacionamos os estudos da criança e a psicologia, e como estes participaram de movimentos de comparação e escalonamento de grupos humanos, definindo o parâmetro científico ocidental. E o modo como as concepções naturalistas de infância foram delineadas enquanto uma expressão ideológica da psicologia e da reificação dos processos psicológicos do indivíduo. Explicitamos também os diálogos da psicologia com outras ciências e o diagnóstico de crise fornecido por Vigotski à psicologia.

Para discutir e compreender os contornos das concepções naturalistas de infância apresentamos aspectos centrais da crítica de Vigotski à psicologia infantil, e também, as principais teorizações do autor sobre infância e desenvolvimento infantil que viabilizou o processo de construção de um instrumento de análise, com o qual foi possível realizar análises em material acadêmico de psicologia.

As informações encontradas no confronto com o material de outras trajetórias de pesquisa, reiteramos que nossas análises são apenas iniciais diante de uma reflexão que se propõe a desconfiar do natural e identificar os perigos nele escondidos. São discussões que longe de esgotarem as possibilidades de compreensão do que têm se apresentado na produção acadêmica, lançam luz aos aspectos obscurecidos e permitem às certezas tornarem-se dúvidas.

O caminho percorrido até aqui nos mostra que a infância na psicologia constituiu-se a partir dos estudos da criança, mas também sinaliza o modo com que a psicologia ajudou a constituir algumas infâncias, por meio desses mesmos estudos e seus diálogos com outras ciências, no qual um tipo de infância se tornou hegemônico, a infância naturalista. Podemos dizer desse tipo no plural, pois seus contornos se entrelaçam à uma tendência ao naturalismo da ciência psicológica, que contempla várias teorias, e promove várias infâncias naturalistas. Essas vertentes teóricas propõem objetos de estudo altamente comprometidos com as ciências naturais e crêem que estudam o mesmo que os cientistas naturais estudam (Danziger, 1997).

As concepções naturalistas de infância são além de expressão da crise fundante da psicologia e seus problemas epistemológicos, são também expressão da ideologia, pois extrapolam o domínio científico e organizam visões de mundo. De mãos dadas com matrizes científicas e biologizantes, as concepções naturalistas falam em nome de teorias psicológicas que justificam padrões de interação social com base em argumentos biológicos do organismo. Que ao supor uma universalidade natural ancorada no parâmetro do homem branco e europeu, sustentam opressões históricas como as de raça, classe e gênero.

Esses argumentos transformam o psiquismo em “coisa”, ao reduzi-lo a um único princípio explicativo, como o comportamento, o reflexo ou o inconsciente, e com isso reificam processos psicológicos do indivíduo e, também, da criança transformando-a em mercadoria. Na posição de objeto de troca, valorizado pelas propriedades que garantiriam a efetividade desta troca, a criança foi entendida como alguém que ainda não é, mas que no futuro será, essa compreensão *fetichizada* expressa uma concepção naturalista de infância, reduzida a uma etapa biológica do desenvolvimento. O fetichismo da mercadoria se apresenta no modo como a criança enquanto objeto de troca é valorizada por seus atributos futuros, e

não por sua condição humana do presente, seu modo de vida e relações sociais. A infância, portanto, é entendida como nada mais do que um tempo de espera caracterizado pela passividade, que juntamente com a adolescência antecede ao momento da atividade, a idade adulta (Santos, 1996).

No decorrer do processo de análise das pesquisas encontramos concepções naturalistas que se caracterizaram de formas específicas. Das nove pesquisas de doutorado que analisamos, seis delas apresentam concepções naturalistas de infância. Dentre essas seis, há duas que não apresentam discussão sobre cultura, ou sobre infância contemporânea, além disso, têm em comum algum tipo de distinção entre infância “normal” e infância “patológica”.

As diferenças residem em seus referenciais teóricos, uma fundamenta-se na teoria piagetiana, teoria cognitiva e teoria da aprendizagem de Bandura e a outra fundamenta-se na psicanálise. Na primeira tese o modelo de psiquismo é mecanicista e atomista, sendo a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo amadurecimento de capacidades inatas que surgem conforme o passar do tempo, de modo que a infância seria, então, apenas uma etapa biológica do desenvolvimento. Na segunda tese, o modelo de psiquismo é funcionalista e organicista, em que os desenvolvimentos físico e psíquico ocorrem no mesmo ritmo e estão completamente interligados, e tudo no organismo possui uma função.

Encontramos também outras concepções de infância em algumas pesquisas que vieram acompanhadas da concepção naturalista, em que compareceram características da concepção histórica de infância. Nessas havia o esforço em promover uma discussão sobre o papel do social e da cultura, mas com frequência não conseguiam transpor os limites de suas concepções naturalistas, calcadas em teorias naturalistas. Implicitamente apostam no social imediato e não no social que contempla a história da práxis humana e o seu movimento.

Com isso, as outras três teses de doutorado apresentaram apenas concepções sociais e culturais em suas pesquisas, ou seja, uma concepção histórica de infância. Nesse caso, podemos dizer que ao colocarem em primazia o papel atuante da criança em seu próprio desenvolvimento e modo de vida, e estabelecerem um caminho de desenvolvimento que parte do social para o individual na constituição da personalidade e do psiquismo, as autoras acabam por colocar em primeiro plano também a história. Em nossa compreensão o social e a cultura não são processos estáticos e nem estanques, mas resultados de movimentos históricos.

Nesse sentido, uma concepção histórica de infância é aquela capaz de considerar o modo de individualidade gestado na sociedade burguesa como um modo particular,

compreendendo a criança como expressão de seu tempo em, no mínimo, duas dimensões: a do desenvolvimento individual da criança e no modo de vida da criança em determinada sociedade e período histórico. Por isso, Elkonin (2009) afirma que as crianças da sociedade primitiva estão tão atrasadas no seu desenvolvimento do jogo protagonizado, em relação às crianças contemporâneas, quanto essas últimas estão atrasadas em independência e participação das atividades em comunidade quando comparadas às primeiras.

As infâncias de nosso tempo têm sido completamente influenciadas pelas teorias e produções teóricas em psicologia, tendo seus contornos desde o início da disciplina sendo delimitados por ela. Pois, de acordo com Bruner (1984) as teorias do desenvolvimento são, necessariamente, uma produção cultural, porque não são apenas simples tentativas de compreensão sobre a natureza do desenvolvimento humano, mas têm caráter recursivo acabam por criar os mesmos processos que se propõem a explicar. E essas explicações impactam toda a sociedade.

Desse modo, sabemos que não basta apresentar características de concepções de infância na psicologia sem confrontá-las com os principais conceitos de Vigotski, que tornam sua concepção histórica de infância radicalmente diferente das outras, conceitos como: significado, vivência, situação social do desenvolvimento e zona do desenvolvimento próximo. No entanto, apresentamos as reflexões que são evocadas diante de pesquisas tão atuais que ainda mantém toda a possibilidade humana restrita em sua biologia, bem como as suas limitações. Ao passo que também consideramos um importante avanço produções interessadas no caráter ativo e social da infância, em que podemos vislumbrar pontos de ruptura em relação ao que é hegemônico na psicologia.

Referências

- Abreu, J. L. N. (2013). Imprensa, educação sanitária e interiorização do sanitarismo em Uberlândia (1938-50). *Revista de História Regional*, 18(1), 86-102.
- Antunes, M. A. M. (2014). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: EDUC.
- Ariès, P. (1981). *A história social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro, Zahar.
- Araújo, S. de F. (2009). Ideia de uma psicologia científica em Wilhelm Wundt: uma visão panorâmica. *Scientiae Studia*, 7, 209-220.
- Arantes, E. M. D. M. (2011). Rostos de crianças no Brasil. In I. Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Bruner, J. S. (1984). *Concepções de infância: Freud, Piaget, Vygotsky*. (A. Delari Jr., Trad.). (Obra original publicada em 1984). Recuperado em 18 março 2018, de www.delari.net/bruner_concepcoes-de-infancia.pdf
- Burman, E. (1994). *Deconstructing Developmental Psychology*. (A. Mattos, Trad.). Londres: Routledge.
- Canuto, L. T. (2017). *O conceito de infância em artigos brasileiros de psicologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, Brasil.
- Cançado, C. R. X., Soares, P. G., & Cirino S. D. (2006). O behaviorismo: uma proposta de estudo do comportamento. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela, & F.T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.19-52). Rio de Janeiro: Nau.
- Cardim, F. (1925). *Tratado de terra e gente do Brasil [1584]*. Belo Horizonte: Itatiaia.
- Chauí, M. S. (2016). Ideologia e educação. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 245-258.
- Claparède, E. (2010). Textos selecionados. In: Hameline, D; Petraglia, I. Dias, E. T. D. (orgs.). *Édouard Claparède*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p. 37-132.
- Costa, J. F. (1983). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- Cunha, C. C., & Boarini, M. L. (2010). A infância sob a tutela do Estado: alguns apontamentos. *Psicologia: teoria e prática*, 12(1).
- Danziger, K. (1997). *Naming the Mind: How Psychology Found its Language*. (Sage Publications). London: Thousand Oaks.

- Delari Jr., A. (2011). Questões de método em Vigotski: busca da verdade e caminhos da cognição. *Anais do Seminário sobre Metodologia em Pesquisa na Abordagem da Psicologia Histórico-Cultural*, Maringá, PR, Brasil, 1.
- Del Priore, M. (Org.). (1996). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Descartes, R. (1997). *Princípios da filosofia*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Dewey, J. (2010). Textos selecionados. In. Westbrook, R. B.; Teixeira, A. (org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. P. 69-127.
- Elias, N. (1994). *O processo civilizador*(vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Elkonin, D. (2006). Epílogo. In L. S. Vygotski. *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Elkonin, D. (2009). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- Espírito Santo, A. A., Jacó-Vilela, A. M., & de Almeida, M. F. (2006). A imagem da infância nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro(1832-1930). *Psicologia em estudo*, 11(1).
- Faggion, M. O. (2018). *Psicologia e eugenia: percursos da história*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, PR, Brasil.
- Faleiros, E. T. S. (2011). A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e no Império. In I. Rizzini & F. Pilotti (Org). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Fanon, F. (2008). *Pele negra, máscaras brancas*(R. Silveira, Trad.). Salvador: SciELO-EDUFBA.
- Faria Filho, L. M. (2003). Instrução elementar no século XIX. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 Anos de Educação no Brasil* (pp. 93-134). Belo Horizonte: Autentica.
- Federici, S. (2017). *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante.
- Ferreira, A. A. L. (2006a). O múltiplo surgimento da psicologia. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela, & F.T. Portugal. (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos*(pp.19-52). Rio de Janeiro: Nau.
- Ferreira, A. A. L. (2006b). A psicologia no recurso aos vetos kantianos. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela, & F.T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.19-52). Rio de Janeiro: Nau.

- Ferreira, A. A. L., & Gutman, G. (2006). O funcionalismo em seus primórdios: a psicologia a serviço da adaptação. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela, & F. T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.121-140). Rio de Janeiro: Editora Nau.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (1999). Educação jesuítica e crianças negras no Brasil Colonial. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 80(196), 472-482.
- Figueiredo (2008). *Matrizes do pensamento psicológico* (14a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Figueiredo, L. C. M., & Santi, P. L. R. D. (2009). *Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC.
- Foucault, M. (1985). *História da sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 3.
- Foucault, M.(1987). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Ramallete, R. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 3.
- Foucault, M. (2010). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)* (E. Brandão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Gonzalez, L. (1984). Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, 2(1), 223-244.
- Gerken, C. H., & Gouvea, M. C. (2000). Imagens do outro: a criança e o primitivo nas ciências humanas. *Educação em Revista* *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. esp.
- Gouvêa, M. C. S., & Gerken, C. H. D. S. (2010). *Desenvolvimento humano: história, conceito e polêmicas*. São Paulo: Cortez.
- Gould, S.J. (2003). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Gondra, J. (2003). Medicina, higiene e educação escolar. In: E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica.
- Gondra, J., & Garcia, I. (2004). A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica ea construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 69-84.
- Guerra, B. M. M., & Jimenez, S. V. (2016). *Tornar-se indivíduo: bases ontológicas e processo histórico*. Sobral: Edições UVA.
- Hacking, I. (1995). *The Looping Effects of Human Kinds. Causal Cognition: a Multidisciplinary Debate*, 12, 351-394.
- Hansen, J. A. (2003). A civilização pela palavra. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autentica.

- Jacó-Vilela, A. M. (2001). Concepções de pessoa e a emergência do indivíduo moderno. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(12), 11-39.
- Kuhlmann Jr., & Fernandes, M. R. (2018). Sobre a história da infância. In L. M. Faria Filho (Org.). (2018). *A infância e sua educação, materiais, práticas e representações* (pp. 9-27). Belo Horizonte: Autêntica.
- Kuhlmann Jr., M. (2003). Educando a infância brasileira. In E. M. T. Lopes, L. M. Faria Filho, & C. G. Veiga (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil* (pp. 469-496). Belo Horizonte: Autêntica.
- Lacerda Jr., F. (2018). Totalidade, individualidade social e ideologia: três contribuições da tradição marxista à história da psicologia. In A. M. Jacó-Vilela, & D. M. Oliveira (Orgs.). *Clio-psyché: discursos e práticas na história da psicologia* (1a ed., pp. 151-165). Rio de Janeiro: EDUERJ.
- Londoño, F. T. (1996). A origem do conceito menor. In: Del Priore, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Lordelo, L. R. (2011). A crise na psicologia. *Psicologia: teoria e pesquisa*, 27(4), 537-544.
- Martins, J. S. (2011). *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec.
- Marx, K., & Engels, F. ([1845]2007). *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo.
- Marx, K. (1982). Introdução à crítica da economia política (E. Malagodi & J. A. Giannotti, Trad.). In K. Marx. *Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes* (pp. 3-21). São Paulo: Abril Cultural.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política* (Livro 1) (R. Enderle, Trad.). São Paulo: Boitempo.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Mattos, A. R. (2012). *Liberdade, um problema do nosso tempo: os sentidos de liberdade para os jovens no contemporâneo*. Rio de Janeiro: FGV.
- Meshcheryakov, B. G. (2010). Ideias de LS Vigotski sobre a ciência do desenvolvimento infantil. *Psicologia USP*, 21(4).
- Netto, J. P. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- Oliveira, M. L. M. (2005). Aldeia juvenil: duas décadas de contraposição à cultura da institucionalização de crianças e adolescentes pobres em Goiás. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.

- Parker, I. (2014). *Revolução na psicologia: da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Alínea Editora.
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, M. G. D. & Facci. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: Vozes.
- Patto, M. H. S. (1987). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Pino, A. S. (2000). O social e o cultural na obra de Lev S. Vygotsky. *Educação e Sociedade*, 71, 45-78.
- Pino, A. (2004). Infâncias e cultura: semelhanças e diferenças. In S. Gallo, & R. M. de Souza. *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas, SP: Alínea.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2018). Apresentação. In L. S. Vigotski. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). (1a ed.). Rio de Janeiro: EPapers.
- Ratner, C. (1995). *A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Rivière, A. (2002). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: A. Machado Libros.
- Rizzini, I. (2005). A infância perigosa (ou “em perigo de o ser...”): idéias e práticas correntes no Brasil na passagem do século XIX para o XX. *Anais do Encontro Franco-Brasileiro de Psicanálise e Direito*, Brasil, 2.
- Rizzini, I. (2006). Reflexões sobre pesquisa histórica com base em idéias e práticas sobre a assistência à infância no Brasil na passagem do século XIX para o XX. *Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 1.
- Rizzini, I. (2011). Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In I. Rizzini, & F. Pilotti (Orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Rousseau, J. J. (1999). *Emílio ou da educação* (R. Ferreira, Trad.). (2a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Sartre J. P. (1968). Prefácio. In F. Fanon. *Os condenados da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Saviani, D., Almeida, J. S. de, Souza, R. S. de, & Valdemarin, V. T. (2004). O legado educacional do longo século XX brasileiro. In Saviani, D., Almeida, J. S. de, Souza, R. S. de, & Valdemarin, V. T. *O legado educacional do século XX no Brasil* (pp. 9-57). Campinas: Autores Associados.
- Santos, B. R. (1996). A emergência da concepção moderna de infância e adolescência: mapeamento, documentação e reflexão sobre as principais teorias. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- Sarmiento, M. J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação* (Vol. 26, Num. 91). São Paulo: Cortez.
- Schwarcz, L. M. (1993). O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. *São Paulo: Companhia das Letras*, 99-133.
- Sech Jr., A. (2010). *O empirismo radical e os estados excepcionais da consciência para uma ciência da mente em William James*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Silva, R. I. M. (2015). *Sobre psicologia e ideologia na obra de L.S. Vigotski*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Maringá, PR, Brasil.
- Smolka, A. L. B. (2010). Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. In A. L. H. Nogueira, & A. L. B. Smolka (Orgs.). *Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos* (pp. 107-128). Campinas: Mercado das Letras.
- Teixeira, C. R. D. C. (2017). Interfaces entre discurso e prática no atendimento ao adolescente autor de infração penal em Goiás: a história do Centro de Observação e Orientação Juvenil. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Goiânia, Go, Brasil.
- Teo, T. (2009). Philosophical Concerns in Critical Psychology. In D. Fox, & I. Prilleltensky (Eds.). *Critical Psychology: an Introduction* (2nd. ed.). (pp. 36-53). London: Sage.
- Toassa, G. (2006). Conceito de consciência em Vigotski. *Psicologia USP*, 17(2).
- Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: investigação para uma perspectiva histórico-cultural* (Doctoral dissertation, Universidade de São Paulo).
- Toassa, G. (2014). Vigotski: notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. *Cadernos Espinosanos*, 1(30), 49-66.
- Tuleski, S. C., & Eidt, N. M. (2016). In L. M. Martins, & A. A. Abrantes, M. G. D. Facci (2016). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Varela, J., & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 68-96.
- Veiga, C. G. (2008). Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In L. M. Faria Filho (Org.). (pp. 28-75). *A infância e sua educação, materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Vidal, F. (2006). “A mais útil de todas as ciências”. Configurações da psicologia desde o Renascimento tardio até o fim do Iluminismo. In A.A.L. Ferreira, A.M. Jacó-Vilela, & F.T. Portugal (Orgs.). *História da psicologia: rumos e percursos* (pp.19-52). Rio de Janeiro: Nau.
- Vigotski, L. S. (1991). O papel do brinquedo no desenvolvimento. In L. S. Vigotski. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas III: Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor.
- Vigotski, L. S. (1996). O homem primitivo e seu comportamento. In L. S. Vigotski, & A. R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Vigotski, L. S. (1997). El significado histórico de la crisis de la psicología: una investigación metodológica. In L. S. Vigotski. *Obras escogidas* (Vol. I, pp. 259- 407). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (1997b). Sobre los sistemas psicológicos. In L. S. Vigotski. *Obras escogidas* (Vol. I, pp. 71- 93). Madrid: Visor Distribuciones.
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, (71), 21-44.
- Vigotski, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2004). A transformação socialista do homem. Disponível em <http://www.marxists.org>. Texto original de 1930. Tradução Nilson Dória.
- Vigotski, L. S. (2006). *Obras Escogidas IV: Paidología del adolescente/Problemas de la psicologia infantil*. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje.
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia* (Z. Prestes & E. Tunes, Trad.). 1a ed. Rio de Janeiro: EPapers.
- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Vigotski, L. S., & Luria, A. R. (1996). A criança e seu comportamento. In L. S. Vigotski, & A. R. Luria. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Walsh, R. T., Teo, T. & Baydala, A. (2014). *A Critical History and Philosophy of Psychology: Diversity of Context, Thought, and Practice*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

APÊNDICES

APÊNDICE1

Roteiro de Análise - Parte 1: Concepção de Infância

- A infância como um lugar social definido apenas pela idade cronológica.
- A ontogênese reproduz de forma breve e imutável a filogênese.
- Elege um único indício externo/sintoma para classificar todas as idades.
- Representa a dinâmica do desenvolvimento infantil como um processo reduzido ao crescimento/maturação.
- Compreende o desenvolvimento como realização, mudança e combinação de capacidades inatas, não surge nada novo.
- O desenvolvimento é definido em seu aspecto quantitativo, ou seja, apenas uma acumulação lenta e gradual de mudanças isoladas que acontecem em linha reta.
- O desenvolvimento é compreendido apenas por critérios com origens nas ciências naturais.

Roteiro de Análise - Parte 2: Análise da Concepção de Infância

- Quais teorias psicológicas dão sustentação à pesquisa?
- Há alguma discussão de cultura relacionada ao tema da infância?
- Qual é a compreensão de “social” presente no trabalho?
- Qual é o modelo de psiquismo apresentado pelos trabalhos?
- Quais são as metáforas utilizadas para descrever o desenvolvimento infantil?
- Quais são as metáforas utilizadas para descrever a infância?
- Há uma discussão sobre a infância contemporânea?
- Quais são os laços interdisciplinares estabelecidos no trabalho para discutir infância?
- Há uma diferenciação entre infância normal e patológica?
- Quais são os critérios utilizados para definir “normal” e “patológico” (se for o caso)?

APÊNDICE 2

Tabela 1. Material selecionado para análise – Teses de doutorado em Psicologia

Título do trabalho	Ano de publicação	Instituição	Região do País	Resumo
1.Estudo de uma proposta de avaliação diagnóstica da cognição social nos transtornos do espectro autista.	2011	Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste	“Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) são um grupo de condições caracterizadas pelo início, na primeira infância de atrasos e déficits no desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e comportamentais. A terminologia TEA remete a ideia de um espectro de síndromes com características em comum e compõem o Transtorno Autista, o Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e a Síndrome de Asperger (LAMPREIA, 2003).Prejuízos na Cognição Social são um dos aspectos marcantes nos quadros de TEA e vêm sendo investigados como critérios para o diagnóstico. Este estudo apresenta uma proposta de avaliação específica para Cognição Social nos TEA, em situação diagnóstica.A avaliação de 22 crianças com TEA, do sexo masculino, entre 6 e 11 anos, comparadas com grupo controle, constou do Protocolo de Cognição Social desenvolvido pela pesquisadora, Questionário de Comportamento e Comunicação Social ou <i>Autism Screening Questionnaire</i> (ASQ) (SATO <i>et al</i> , 2009), Wisc III-R e Escala de Avaliação do Quociente de Empatia e Sistematização – versão para criança, em Português – Child EQ-SQ (VINIC; SCHWARTZMAN, 2010).Os resultados obtidos foram discutidos, visando à indicação da proposta de Avaliação de Cognição Social para crianças e seu uso como parte da avaliação diagnóstica de TEA.”

2.Problemas de linguagem e de alimentação: manifestações da fixação oral na clínica fonoaudiológica.	2012	PUC-SP	Sudeste	“Na clínica fonoaudiológica, a relação entre problemas de linguagem e de alimentação tornou-se alvo de pesquisas devido à frequência com que tais manifestações co-ocorrem em pacientes infantis. Atualmente, estudos ressaltam a importância de se considerar a articulação entre problemas de linguagem e de alimentação enquanto problemas na oralidade. Objetivei investigar, nesta tese, a natureza da manifestação da co-ocorrência entre os problemas de linguagem e de alimentação, na primeira infância e a ação do desejo e do discurso parental na constituição do sujeito e sua relação a assunção de um Eu desprovido de autonomia no registro corporal psíquico. Para tal, o método empregado foi de natureza clínica-qualitativa consistiu no estudo do caso clínico de Guilherme, quatro anos. Os aspectos levantados por meio da experiência clínica foram fundamentados em dialogia com o aparato teórico selecionado a partir das literaturas psicanalítica e fonoaudiológica. A partir da articulação entre a fundamentação teórica e clínica, formulei a tese de que em alguns casos, a manifestação da co-ocorrência dos problemas de linguagem e de alimentação pode ser entendida enquanto uma fixação na fase oral canibalística do desenvolvimento libidinal, fomentada por um desejo materno de “que nada mude” – desejo que nega o nascimento de um sujeito singular e autônomo. Nesse sentido, pôde-se concluir que os tratamentos que visam adequar, de modo dicotômico, as funções e condutas orais podem trazer resultados, sem garantir a compreensão e o alcance mais profundos das manifestações patológicas. A partir do conceito de transferência, presente na teoria psicanalítica, o setting fonoaudiológico deve permitir o trânsito dos afetos presentes no discurso dos pais e das crianças, que, a meu ver, possibilita melhores resultados na intervenção terapêutica.”
---	------	--------	---------	--

3. Atenção Compartilhada e Interação Social: Análises de Trocas Sociais de Crianças com Diagnóstico Transtorno do Espectro Autista em um Programa de Intervenção Precoce	2014	UFES	Sudeste	“O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma desordem do neurodesenvolvimento que se caracteriza por prejuízos na interação social e na comunicação e pela presença de estereotipias e hipersensibilidades. Estudos nos campos da neurociência e do desenvolvimento indicam a Atenção Compartilhada (AC) como um importante preditor do transtorno, presente já no primeiro ano de vida da criança. Por atenção compartilhada compreende-se a habilidade para compartilhar atenção com um parceiro social, um objeto e um evento em uma relação triádica que emerge entre os 9 e os 14 meses e alcança estabilidade por volta dos 18 meses de vida. O papel da interação social no desenvolvimento da AC ainda é um importante ponto de investigação. A pesquisa que ora apresentamos objetivou analisar o impacto da interação social na AC em um programa de intervenção precoce voltado a para crianças com diagnóstico de TEA. Nossa investigação foi organizada em quatro partes distintas: 1) análise do impacto do programa de intervenção precoce nos comportamentos de AC nas crianças envolvidas; 2) análise das trocas sociais entre as crianças participantes e o experimentador ao longo dos seis meses de duração do programa de intervenção precoce; 3) análise das trocas sociais entre as crianças e suas mães, e 4) pareamento dos resultados com as características pessoais e sociais das cuidadoras. Para tanto, desenvolvemos um programa de intervenção precoce para 15 crianças com idade entre 32 e 42 meses e suas mães. As díades foram acompanhadas em sessões semanais durante seis meses. Os resultados demonstram a efetividade do programa com melhora nos padrões de AC em todas as crianças acompanhadas e melhorano padrão de trocas sociais. Concluímos pela importância do reconhecimento da singularidade da criança com TEA e pela necessidade de envolvimento familiar, com oferta de redes de apoio e cuidado que amparem a criança e seus pais em suas necessidades psicossociais.”
---	------	------	---------	--

4. Olha pra mim: Encontro de gerações intermediado pela escrita de cartas.	2015	PUC-SP	Sudeste	“Esta tese analisou os benefícios da troca de cartas entre gerações muito distintas, investigando o quanto o ato de escrever sobre acontecimentos da vida cotidiana pode estar associado a uma melhor autopercepção dos participantes do processo. Procurou-se compreender o significado de uma troca de correspondências ocorrida entre crianças e idosos, residentes na cidade de Caraguatatuba, no litoral norte de São Paulo, e os seus efeitos sobre suas subjetividades. O trabalho analisou a participação de oito duplas, cada uma composta por um aluno do 4º ou 5º ano de uma Escola de Ensino Fundamental e com idade entre 9 e 11 anos, e por um idoso, acima dos 60 anos, de um Centro de Referência para Idosos, nos anos de 2011 e 2012. Seus objetivos específicos foram: identificar se as palavras escritas e trocadas entre crianças e idosos promovem momentos de gratificação e alegria, bem como oportunidades de se perceberem no mundo; propiciar e analisar os momentos de interação social existentes entre os interlocutores, contribuindo assim para a construção de uma memória sobre esta experiência e fase de suas vidas; promover a oportunidade de inter-relação, propiciando tanto para a criança quanto para o idoso a sensação de inserção social; criar nos interlocutores alternativas de autoexpressão, validando suas experiências pela partilha social. Foi feita uma pesquisa qualitativa, com cartas e questionários utilizados como instrumentos e considerados sob a perspectiva da análise de conteúdo focada em significados, estratégia esta que foi complementada metodologicamente pela observação participante. A experiência de troca de cartas produziu efeitos psicológicos positivos para seus participantes, tanto imediatos quanto remotos, ao contribuir para a ampliação da visão acerca do mundo e de si mesmos. Para os idosos, a ampliação da memória de experiências significativas, associada ao seu registro escrito e à possibilidade de recorrer a ele em momentos de fragilidade, produziu benefícios psicológicos que foram observados pela investigação. A experiência de viver emoções positivas trouxe conforto para o processo de envelhecimento na medida em que atenuou para o idoso a percepção de exclusão social e de solidão, ao lhe reavivar a sensação de utilidade e inserção social, ao oferecer uma experiência de vida real e ao atender às necessidades desta fase da vida. A
---	------	--------	---------	---

				possibilidade de autoexpressão favoreceu também o amadurecimento e o desenvolvimento psicossocial de crianças, pois a troca de correspondências produziu um interlocutor que as ouvisse com atenção e que procurasse compreender as demandas que são específicas da infância.”
5. Desenvolvimento Moral e Trapaça: Um Estudo com Crianças e Adolescentes.	2015	UFES	Sudeste	“O interesse humano em torno da moralidade não é um fenômeno novo, pois discussões sobre esse tema remontam a tempos muito antigos, como as reflexões de Aristóteles (384-322 a.C./ 1992). Esta pesquisa investiga a relação entre o nível de desenvolvimento moral e a trapaça em crianças e adolescentes utilizando jogos de regras, com base na teoria de Piaget. Participaram desta pesquisa 60 crianças e adolescentes de 5, 10 e 15 anos provenientes de escolas particulares de ensino fundamental e médio da cidade de Linhares/ES. Para a coleta de dados utilizou-se: (a) o Instrumento de Avaliação do Nível do Desenvolvimento Moral (IANDM), (b) a versão tradicional do Jogo CaraaCara com as crianças de 5 e 10 anos e outra versão desse jogo adaptada para adolescentes denominada Arca de Noé, e (c) o roteiro de Entrevista Pós-Jogo. Os dados obtidos foram analisados de forma quanti e qualitativa, conforme as orientações de Delval (2002) para pesquisas realizadas a partir do método clínico. Elaboramos critérios para avaliar o Nível de Desenvolvimento Moral (NDM) e a trapaça, denominado critério de análise do Nível de Trapaça (NT). Os níveis englobam o Nível I, Nível II e o Nível III. Os resultados permitiram verificar uma evolução no nível de desenvolvimento moral dos participantes, predominando aos 5 anos o Nível I, aos 10 anos, o Nível II e aos 15 anos os Níveis II e III. Quanto à ação da trapaça, esse comportamento também tende a diminuir com a idade, pois a maioria dos participantes de 5 anos trapaceia, enquanto nos de 10 anos, esse comportamento é menos freqüente e entre os de 15 anos, não houve trapaça. Com relação ao juízo da própria ação, a minoria dos participantes que trapaceou confessou o delito. Já os resultados do nível de trapaça indicaram que a maioria das crianças de 5 anos permaneceu no Nível I, enquanto as de 10 anos se mantiveram divididas em todos os outros níveis e, entre os adolescentes, novamente acontece uma predominância dos níveis mais

				elevados. Entre o nível de desenvolvimento moral e o nível de trapaça predominou a correspondência entre os dois níveis nos participantes de 5 e 10 anos e um resultado melhor no nível de trapaça em relação ao nível de desenvolvimento moral nos participantes de 15 anos. Quanto maior a idade, fica mais evidente que a ação é mais desenvolvida do que o pensamento moral, conforme assinalado por Piaget (1932/1994). Com base nessa constatação, é incontestável a importância da intervenção por meio de projetos de educação em valores morais para promover reflexões sobre questões e comportamentos morais a fim de se estimular a construção de valores autônomos e éticos.”
6. Crianças com leucemia: estudo das condições emocionais pela arteterapia numa abordagem junguiana.	2015	PUC-SP	Sudeste	“O câncer na infância corresponde a um grupo de diversas doenças que tem como elemento comum a proliferação descontrolada de células anormais e podem ocorrer em qualquer parte do organismo. As leucemias são as neoplasias mais comuns na infância. A criança é afetada em sua totalidade pela realidade do tratamento e isso ocorre num momento importante de seu desenvolvimento. São conhecidos os benefícios que a arteterapia promove na manifestação da atividade psicológica como facilitadora de acesso aos conteúdos internos, ampliando o bem-estar do indivíduo e permitindo a aplicação numa abordagem de intervenção diagnóstica e terapêutica. O objetivo deste trabalho foi verificar quais os efeitos da arteterapia na expressão das vivências emocionais de crianças em tratamento de leucemia. Os efeitos estudados foram os sentimentos vivenciados pelas crianças com leucemia. Realizou-se uma pesquisa de campo e os resultados foram tratados qualitativamente. Participaram da pesquisa quatro crianças diagnosticadas com leucemia linfóide aguda, entre 5 e 8 anos de idade, de ambos os sexos, atendidas num ambulatório de especialidades de uma cidade interiorana de São Paulo. Os instrumentos utilizados foram: Questionário sócio demográfico e Roteiro de anamnese. Foram realizadas cinco sessões dirigidas de arteterapia com cada criança. A elaboração das sessões consistiu no desenvolvimento de uma técnica de investigação psicológica pela arteterapia, que pode ser associada a outras técnicas utilizadas no contexto clínico e o conteúdo imagético das produções foi analisado à luz da psicologia junguiana.

				Um dos aspectos discutidos nesta pesquisa é que as atividades expressivas favoreceram a expressão de emoções e sentimentos das crianças a respeito do seu processo de adoecimento e ainda de outros aspectos que envolveram seu desenvolvimento emocional. Nesse sentido, observou-se o contato entre aspectos do consciente e do inconsciente. O uso da arte através das modalidades propostas: desenho, colagem, modelagem e pintura fez com que fosse possível observar o estabelecimento de vínculo afetivo entre ela e a sua obra. Algumas imagens foram recorrentes, como as que remetem às polaridades, tais como vida e morte, morte e renascimento, chuva e sol, noite e dia. Essas imagens parecem surgir como compensação diante do desequilíbrio advindo do processo de adoecer, como função reguladora da psique. O fazer arte e o pensar sobre a produção parecem ter proporcionado conexão com canais das emoções das crianças participantes. Percebeu-se, ainda, que as sessões possivelmente auxiliaram as crianças a elaborar seu processo de adoecimento. Com relação às imagens e cores recorrentes, suscitam imaginar que se tratam da manifestação de conteúdos pessoais e coletivos das crianças. Vale destacar que o espaço aberto onde se assegurou a manifestação de conteúdos mediante a arte foi primordial para que o conteúdo imagético pudesse ser manifestado.”
7. Crianças e Adolescentes Com Câncer e Suas Mães: Vivência do Tratamento da Doença, Redes de Apoio e Processos Proximos Durante e Após a Hospitalização	2015	UFES	Sudeste	“A hospitalização, especialmente em decorrência de doenças crônicas como o câncer, afeta o comportamento e o desenvolvimento infantil, além de gerar impactos na família, que precisa lidar com essa nova realidade. Diante disso, este trabalho teve como objetivo investigar aspectos interpessoais da rede de apoio e da vivência do tratamento da doença durante a hospitalização e após a alta hospitalar de crianças e adolescentes com câncer e suas mães. Participaram 12 crianças e adolescentes, sendo quatro meninas e oito meninos, com idades entre 6 e 15 anos, com diagnóstico de câncer e internadas para tratamento em hospital público de Vitória (ES). Além deles, participaram as mães, perfazendo um total de 24 sujeitos. A pesquisa foi realizada em dois contextos, hospital e casa, sendo que o período de tempo entre as coletas realizadas nesses contextos variou de seis a 10 meses, dependendo das necessidades físicas e sociais de cada

				família. Foram utilizados cinco instrumentos para coleta de dados: ficha de dados sociodemográficos, roteiro de investigações sobre o histórico da doença; dois roteiros de entrevista semiestruturada e o mapa dos cinco campos. Os resultados mostraram que quanto maior e mais significativa foi a rede de apoio, melhor era a adesão e o estado de ânimo dos participantes e de suas mães frente ao tratamento. A rede de apoio no ambiente domiciliar foi maior em oito participantes, porém o apoio obtido no hospital foi reconhecido pelos 12 internados. Além disso, os processos proximais estabelecidos entre mães e filhos durante a hospitalização foram fortalecidos após o tratamento da doença e permaneceram após a alta hospitalar, pois nos relatos de oito mães e sete crianças/adolescentes a interação por meio dos cuidados e da companhia fez com que desenvolvessem amizade e intimidade, tornando a hospitalização menos dolorosa. Em casa, dez duplas de mãe e filho reconheceram que os benefícios dessas interações foram estendidos a toda família, minimizando os impactos da hospitalização. Quanto ao manejo da doença, foram descritas quatro categorias: vivência da doença e da hospitalização, sentimentos relacionados ao tratamento, relacionamentos com familiares e equipe médica, e enfrentamento da doença. Conclui-se que o apoio da mãe e da família, dos amigos e da equipe médica foi fator determinante para tornar o processo de hospitalização mais fácil e adaptativo. Assim, espera-se com este estudo fornecer subsídios para reforçar a contribuição das redes de apoio no tratamento do câncer, de modo a favorecer o enfrentamento da doença, o desenvolvimento dos acometidos e a recuperação da hospitalização.”
8 O processo de socialização de crianças e o desenvolvimento moral das mães: estudos sobre a expressão de conteúdos	2016	UFBA	Nordeste	“Na literatura sobre o processo de socialização de crianças, há ideias que vão desde uma visão passiva, onde a criança se apresenta como um depositário de produtos externos, até uma visão mais ativa, onde a criança se apresenta atrelada a um processo consciente da realidade. O processo de socialização é um processo de ação e interação da criança com o mundo exterior, durante o qual se formam as estruturas de consciência e no qual a participação em grupos sociais é fundamental, devido a transmissão da cultura, conhecimentos, técnicas, valores,

e traços estereotípicos de crianças brancas e negras acerca da cor de pele.			símbolos, representações, normas e papéis sociais apresentados como saberes, crenças, imagens identitárias e modelos de comportamento. Assim, a criança pode assumir uma atitude de pertencente a um determinado grupo, e ao se pensar no negro, a introjeção de crenças e estereótipos transforma-o em um ser estigmatizado, e isto pode levar a criança a carregar estereótipos que influenciam negativamente a autopercepção das pessoas pertencentes a um grupo que foi estereotipado culturalmente, socialmente e historicamente. Desta forma, o presente estudo parte da investigação de como o processo de socialização, através de agentes socializadores (neste caso, a mãe e os pares) influenciam a reprodução e/ou reflexão de traços e conteúdos estereotípicos na criança frente a outra criança em razão de sua cor de pele (brancas ou negras). Fundamentados nos estudos acerca do processo de socialização, dos estereótipos, da identidade social e do desenvolvimento cognitivo e moral, a investigação a ser apresentada busca analisar o processo de socialização através do desenvolvimento moral das mães e sua relação com os traços e conteúdos estereotípicos apresentados pela criança acerca da cor de pele de crianças brancas e negras. É um estudo de caráter descritivo e exploratório, cuja amostra foi composta de forma aleatória por conveniência. No primeiro estudo, foram selecionadas 200 crianças, sendo 125 crianças classificadas pelos juízes como negras e 75 brancas, com faixa etária entre 8 a 11 anos de idade ($x=10$; $s= 1,41$). Destas 200 crianças, 100 crianças foram do Estado de Sergipe (32 brancas e 68 negras) e 100 crianças do Estado da Bahia (42 brancas e 58 negras). Elas foram solicitadas a se classificarem quanto a cor de sua pele e também a exporem seus pensamentos com o uso de traços e conteúdos estereotípicos relacionados à <i>atividade física, capacidade cognitiva, comportamento normativo e nível socioeconômico</i>, e qual a sua preferência de cor de pele de uma outra criança (uma criança negra e outra branca, apresentadas em fotos) quando há a possibilidade de um <i>contato direto ou proximidade</i>. No segundo estudo acerca do processo de socialização, conteúdos e traços estereotípicos da criança e o desenvolvimento moral das mães, os participantes foram constituídos por 30 mães de crianças negras participantes do estudo, e todas residentes na Bahia. Os
--	--	--	--

				instrumentos utilizados para alcançar os objetivos foram um questionário sociodemográfico, o DIT – Questionário de Opiniões Sociais, que é uma medida objetiva de avaliação do julgamento moral segundo a teoria de Kohlberg, e a ERM – Escala de Racismo Moderno desenvolvida por McConahay (1986) e adaptada por Santos, Gouveia, Navas, Pimentel e Gusmão (2006) ao contexto brasileiro, que tem como objetivo mensurar atitudes a respeito do racismo mais velado. A partir dos resultados encontrados, a criança branca apresenta um menor espectro de cores em comparação com a criança negra. No entanto, partindo para a identificação das diferenças na atribuição de traços estereotípicos acerca da cor de pele entre crianças brancas e negras, ao levar em consideração o total de respostas da criança brancas e negras participantes da pesquisa, os itens da escala de categorização da cor de pele não apresentaram tendências a distinguirem significativamente a criança brancas e negras apresentadas em fotos, com exceção das características de atratividade física e nível socioeconômico, onde, de forma notória, a criança negras da Bahia mostram-se mais adeptas a associar os traços “bonito” e “rico” mais do que o esperado. Não foram encontradas diferenças significativas entre as atribuições dirigidas para as crianças negras e brancas acerca dos atributos. Da mesma forma, a criança não tendeu a escolher com mais frequência a palavra “comportada” para se referir à fotografia da criança branca, nem tenderam a escolher com mais frequência a palavra “bom (boa)” para se referir à fotografia da criança branca mais do que para a fotografia da criança negra. Em termos de contato e proximidade, a criança também não apresentou uma tendência a escolher com mais frequência a criança branca para manter um contato, seja como irmão ou como amigo, nem para escolher com mais frequência a criança branca para manter uma proximidade, seja em termos de partilha de um doce, seja para realizar um trabalho em dupla. Em termos gerais, configura-se uma realidade em que não se mostram resultados que revelem uma diferença significativa entre brancos e negros na associação de traços e conteúdos a alvos brancos ou negros, quando a criança não é forçada a escolher entre um alvo branco ou negro. Isto traz à tona a sustentação de que a criança, mesmo que
--	--	--	--	--

				socializadas em um contexto social onde a cor de pele negra possa ser alvo de estereótipos negativos, apresentam crenças que coadunam com a realidade objetiva, não configurando traços estereotípicos negativos aos negros quando estes devem ser associados a aspectos internos ao sujeito. As diferenças de estágio de desenvolvimento moral das mães também não se mostraram diretamente relacionadas com as escolhas e preferências de características e/ou estereótipos da criança, ainda que as mães demonstrem um nível convencional de desenvolvimento moral e um racismo moderno, não confirmando a hipótese de que quanto maior o nível de desenvolvimento moral das mães, menor será a atribuição das características “feio”, “burro”, “não-estudioso”, “briguento”, “malvado” ou “pobre” aos alvos negros apresentados em fotos. Pode-se salientar a possibilidade de a mãe não ser o personagem a se destacar quando se trata do controle dos traços e conteúdos estereotípicos apresentados pela criança. Os pares e outros ambientes socializadores, aliados a um processo autônomo de reflexão das crenças compartilhadas socialmente feito pela criança, parece ser importante para a expressão de traços e conteúdos estereotípicos frente a alvos de diferentes grupos. O processo de socialização não se torna imperativo em termos de crenças, estereótipos ou comportamento moral, mas provoca contextos onde a criança se coloca como um sujeito capaz de intervir e repensar as situações expostas.”
9. Estudo sobre os fatores de medo e os fatores de proteção na infância em uma visão junguiana: criação de Instrumento para Avaliar Medo e Proteção na Infância.	2016	PUC-SP	Sudeste	“As crianças têm demonstrado interesse nos mistérios da existência, perguntando: “Por que tem tantos medos? Bruxas, fadas, vampiros, dragões, anjos: eles existem?” O medo é uma das principais forças motivadoras da conduta humana, ele é necessário para proteger dos perigos, mas nem sempre são os mesmos para todas as crianças. Falar sobre o medo é algo muito complexo, tendo em vista as singularidades individuais e culturais das crianças e a infinidade de fatores psicológicos capazes de desencadeá-lo. Esta pesquisa teve como objetivo estudar a percepção e a manifestação dos fatores medo e dos fatores de proteção em crianças de 6 a 10 anos, bem como verificar se existem diferenças quanto ao gênero e o tipo de escola (pública ou particular) na

				percepção e manifestação desses fatores. Foi criado para esta pesquisa um instrumento “Baralho de Figuras” composto por 24 figuras, sendo 12 figuras de medo e 12 figuras de proteção, constituído por 4 categorias: 1) Figuras de medo fantásticas: Ogro, Vampiro, Dragão, Morte, Diabo e Bruxa. 2) Figuras de medo concretas: Casal brigando, Ladrão, Avião caindo, Raio, Meninos brigando e Acidente de trânsito. 3) Figuras de proteção fantásticas: Papai Noel, Fada, Anjo, Mago, Homem Aranha e Urso. 4) Figuras de proteção concretas: Avós, Pai/Filho, Mãe/Filha, Família, Igrejas e Amigos. A amostra foi constituída por 400 crianças entre 6 e 10 anos, sendo 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino, de duas escolas, uma pública e uma particular da cidade de São Paulo. A pesquisa tem natureza quantitativa descritiva, a discussão dos resultados e a análise simbólica das figuras do baralho se encontram embasadas no referencial teórico da Psicologia Analítica. Nesta pesquisa buscou-se a validação do instrumento criado “Baralho de Figuras”. A fim de entender a percepção e a manifestação dos fatores de medo e dos fatores de proteção, foram consideradas duas hipóteses: 1) o medo é mais fantástico no início da infância e vai se tornando cada vez mais concreto; 2) as figuras de proteção, ao inverso, são mais concretas no início da vida e depois vão se tornando mais fantásticas. Foi possível constatar que no que se refere às figuras de medo, as figuras fantásticas foram mais escolhidas em relação às concretas, tanto pelos meninos como pelas meninas, em todas as idades, o que mostra a prevalência do mundo da fantasia na infância. Quanto às diferenças de gênero, observou-se que, na amostra total, os meninos escolhem mais as figuras de proteção fantásticas e as meninas escolhem mais as concretas, o que pode estar ligado às formas diferentes do brincar. No que diz respeito à idade, as figuras de medo fantásticas diminuem com a idade, enquanto que as figuras de medo concretas aumentam, o que está de acordo com a primeira hipótese. Em relação às figuras de proteção, as crianças, mesmo as mais velhas, permanecem muito ligadas às figuras de proteção concretas familiares, sendo que esses dados contrariam a segunda hipótese. Porém, a figura de proteção fantástica anjo foi a mais escolhida por todas as crianças, sendo que essa escolha aumentou com a idade. Quanto às
--	--	--	--	--

				diferenças de instituições de ensino, observa-se a escolha das figuras de medo concreto: ladrão e casal brigando foram mais escolhidas pelas crianças de escola pública, o que pode estar relacionado à violência maior do ambiente em que vivem. A escolha maior da Fada (figura de proteção fantástica) pela escola pública pode ser compreendida como uma compensação no mundo do imaginário para uma realidade que não está boa para a criança. Conclui-se, portanto, que o medo é um fator relacionado à sobrevivência e que o aprender a administrar situações que ocasionam medo é uma necessidade ao desenvolvimento psicológico da criança. Pela escolha das crianças dessa amostra, pode ser visto que a segurança que o núcleo familiar pode trazer é um fator de proteção preponderante.”
--	--	--	--	--