

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA ALZIRA DE MORAES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma Análise das Concepções de
Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente
(1997-2002)**

Florianópolis, abril de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉA ALZIRA DE MORAES

**EDUCAÇÃO INFANTIL: Uma Análise das Concepções de
Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente
(1997-2002)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de investigação Educação e Infância. Orientadora: Profª Drª. Eloísa Acires C. Rocha.

Florianópolis, abril de 2005

AGRADECIMENTOS

Agradecimento – termo que define o ato de agradecer, de reconhecer colaborações recebidas – ato que dá a dimensão da construção social do conhecimento que ultrapassa a solidão das elaborações individuais. Nomear todas as pessoas que colaboraram direta ou indiretamente para a construção desta pesquisa não é tarefa tranqüila nem breve, é impraticável, e restringe o campo de agradecimentos às pessoas cuja colaboração foi fundamental neste processo.

Assim, agradeço inicialmente à professora Dr^a Eloísa Acires C. Rocha pelo carinho, respeito e confiança no meu compromisso com o conhecimento e com a educação infantil. E especialmente pela sensibilidade na orientação desta pesquisa, que, de um desafio inicial, tornou-se um valioso presente.

À professora Dr^a Ana Beatriz Cerisara, pelo respeito, carinho e presença constante na orientação dos primeiros passos desta pesquisa rumo à qualificação.

À professora Dr^a Diana Carvalho de Carvalho, pelas respeitadas indicações na Banca de Qualificação, sobretudo na constituição do quadro teórico para a análise das produções acadêmicas.

À professora Dr^a Roselane Fátima Campos, que na Banca de Qualificação, também de forma respeitosa, trouxe indicações fundamentais para os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

Aos professores Doutores Sônia Beltrame e João Josué da Silva Filho, pela eficácia nas contribuições para o meu processo de constituição como pesquisadora e de inserção no universo da pesquisa científica.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo incentivo financeiro.

Aos meus pais, Celso e Alzira, pelo dom da vida e o amor aos estudos. Às minhas irmãs, irmãos e sobrinhos, Fernando e Gisele, pelo incentivo na realização dos meus ousados projetos.

A todos/as os/as colegas de Mestrado, pelas colaborações, críticas e indicações, essenciais no processo de construção da pesquisa. Às colegas de trabalho Maria Luiza, Neusa, Márcia, Scheila, Laurete e Maria Santos, sobretudo pelo respeito ao meu compromisso com a formação. A todas essas pessoas e também àquelas que não foram nomeadas, o meu sincero agradecimento.

RESUMO

Esta pesquisa é um estudo sobre as imagens da infância e da criança contemporâneas nas produções acadêmicas referentes à educação infantil. Trata-se de uma análise das concepções de criança, infância e educação veiculadas pelas produções acadêmicas recentes apresentadas nas Reuniões Anuais (RA) da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no *Grupo de Trabalho – Educação das Crianças de 0 a 6 anos* (GT 7), entre os anos de 1997 e 2002. Tem como objetivo identificar por meio da análise das concepções mapeadas, o papel social que a criança ocupa no processo educacional. E, partindo de uma perspectiva multidisciplinar, na qual as contribuições das ciências humanas e sociais constituem o quadro teórico para esta análise, bem como para o entendimento da criança como sujeito ativo e participativo do seu processo educacional e sua atuação enquanto ator social, esta pesquisa buscou delinear as concepções educativas que a partir da análise das produções acadêmicas se engendraram. Utilizando como instrumento metodológico a análise de conteúdo, identificou-se nos trabalhos selecionados o entendimento da infância a partir do seu caráter plural, heterogêneo e do sujeito-criança como sujeito social, heterogêneo, sujeito de direitos, produtor de cultura, sujeito inventivo, sujeito devir-criança, assim como o entendimento da criança em desenvolvimento a partir da influência dos aspectos socioculturais e maturacionais do desenvolvimento humano. O sujeito-criança, a partir das orientações dessas concepções e das metodologias utilizadas pelos autores dos trabalhos selecionados para a análise, é reconhecido como sujeito ativo e participativo do seu processo educacional. A constituição de uma *Pedagogia da Educação Infantil* passa pela discussão sobre a função da educação nesta faixa etária e pela própria definição das suas especificidades.

Palavras-chave: Educação Infantil, Criança e infância, Pedagogia da Educação Infantil.

ABSTRACT

This research is a study about contemporary childhood images in academic works dealing with infant education. It refers to an analysis about child, childhood and educational concepts as presented at the Annual Meetings of the Association of Post-Graduate Studies and Research in Education (ANPEd), specifically in the Work Group for “Children’s Education from 0 to 6 years of age” (GT 7), from 1997 through 2002, with the objective of identifying the social role of children within the educational process through analyses of observed concepts. Starting from a multidisciplinary perspective in which contributions from human and social sciences constitute the theoretical instruments for such an analysis as well as through the understanding of children as an active subject participating in their own educational process and their activities as social individuals, this research has tried to define the educational concepts derived from the analysis of such academic works. Utilizing content analysis as a methodological tool it identified in the selected works the understanding of childhood as of its plural, heterogeneous character and the child-subject as a heterogeneous social subject, subject of rights, culture producer, inventive subject, come-to-be-child subject, as well as the understanding of children’s development through the influences of socio-cultural and maturity processes related to the human development. The child-subject, according to the orientation from these concepts and from methodologies utilized by the authors of the works selected for analysis, is regarded as an active-subject that participates in the educational process. The building of a Children’s Educational Pedagogy goes through the discussion about the function of education within this age bracket as well as through the very definition of their specifics.

Keywords: Children’s Education, Child and Childhood, Children’s Educational Pedagogy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 OS PERCURSOS DA PESQUISA	20
2.1 O campo investigativo: A ANPEd e o GT 7.....	20
2.2 As fontes da pesquisa.....	26
2.3 Os critérios para seleção dos trabalhos: os temas criança e infância	27
2.4 O corpus de análise.....	28
2.5 A análise de conteúdo: técnica de tratamento de informações.....	30
2.6 As definição das categorias e o sistema de categorização.....	34
3 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA PEDAGOGIA.....	37
3.1 As imagens da criança nas ciências humanas e sociais: um recorte histórico a partir das pedagogias pedocêntricas	37
3.2 A Pedagogia e Psicologia: a criança como termo articulador na constituição de uma ciência da educação.....	45
3.3 O pensamento pedagógico e a filosofia do homem: a infância com tempo de erro e educação	57
3.4 Rousseau: a criança como ser inocente e natural.....	60
3.5 A Pedagogia Progressista: o escolanovismo e a criança em foco	63
3.6 A Psicologia do Desenvolvimento: a criança entre o biológico e o social	70
3.7 A Sociologia e a Antropologia: das instituições aos sujeitos-criança.....	80
3.8 A educação da criança de 0 a 6 anos: perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil	90
4 A PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE: DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA E DE SUA INFÂNCIA	96
4.1 O sujeito-criança: as diferentes representações da criança.....	99
4.1.1 A criança sujeito social e integral	99
4.1.2 A heterogeneidade da Infância.....	114
4.1.3 O sujeito produtor de cultura	122
4.1.4 O sujeito de direitos	131
4.1.5 O sujeito inventivo, ser criador	139

4.1.6 O sujeito devir-criança.....	142
4.2 A criança em desenvolvimento: a maturação e os fatores socioculturais na constituição do ser criança.....	145
4.2.1 A criança a partir dos fatores socioculturais	147
4.2.2 A criança a partir dos aspectos maturacionais	151
5 CONCLUSÃO	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
APÊNDICE A– Quadro dos trabalhos do GT 7 apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd por região	165
APÊNDICE B – Quadro dos trabalhos selecionados para análise por região	166
APÊNDICE C – Quadro com os autores mais citados nos trabalhos e suas respectivas áreas do conhecimento	167
APÊNDICE D – Quadro com a origem (brasileiros/estrangeiros) dos autores mais citados no conjunto dos 24 trabalhos selecionados para a análise.....	168
APÊNDICE E – Quadro com o gênero dos autores no conjunto dos 24 trabalhos selecionados para a análise	169
APÊNDICE F – Quadro com as áreas do conhecimento representadas pelos autores menos citados	170
APÊNDICE G – Quadro com a origem a partir das línguas citadas (e traduções) dos autores no conjunto dos 115 trabalhos do Banco de dados	171
APÊNDICE H – Quadros individuais dos autores dos trabalhos selecionados para a análise a partir da Categoria A – Sujeito-criança e suas respectivas subcategorias.....	172
APÊNDICE I – Quadros individuais dos autores selecionados para a análise a partir da Categoria B – Criança em desenvolvimento e suas respectivas subcategorias.....	192
APÊNDICE J – Quadros das unidades de contexto dos trabalhos selecionados a partir das Categorias: A – Sujeito-criança e B – Criança em desenvolvimento e respectivas subcategorias.....	196

LISTA DE SIGLAS

ANPEC – Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CECCA – Crianças Educação e Cidadania Ativa

CRIE – Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos

GT – Grupo de Trabalho

GT 7 – Grupo de Trabalho da Educação das Crianças de 0 a 6 anos

Nee0a6anos – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação das crianças de 0 a 6 anos

PG/EDU – Pós-Graduação em Educação

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

RA – Reuniões Anuais

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se inscreve no movimento de mapeamento e sistematização das representações produzidas sobre as crianças nas produções acadêmicas, que visa contribuir para a construção do estado da arte sobre a educação da criança de 0 a 6 anos por meio da interlocução com pesquisas veiculadas pelos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil que vêm mapeando tais produções na área para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil (ROCHA, 1999; STRENZEL, 2000; GUTHIÁ, 2002, etc.). O presente trabalho tem como objetivo identificar o lugar da criança nas produções acadêmicas recentes sobre educação apresentadas no *Grupo de Trabalho 07 - Educação da Criança de 0 a 6 anos* da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd)¹, entre os anos de 1997 e 2002, pela identificação e análise dos conceitos que definem a criança como sujeito do processo educativo e das concepções de criança/infância² utilizadas para balizar a ação pedagógica das instituições de educação infantil.

Esta investigação buscou estabelecer um processo de “discussão [e análise] dos resultados das pesquisas sobre infância” (KRAMER, 1996, p. 27) e contribuir para a discussão das especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos em instituições não escolares³.

¹ A ANPEd apresenta-se como o campo investigativo desta pesquisa por seu caráter de divulgação das pesquisas dos Programas de Pós-graduação em Educação em nível nacional, tendo como foco principal as Reuniões Anuais dessa associação e especificamente o *Grupo de Trabalho Educação da Criança de 0 a 6 Anos*.

² A utilização do conceito de criança/infância tem sido realizada de forma indistinta da concepção de criança/infância. Referindo-se aos estudos de Achard (1993), os autores Rocha, et al. (2002, p. 36) salientam que “[...] importa então distinguir entre a afirmação de um conceito de infância, que reconhece as crianças como uma realidade humana diferente dos adultos, e a explicitação de concepções de infância que revelam o que, em termos de atributos, propriedades, qualidades, as distinguem do adulto, quer por excesso, quer por defeito, num dado momento”. Ou seja, “[...] enquanto o conceito de infância reclama que as crianças sejam distintas dos adultos no que respeita alguns atributos, a concepção de infância refere-se à especificação desses atributos. Por exemplo, a concepção médico-social da criança como ser vulnerável, a concepção psico-pedagógica da criança como planta em crescimento, a concepção sócio-moral da criança como inocente [...]” (ROCHA et al., 2002, p. 36)

³ Os termos *Pedagogia da Infância* e *Pedagogia da Educação Infantil*, cunhados por Rocha (1999, p. 50), prestam-se à delimitação de “[...] um recorte particular dentro da área pedagógica, [mas] não suficiente para explicar a configuração da educação de crianças em instituições não escolares, tais como a creche e a pré-escola”. Em outras palavras, esses termos enfatizam a diferença existente entre as instituições de educação para as crianças de 0 a 6 anos, levando-se em conta as especificidades e a origem da educação nesses espaços.

Essa perspectiva sugeriu um aprofundamento do conhecimento sobre as concepções de criança/infância vigentes nas orientações teóricas que servem de base para a construção das produções acadêmicas sobre a infância, e que em contrapartida permitem fazer um cruzamento com a educação da criança que se apresenta diante de nossos olhos como um ser concreto, contextualizado histórica, cultural e socialmente – um sujeito bio-sócio-cultural – ao mesmo tempo, tão desconhecido, singular e multifacetado.

Características que precisam ser consideradas no trabalho educativo com as crianças para a realização de um trabalho consciente, intencional e de qualidade. Nesse sentido, a definição de Kramer (1992, p. 16) sobre esse aspecto sintetiza muito bem a questão, pois,

[...] qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Deve-se partir do princípio de que as crianças (nativas ou imigrantes, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais, e do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade. Como conceber no Brasil um modelo de criança que não corresponde sequer à maioria das crianças? Como deixar de lado o fato de existirem crianças que já trabalham efetivamente?

Nessa direção, Rocha (1999), em sua tese de doutorado, realiza um mapeamento das produções acadêmicas da área sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos numa perspectiva multidisciplinar, a partir das contribuições das ciências humanas e sociais (História, Antropologia, Sociologia, Psicologia, etc.), buscando definir as especificidades da educação infantil com base no princípio da heterogeneidade, respeitando as diferenças entre as crianças em cada contexto, numa perspectiva de constituição/consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil⁴ pode ser percebida como um movimento que tem como um dos focos centrais verificar nas pesquisas os saberes sobre as

⁴ Rocha (1999), na sua tese de doutoramento, discute a questão da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil a partir das pesquisas em torno da criança e da sua educação, buscando, através do mapeamento das produções acadêmicas na área, visualizar as especificidades da educação para as crianças de 0 a 6 anos em instituições não-escolares. Não para produzir uma ‘pedagogia antiescolar’, na qual ‘à escolarização, o ensino e a transmissão do conhecimento’ são considerados ‘prejudiciais ao desenvolvimento da criança’, como defende Arce (2004, p. 61) mas para construir uma educação para as crianças de 0 a 6 anos, que, ao contrário dos modelos de educação escolar tradicionais existentes, com um currículo voltado estritamente para a formação

crianças e sua educação em instituições educativas, visando especificar aquilo que é próprio da educação nessa faixa etária. É importante destacar, em relação à perspectiva multidisciplinar, que a autora entende que o conhecimento pedagógico depende da contribuição das demais áreas do conhecimento:

[...] da filosofia e da história, por fornecerem a base para a compreensão dos movimentos da produção do conhecimento (teorias do conhecimento); da sociologia e da antropologia porque cada qual em seu âmbito apresenta elementos relativos à diferença e à influência de contextos específicos na construção da diversidade, como afirmação positiva e contrária ao estabelecimento de padrões de normalidade na constituição do ser humano, e da infância em particular. Essas áreas passam [dessa forma] a sustentar a definição de uma Pedagogia da Infância ou Pedagogia da Educação Infantil, ao mesmo tempo em que afirmam a insuficiência e o limite das orientações pautadas na padronização. E o conhecimento psicológico, que tradicionalmente vinha se estabelecendo como uma área de conhecimento privilegiada pelo campo educativo, deixa de ser a única referência para a intervenção educativa. Associado a contribuições das áreas acima explicitadas, amplia sua perspectiva, permitindo uma abordagem dos processos de desenvolvimento humano a partir de relações socioculturais (ROCHA, 1999, p.76)

Dessa forma, cabe ainda destacar em relação às contribuições em torno da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil, nas palavras de Rocha (2002, p. 86), que

[...] o conhecimento produzido nos diferentes campos científicos vem permitindo identificar uma produção científica neste campo particular, e sua intrínseca relação com a realidade dinâmica, numa via de mão dupla, que transforma e é transformada, num movimento que nos coloca como pesquisadores frente ao desafio de tomar posição em favor da história, do original, do inesperado e da esperança em construir uma Pedagogia que corresponda à diversidade e a heterogeneidade das infâncias considerando, sobretudo, a plenitude das possibilidades humanas tal como nos inspiram os ‘povos originais’ através do convívio entre adultos e crianças, e entre as crianças sem separação etária; na aventura e na descoberta do mundo, no movimento e na livre expressão, na experiência estética e na ação criativa.

Assim, a partir dessas idéias e perspectivas para o estudo da infância e da criança nas discussões da área, cabe destacar e justificar a escolha do tema de pesquisa.

a) O problema de pesquisa e sua justificativa

Desde o ano de 2000, quando do término da minha formação acadêmica e do ingresso no mercado de trabalho, inicialmente na rede particular e atualmente na rede pública, fui percebendo que a conclusão daquela primeira etapa era efetivamente apenas o início de um processo de formação contínua, que, necessariamente, incluía a retomada dos estudos sobre a

profissionalizante e para a adaptação da criança à sociedade de forma alienante e muitas vezes desigual, forme

infância e a criança. Principalmente quando me deparei com a criança concreta, social, cultural e historicamente determinada, essa impressão tomou corpo e me impulsionou na busca por conhecer a criança mais profundamente. O convívio com a realidade das instituições de educação infantil e as diversas práticas pedagógicas nelas existentes acentuaram ainda mais a necessidade de retomar os estudos acadêmicos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos nesses espaços, sobretudo procurando aprofundar as questões em torno das especificidades do trabalho pedagógico com as crianças nessa faixa etária por meio da análise do processo de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Isso exige dos pesquisadores (e de todos os envolvidos no processo educativo das crianças) maior aprofundamento do conhecimento sobre o estado da arte das produções científicas sobre a criança contemporânea e sobre os processos que envolvem a sua educação em contextos coletivos.

A investigação desenvolvida analisou as concepções de criança/infância divulgadas pelas produções acadêmicas recentes, identificando o papel que a criança ocupa no processo educativo a partir das orientações teóricas explicitadas, e se inscreve nesse quadro de mapeamento e análise das produções simbólicas⁵ sobre as crianças/infâncias e sua educação.

Para tanto, o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento, especialmente com a Sociologia⁶, tem buscado indicar metodologias de pesquisa que visem recolher as vozes dos protagonistas do processo educacional, sejam eles adultos ou crianças, por meio de pesquisas de campo, entrevistas, etc., bem como mapear e analisar os conhecimentos até então produzidos sobre a educação infantil para a construção de uma pedagogia que busque, por meio do conhecimento científico, conhecer a sua própria identidade por meio do conhecimento do seu sujeito/objeto – não mais na perspectiva do infante, mas a partir da construção de uma concepção da criança numa perspectiva multidisciplinar, na qual ela é entendida como sujeito biossociocultural; em outras palavras, como um sujeito social, ativo, participativo, reproduzidor/produtor de cultura e possuidor de direitos sociais.

sujeitos sociais ativos e participativos no seu processo educacional e na própria vida social mais ampla.

⁵ Esta pesquisa se inscreve, especificamente, no subgrupo – *Criança e Educação: as produções simbólicas nas políticas, normas e nos saberes científicos* (CRIE) – do Projeto *Crianças: Educação e Cidadania Ativa* (CECCA), realizado em conjunto pela UFSC e pela Universidade do Minho, Portugal.

⁶ O CECCA é um projeto de investigação feito em parceria com as Universidades do Minho – Portugal e a Universidade Federal de Santa Catarina – Brasil tendo como objetivo conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças brasileiras e portuguesas, a partir de uma perspectiva comparativa analisando as culturas infantis, os modos de produção simbólica realizados pelas/para as crianças e a relação desses modos com a construção escolar, sobretudo com a educação da infância e da educação básica obrigatória, bem como com a estruturação das produções simbólicas sobre as crianças e sua educação, nos campos político, normativo e científico, quanto às suas possibilidades e limites para uma plena e ativa cidadania da infância.

Tendo como principais interlocutores neste projeto os estudos sociológicos⁷ sobre as crianças e suas infâncias a partir da perspectiva de constituição de uma cidadania ativa para a infância, com voz e vez, as discussões proporcionadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da criança de 0 a 6 anos (Nee 0 a 6) trouxeram as contribuições das ciências sociais (sobretudo da Sociologia, da Antropologia e da História) para ampliar o debate sobre a constituição da infância enquanto categoria social, geracional, produtora de cultura e da criança como sujeito social de direitos.

Além desses elementos impulsionadores da investigação sobre o tema proposto, qual seja, identificar as concepções de criança/infância e de sua educação nas produções acadêmicas recentes, outros estudos, de acordo com Strenzel (2000, p. 15), indicam a necessidade de realizar pesquisas do tipo levantamento e mapeamento da produção sobre a educação infantil, pesquisas

[...] que nos permitam conhecer um maior número de experiências, identificar as diferentes formas de atendimento às crianças pequenas, os caminhos que as pesquisas tomam e os principais temas abordados por elas, sugerir orientações pedagógicas em busca de uma política para este campo e de apontar as lacunas de conhecimentos existentes.

Em sua pesquisa, a autora evidencia (além dos diferentes contornos que as orientações pedagógicas para o trabalho com crianças pequenas assumem) o panorama das pesquisas na década de 1990, pesquisas que apresentam como característica no campo científico os estudos relacionados aos processos de desenvolvimento da criança e à interação social, ao lado de pesquisas cujo enfoque pauta-se na alfabetização, na leitura e na escrita, fornecendo indicações para a prática pedagógica e para a formação de professores. Nesse mesmo período, temas como educação compensatória, linguagem, jogos, brinquedos, brincadeiras, educação especial, currículos e saúde, além de estudos sobre as áreas específicas do conhecimento, como as artes, o ensino de Ciências, a Matemática, a Educação Física e a Educação Ambiental, constituem a pauta das pesquisas sobre a educação infantil.

Esse panorama, ainda muito imbricado aos referenciais da escola de ensino fundamental, passa a apresentar mais recentemente uma abertura para novas possibilidades de pesquisa, empreendendo investigações sobre temas como a literatura infantil, os processos de inserção das crianças em ambientes coletivos, o espaço físico e a arquitetura, a informática, as

⁷ Destacam-se entre outros os estudos de Corsaro (2002); Ferreira (2000, 2002); Montandon (2001); Qvortrup (1999); Sarmiento (1997; 2003) e Sirota (2001).

rotinas no trabalho, as creches universitárias, os grupos étnicos e estudos de gênero, dando indícios de uma sensibilidade em relação às especificidades desse nível de educação.

Importa destacar ainda no panorama descrito por Strenzel que a educação infantil, em meados da década de 1990, passa a integrar-se à educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), assumindo um caráter educativo específico de complementariedade da educação recebida pela criança na família e na comunidade e dando outras indicações para as pesquisas na área. Esse fato, por sua vez, traz outras orientações para a prática pedagógica, que assume um compromisso maior com as especificidades da educação das crianças de 0 a 6 anos, particularmente em creches e pré-escolas.

A partir disso, o recorte temporal estabelecido para esta investigação - os anos compreendidos entre 1997 e 2002 - parte do pressuposto de que o primeiro ano desse período, 1997, caracteriza-se como o início do período de transição pós LDBEN 9.394/96, no qual se pretende desencadear um processo de discussão/incorporação da educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica e como direito inalienável das crianças. Outro fator determinante na definição do recorte temporal refere-se ao processo de construção do Banco de Dados do Nee0a6 do Centro de Ciências da Educação, da UFSC, resultante de pesquisa realizada em periódicos nacionais com o objetivo de disponibilizar um sistema de informações aos usuários interessados nesse campo de conhecimento. A criação desse Banco de Dados teve como base outros bancos de dados utilizados em outras pesquisas do núcleo (STRENZEL, 1996; ROCHA, 1999; ROCHA et al., 1999; entre outras), que tomaram como fonte de levantamento, no caso das Reuniões da Anped, os programas, disquetes e, mais recentemente, os CD'rom da Associação. Esses levantamentos (de congressos, teses, dissertações e periódicos) têm como principal objetivo apresentar de forma sistemática informações bibliográficas para consulta, com vistas a subsidiar o desenvolvimento de pesquisas nesse campo educacional. No entanto, o banco de dados necessitou da atualização de informações sobre as produções acadêmicas realizadas nos anos de 1997 e 1998, bem como exigiu o tratamento dessas informações de acordo com a proposta investigativa apresentada neste estudo, qual seja, identificar quais as concepções de criança/infância/educação que as produções acadêmicas têm divulgado nestes dois anos (1997-1998) especificamente e nos anos subseqüentes (1999 a 2002).

De acordo com o recorte temporal expresso anteriormente, e partindo do pressuposto de que a infância é fruto da construção histórica, social e cultural das sociedades de um

determinado tempo e lugar, esta pesquisa buscará investigar as concepções de criança/infância divulgadas pelas produções acadêmicas recentes, buscando desvelar o papel que a criança ocupa no processo educativo, nas orientações teóricas de base dessas produções e a educação que se delineia a partir de tais orientações, fato este que se inscreve no movimento da área da educação no sentido de contribuir para identificar as bases de constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Seguindo o movimento, já citado, de mapeamento dos saberes sobre a criança e a sua educação nas creches e pré-escolas, a pesquisa de Guthiá (2002) – focando as questões propriamente relacionadas à prática pedagógica por meio da análise dos “currículos”, “propostas” e “programas” para a educação infantil na produção acadêmica brasileira no período compreendido entre os anos de 1990 e 1998 – teve como objetivo procurar identificar os princípios educacionais-pedagógicos para a educação infantil na busca de referências para a constituição de uma educação infantil que integre o binômio educação/cuidado, apontando, com isso, o respeito à infância como “tempo de direitos”.

Na análise desses trabalhos, a autora aponta o predomínio da abordagem psicológica para a educação infantil, na sua maioria baseada na perspectiva construtivista de Jean Piaget, revelando que os “currículos” vêem a criança no seu aspecto cognitivo, desconsiderando suas múltiplas dimensões e dando ênfase ao processo ensino-aprendizagem.

Utilizando a categoria “o lugar que as crianças ocupam nos programas, nas propostas e nos “currículos” para a educação infantil” como apoio para a análise da identificação do modo como as crianças aparecem nas pesquisas selecionadas, ela entende que é a partir da concepção que se tem de criança que se defendem certas diretrizes e propostas pedagógicas em detrimento de outras.

Assim, de acordo com a análise das pesquisas selecionadas dentro dessa categoria de análise, a autora conclui que se avançou pouco em relação à concepção de criança, não mais considerada como um “pequeno adulto”, com uma realidade complexa que se deve conhecer. E, também, que

[...] a maioria das pesquisas trabalha com diversas orientações e diretrizes pedagógicas, procurando entender melhor o processo pelo qual a criança aprende e se desenvolve. No entanto, a tarefa mais difícil, do ponto de vista dos objetivos de uma prática pedagógica na Educação Infantil, é aliar o conhecimento da especificidade do desenvolvimento infantil a uma prática que possibilite a ação da criança como sujeito, com o professor, do processo pedagógico. Ou seja: sabe-se mais sobre o desenvolvimento infantil. No entanto, ainda faltam propostas mais claras no sentido de apontar orientações que busquem, de fato, propiciar a interação

da criança com o meio social, possibilitando-lhe uma educação articulada ao cuidado que contemple o sujeito-criança múltiplo e “real”. (GUTHIÁ, 2002, p. 125)

Nesse sentido, as recentes pesquisas sociológicas, sobretudo os estudos da Sociologia da Infância, ainda que sejam recentes e apresentem maior desenvolvimento no contexto europeu, trazem contribuições interessantes para a construção de estratégias de pesquisas com as crianças que busquem estabelecer relações de alteridade na construção dos saberes sobre elas, tomando-as como a própria referência, e abrem também o campo de contribuições disciplinares ou das áreas do conhecimento para o entendimento da criança contemporânea no sentido de uma construção multidisciplinar da infância.

A Sociologia da Infância toma por pressuposto a criança como um ator social e por perspectiva o processo de participação como possibilidade de viabilidade de atuação social da criança. Concebe também a criança enquanto reprodutora de cultura, que estando imersa numa cultura posta, que é a cultura adulta, recebe as influências dessa mesma cultura e as reproduz por meio de suas brincadeiras – e também como produtora de cultura, por meio das representações e releituras dessa mesma cultura, que é reproduzida na medida em que é produzida e recriada pela criança (CORSARO, 2002).

Diante dessas questões, não podemos deixar de indagar qual é, afinal, o papel ocupado pelas crianças no processo educativo na sociedade contemporânea.

Será que já podemos visualizar a participação das crianças no processo educacional como indicação para a prática pedagógica nas concepções educativas subjacentes às orientações teóricas que fundamentam as produções acadêmicas recentes? E, a partir disso, como estabelecer uma relação de alteridade não só nas pesquisas, mas também nas instituições para a infância sem cair no “espontaneísmo” e, conseqüentemente, na (des)legitimação do papel do professor e da educação?

Não se considera, ao levantar tais questões, que a adoção de uma pedagogia que considere a criança como co-autor do seu processo educativo constitui-se em uma tentativa de isolamento da educação da criança em relação aos outros níveis de ensino e de negação do papel do professor no processo pedagógico. Ao contrário, a construção da pedagogia que tem sido proposta num movimento, ainda que recente, e que tem como uma de suas bases a alteridade na relação pedagógica, colocando a criança no lugar de sujeito de direitos, um sujeito ativo e participativo, produtor de cultura, consiste na construção de uma pedagogia

relacional, na qual crianças e adultos são considerados sujeitos ativos na relação com as estruturas sociais.

Colabora-se assim para a reflexão sobre os paradoxos⁸ da infância contemporânea, pois ainda não se sabe muito a respeito da criança concreta, fato este notório nos discursos até então produzidos sobre a infância, que se fundamentavam em conhecimentos que, via de regra, recaíam nos aspectos relacionados à aprendizagem e aos métodos educativos na educação das crianças pequenas, tendo como referência uma criança universal. Porém o papel atribuído à infância e, conseqüentemente, à criança na contemporaneidade delinea-se, de acordo com Sarmiento e Pinto (1997), em meio a um lugar de crise, de preocupações, de controvérsias, de complexidades; mas também em meio a um lugar de possibilidades (utopias), que, por meio dessas reflexões, nos fazem buscar caminhos para construir possibilidades de superação. Assim, a busca em defesa dos direitos da criança na contemporaneidade e de uma prática pedagógica que caminhe na direção da participação da criança como sujeito de seu processo educativo⁹ consiste na construção de uma educação para a infância de 0 a 6 anos a partir da relação entre os sujeitos desse processo que tome como base as especificidades das crianças, seus direitos¹⁰ (ainda que se tenha consciência do caráter disciplinador e de enquadramento do direito na forma da Lei), não o controle ou o disciplinamento sobre elas, e que consiga promover a autonomia dessa pedagogia em relação aos processos educativos da escola de ensino fundamental.

⁸ Este termo é utilizado por Sarmiento, (1997) na busca de uma definição dos papéis sociais de crianças e adultos no processo educacional. Um lugar, como define o autor, compreendido entre o mágico e o trágico, um lugar caracterizado pela transitoriedade e pelo movimento; como conseqüência de um conjunto de aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que se apresentam de formas diferentes nas diversas sociedades.

⁹ É importante considerar que trazer a criança como foco central do processo educacional não deve ser encarado como uma tentativa romântica ou ingênua, pois, como bem advertem Dahlberg, Moss, Pence (2003), o conceito de centralidade na criança vem sendo tratado de uma forma não-problemática, quando na realidade tal conceito apresenta-se muito abstrato e problemático. Pode-se considerar que o termo “centrado na criança” incorpora uma compreensão modernista particular da criança vista como um sujeito unificado, reificado e essencializado, podendo ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e dos contextos sociais. Numa perspectiva pós-moderna, no entanto, esse sujeito seria descentralizado e considerado a partir das suas relações com os outros, sempre em um contexto particular, o que teria como conseqüência a constatação de que não existe algo como “a criança” ou “a infância” e sim “as crianças” e “as infâncias”, singulares, contextualizadas e historicamente construídas. Cabe-nos nesse processo conhecê-las (as crianças e as infâncias) a partir da identificação de suas especificidades.

¹⁰ Falar de direitos numa sociedade como a brasileira e, sobretudo, em relação a infâncias singulares na sua pluralidade, remete-nos à reflexão segundo a qual a sociedade pós-moderna, tendo como base estrutural as políticas neoliberais, utiliza-se das Leis como mecanismos de dominação em forma de “direitos”. E isso é conseguido ou ao menos tentado, como lembra Cunha (1979), através da imposição desses direitos por meio da disciplina, encarados como regulações do ponto de vista de quem as implementa. Mas que, mesmo tendo esse caráter de regulação, dão-nos base para a discussão da infância como tempo de direitos e da criança como sujeito social de direitos, a criança cidadã, que adquire inclusive o direito à participação nas questões referentes à sua vida, e é “hovamente” considerada co-participante do seu processo educacional.

Propõe-se, com isso, uma outra forma de relação educativa, uma relação de co-participação entre os sujeitos (adultos e crianças) no processo educacional, mas sem perder de vista a importância da construção de uma pedagogia da educação infantil a partir da perspectiva de uma pedagogia relacional de co-participação das crianças no processo educacional e de que o que estamos entendendo por crianças e infâncias é determinante para a construção de um trabalho pedagógico que envolva adultos e crianças a partir do conhecimento das crianças concretas com as quais estamos trabalhando, não mais idealizadas, mas conhecidas e reconhecidas a partir delas próprias.

Nesse sentido, Rocha (2002, p. 69) alerta para que não se perca de vista que

[...] os temas relacionados à educação das crianças envolvem dimensões políticas e contextuais relacionadas por sua vez a outras dimensões “praxiológicas” referentes a aspectos sociais, expressivos, afetivos, nutricionais, cognitivos, culturais, exigindo investigações das perspectivas e dos avanços científicos também nestas áreas.

Assim, a perspectiva multidisciplinar (referida anteriormente) nas pesquisas sobre a educação infantil tem como possibilidade o impedimento do isolamento disciplinar nos estudos do fenômeno educativo, buscando, com isso, construir aquilo que tem sido a meta central nas pesquisas sobre a educação para a infância de 0 a 6 anos, que é a constituição desse nível de educação por meio da delimitação das especificidades da criança e de sua educação.

Entretanto, é notória a ausência ou mesmo a incipiente realização de estudos na área que busquem parcerias com os diferentes campos do conhecimento e suas produções sobre a educação infantil em relação aos aspectos que constituem as especificidades da educação das crianças antes da entrada na escola de ensino fundamental. Nesse sentido, caminhando na direção de um movimento que busca identificar a construção de uma Pedagogia da Infância, Rocha (op cit.: 70) vislumbra uma educação para as crianças

[...] (sem delimitação de faixa etária) independente das fronteiras institucionais; no entanto, esta perspectiva só será viável uma vez que fiquem bem demarcadas as especificidades da educação da criança pequena. Por enquanto, esta distinção é necessária. Sejam mais cautelosos, sem perder de vista a ousadia, e pensem numa perspectiva que não seja o que a educação infantil tem em comum com o ensino fundamental (porque correríamos novamente o risco de tomar como referência a escola), mas a de demarcar aquilo que é próprio da educação das crianças de zero a seis anos, para só depois fazer o movimento inverso numa tentativa de também influenciar a escola.

No entanto, essa criança, que, de acordo com Oliveira (1997), ‘estava (e está) imersa num ambiente no qual circulam várias visões de infância idealizada, estereotipada, entre outras, a partir das quais, via de regra, as crianças eram (e são) concebidas e caracterizadas’, precisa ser conhecida, analisada e confrontada com a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída.

Assim, diante das possibilidades investigativas do objeto de estudo proposto nesta pesquisa, qual seja, analisar as produções acadêmicas recentes sobre a criança e a sua educação, cabe indagar sobre algumas questões norteadoras do processo investigativo:

- Quais as abordagens teóricas que orientam as concepções de infância, de criança e de sua educação nas produções acadêmicas analisadas?
- As teorias educacionais e as metodologias indicadas definem as crianças enquanto sujeitos sociais ativos e participativos no processo educacional?
- Quais os aspectos constituintes da infância (expressivos, afetivos, nutricionais, cognitivos, culturais) são contemplados nos estudos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos de idade?
- Quais as áreas do conhecimento mais utilizadas como base teórica aparecem nesses estudos?

Desse modo, lança-se mão dessas indagações para propor uma investigação que busque contribuir para a construção da especificidade da Educação Infantil na busca da sua consolidação como campo de conhecimento e de constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Assim, na seqüência desta introdução, apresento inicialmente os primeiros passos dos percursos da pesquisa com a delimitação: 1) do campo investigativo – a ANPEd e o GT 7 – contextualizando a criação da Associação e do Grupo de Trabalho da educação da criança de 0 a 6 anos; 2) e das produções acadêmicas veiculadas pela Associação no período de 1997 a 2002. A partir desses procedimentos são definidos os critérios de seleção dos trabalhos e o *corpus* de análise da pesquisa, a descrição da técnica de tratamento dos dados – a análise de conteúdo – e, por fim, o sistema de categorização.

Na terceira parte desta pesquisa, apresenta-se o quadro teórico de referência para a análise. Quadro este construído a partir da discussão sobre a constituição do estatuto de cientificidade da pedagogia e das diferentes contribuições das ciências humanas e sociais para a compreensão da heterogeneidade das imagens da criança e da infância contemporâneas.

Para tanto, são retratadas as imagens e especificidades dos modos como as crianças foram representadas nos saberes científicos, tendo como pano de fundo o viés histórico e as contribuições das diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Sociologia, Antropologia, etc.); procura-se evidenciar essas representações a partir das pedagogias pedocêntricas de Rousseau e da Escola Nova, visando delinear o papel social atribuído à criança no processo educacional por meio da própria constituição da pedagogia enquanto ciência da educação e da criança e seu estatuto de sujeito.

A quarta parte traz a análise das produções acadêmicas recentes e as diferentes representações da criança e da infância que se delineiam a partir do entendimento do sujeito-criança evidenciado nas concepções de sujeito social heterogêneo, produtor de cultura, sujeito de direitos, sujeito devir-criança, ser inventivo/criador, da infância heterogênea e ainda da criança como ser em desenvolvimento. Na quinta e última parte, apresenta-se a síntese das análises, assinalando, a partir de uma perspectiva multidisciplinar evidenciada nas produções selecionadas, o entendimento da criança como ator social, conceito este expresso por meio dos procedimentos metodológicos utilizados nas pesquisas pela recolha das vozes das crianças e pela consideração de suas culturas e modos próprios de compreender e atuar no mundo.

2 OS PERCURSOS DA PESQUISA

Como já referido na introdução, esta pesquisa constitui-se num estudo investigativo sobre as produções acadêmicas recentes referentes à educação infantil no Brasil apresentadas nas Reuniões Anuais da ANPEd, em outras palavras, trata-se de uma pesquisa sobre pesquisas e utiliza-se como recorte temporal o período compreendido entre os anos de 1997 e 2002. Tem como objetivo geral a realização de uma análise sobre as concepções de criança/infância/educação que as referidas produções vêm divulgando na área nestes seis anos, visando identificar também o papel que é destinado à criança no processo educativo e refinar o olhar investigativo sobre o sujeito-criança a partir dos debates teóricos recentes nessa área, bem como sobre as bases teóricas que fundamentam as produções, sobre as áreas do conhecimento mais utilizadas e os aspectos constituintes da infância referendados.

Tomando por base esses objetivos, o conhecimento do campo investigativo, no estudo exploratório, indicava alguns caminhos que precisavam ser percorridos antes da entrada propriamente dita no campo de investigação – a ANPEd e, mais especificamente, o Grupo de Trabalho 07 - Educação de 0 a 6 anos – para a delimitação e constituição do *corpus* de análise.

2.1 O campo investigativo: a ANPEd e o GT 07

A contextualização da ANPEd e do Grupo de Trabalho de Educação da Criança de 0 a 6 Anos tem como finalidade tornar visível o contexto de criação da Associação e o seu papel fundamental (sobretudo a partir do final da década de 1970) ‘na integração e intercâmbio de pesquisadores e na disseminação da pesquisa educacional e questões a ela ligadas’ (GATTI, 2002, p. 20). De acordo com Calazans (1995), as origens da ANPEd nos remetem à criação do PNPG (Plano Nacional de Pós-Graduação/1975-79), que foi a base para o surgimento das associações científicas da época. Esse plano tinha como objetivo

[...] consolidar institucional e financeiramente o sistema de Pós-graduação nacional na sua implantação, o que deveria integrar o conjunto de políticas sociais e econômicas por meio de inúmeros programas incorporados em seus objetivos e diretrizes gerais (CALAZANS, 1995, p. 8).

Assim, como adverte Calazans, tendo surgido de uma política deliberativa do Estado, a ANPEd (como também as associações de pós-graduação de todas as áreas) dependia da definição de diretrizes para o seu crescimento e aperfeiçoamento, uma vez que nascera sob o patrocínio das políticas de Estado, porém não se constituía em instrumento dessas políticas.

A ANPEd foi criada em uma reunião organizada pelo IESAE/Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, entre os dias 14 e 16 de março de 1978, recebendo o apoio da CAPES. Apesar da criação dessa Associação em caráter predominantemente institucional, desde sua criação algumas questões vinham sendo discutidas no sentido de buscar garantir sua autonomia em relação ao Estado e à própria CAPES. Sobre esse processo Carvalho (2001) descreve uma contra-proposta à proposta inicial da CAPES para as diretrizes operacionais da ANPEd, com base no Boletim da ANPEd (1988), propondo que o documento estruturante da Associação oferecido pela assessoria do PNPG/ED da CAPES fosse o modelo da ANPEC¹¹, por seu reconhecido prestígio desde 1976, sendo revisto em alguns aspectos.

O processo de institucionalização da Associação contou com a participação dos coordenadores dos cursos integrados ao PPG/EDU convocados pela CAPES para a apresentação do modelo proposto para a implantação da Associação, o que levou à discussão sobre os aspectos específicos das áreas a serem unificadas, de acordo com esse modelo.

Diante da exposição positiva dos aspectos relevantes da ANPEC para a área da educação conduzida pelo diretor da CAPES, duas ressalvas foram apresentadas pelos coordenadores da PG/EDU, em relação às especificidades das duas áreas: a primeira referia-se à natureza mais acadêmica da PG/EDU, em contra-posição à PG/ECO, de natureza mais profissional externa, e a segunda sobre o caráter mais homogêneo das pesquisas econômicas, que se baseiam, geralmente, em modelos matemáticos, em relação ao caráter de

¹¹ Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC) possuía as seguintes características: 1º era uma sociedade civil sem fins lucrativos; 2º eram sócios: a) programas, cursos e outros órgãos de universidades e entidades autônomas, que desenvolvessem pesquisas e formação de pessoal especializado; b) especialistas e profissionais; em caráter individual; 3º a admissão era feita por propostas de 1/5 dos membros associados, através de parecer de Comissão Especial e de decisão do conselho Deliberativo; 4º eram seus objetivos: a) promover o intercâmbio entre as instituições associadas (cadastros de professores e pesquisadores; realização de encontros, celebração de acordos e projetos comuns; obtenção de cooperação nacional e internacional; intercâmbio de profissionais); b) incentivar a pesquisa, pela concessão de auxílios a programas e projetos institucionais e individuais; c) assegurar o debate de temas relevantes, através de encontros

heterogeneidade das pesquisas educacionais. A partir dessas questões, dentre outras que ainda foram levantadas, relacionadas aos problemas de infra-estrutura tanto profissional quanto física para a implantação da Associação, foi proposta a criação de um grupo de trabalho composto pelos coordenadores da PG/EDU do Estado do Rio de Janeiro (Lyra Paixão (UFRJ), Célia F. S. Linhares (UFF), Sérgio Fernandes (FGV/IESAE), José C. Carvalho (PUC-RJ) e Vera Candau) para a análise do estatuto da ANPEC. Esse grupo tinha como objetivo elaborar uma minuta para os estatutos da futura Associação Nacional dos Cursos de Pós-Graduação em Educação.

Contudo, o grupo proposto para a criação da minuta não conseguiu avançar no debate, restringindo suas análises à questão de diferenças nos enfoques acadêmico-profissionalizantes entre os programas de economia e educação e numa maior heterogeneidade nos métodos de pesquisa educacional (CARVALHO, 2001), sem acrescentar maiores críticas ao modelo.

Carvalho (2001, p. 136) sintetiza o anteprojeto de estatuto realizado pelo grupo de trabalho dos cursos de mestrado em educação do Estado do Rio de Janeiro dizendo que basicamente se apoiaram no estatuto da ANPEC, fazendo uma *releitura* dele sob a ótica específica dos programas da PG/EDU, distanciando-se desse estatuto em apenas quatro pontos:

1º na sugestão de estabelecer a sede oficial da ANPEd no Distrito Federal, sob a alegação de lá estar o centro decisório da política educacional; 2º na eliminação da bem discriminada seção sobre as formas de atuação da ANPEC, que ocupava quase a metade das sete páginas do seu estatuto, preferindo-se não propor esta seção na minuta preparada para a ANPEd e deixar, assim, a programação da futura associação em aberto; 3º na sistemática de associação prescrita para a ANPEC, bem rígida ao exigir que “qualquer nova afiliação das entidades deverá ser proposta pelo menos por 1/5 dos membros associados, objeto de parecer de Comissão Especial submetido ao Conselho Deliberativo”; em contrapartida, a minuta de estatuto para a ANPEd rezava apenas que: “à admissão de sócio efetivo far-se-á por proposta de associado à Diretoria e submetida ao Conselho Deliberativo”; 4º na fixação das categorias de sócios, que mereceu, no esboço do grupo de trabalho, uma ampliação sistemática em relação à franciscana simplicidade da associação institucional (centros, institutos, programas e entidades autônomas de pesquisa e formação de pessoal pós-graduado) e da associação individual (especialistas e profissionais de reconhecidos méritos), determinada pelo estatuto da ANPEC.

Em linhas gerais, dessa análise tem-se como resultado a aceitação geral da criação da ANPEd e a ressalva de alguns aspectos, como a questão das categorias de sócios (extinguida a de sócio benemérito) e a definição da sede da ANPEd (no local onde residir seu presidente e

não sua fixação em Brasília). A questão da natureza da institucionalização da Associação como órgão atuante junto à CAPES no desenvolvimento do PNPG para a educação foi levantada apenas no último dia desta reunião. Entretanto, como enfatiza Calazans (1995, p. 10)

[...] a política de Pós-Graduação pode ser vista de vários ângulos. Ela pode ser enfatizada pelas iniciativas estatais, e aí o Estado torna-se o pólo de referência [...] Ela pode ser também enfrentada através das pressões civis que se auto-organizam em iniciativas autônomas ou que se dirigem ao Estado para criar outras iniciativas, garantir direitos ou mesmo enfrentá-los. Nesse caso, o pólo de referência é a sociedade civil.

Não se deve esquecer que o período político da implantação da Associação não era propício às forças sociais (retraídas pela política repressora do regime militar), por isso não é estranho perceber uma reivindicação de mudanças tão tímidas em relação ao projeto de institucionalização.

Em relação à organização da Associação, foram criados durante a 4ª Reunião Anual em 1981 os Grupos de Trabalho – os chamados GTs – cuja importância reside no alcance do intercâmbio entre as pessoas das diferentes regiões do país que “trabalham em áreas afins, dinamizando a Associação e fazendo com que ela cumpra um de seus objetivos fundamentais, que é a valorização da pesquisa e dos trabalhos realizados na Pós-Graduação em Educação”. (Calazans, 1995, p. 23) Essa sistemática de discussão e debate das pesquisas dos Programas de Pós-graduação na ANPEd, iniciou-se a partir da 4ª Reunião Anual com os seguintes GTs: Educação do 1º Grau, Educação do 2º Grau, Educação Superior, Educação Popular, Educação Rural, Educação e Linguagem e Educação Pré-escolar (Atual Educação da Criança de 0 a 6 Anos).

Atualmente a Associação conta com 20 Grupos de Trabalho¹² e 2 Grupos de Estudo (GE); as reuniões anuais intercalam-se com as reuniões regionais, em ambas a sistemática de apresentação dos trabalhos é realizada por meio das comunicações (que são resultados de pesquisas concluídas nos programas de pós-graduação, trabalhos encomendados pelos GTs),

¹² A título de informação destacamos os respectivos GTs e Ges que compõem a Associação: GT2 – História da Educação; GT3 – Movimentos Sociais e Educação; GT4 – Didática; GT5 – Estado e Política Educacional; GT6 – Educação Popular; GT7 – Educação da Criança de 0 a 6 Anos; GT8 – Formação de Professores; GT9 – Trabalho e Educação; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT11 – Política de Educação Superior; GT12 – Currículo; GT13 – Educação Fundamental; GT14 – Sociologia da Educação; GT15 – Educação Especial; GT16 – Educação e Comunicação; GT17 – Filosofia da Educação; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT19 – Educação Matemática; GT20 – Psicologia da Educação; GT21 – Afro-Brasileiros e Educação; GE22 – Educação Ambiental; e GE23 – Gênero, Sexualidade e Educação.

da apresentação de pôsteres (pesquisas em andamento), de sessões especiais e mini-cursos (discussões e debates sobre temáticas e questões educacionais). Dessa forma,

[...] com mais de 20 grupos de trabalho, que se concentram em temas específicos dos estudos de questões educacionais, a ANPEd sinaliza bem a expansão da pesquisa educacional nas instituições de ensino superior ou em centros independentes, públicos ou privados. Em suas reuniões anuais tem contado com a participação de aproximadamente dois mil especialistas, entre pesquisadores e alunos dos mestrados e doutorados, com aumento sistemático de trabalhos que são submetidos à apreciação de suas comissões científicas (GATTI, 2002, p. 20)

Esta breve contextualização da ANPEd buscou fornecer um panorama da Associação no que concerne à função institucional que desempenha no campo das pesquisas em educação em âmbito nacional e da sua organização enquanto instância de divulgação das pesquisas educacionais. Mas é fundamental aprofundar as questões relacionadas ao GT de Educação da Criança de 0 a 6 Anos, cujas produções acadêmicas, discussões e questões referentes à educação infantil no Brasil constituem o foco de análise desta pesquisa; passaremos, pois, à discussão da sua criação e da sua função específica no processo de construção de uma Pedagogia da Educação Infantil.

A Educação Infantil passa a ser incluída na ANPEd como um GT em 1981, na 4ª Reunião Anual da Associação, que até então realizava suas reuniões a partir de temas gerais vinculados aos Programas de Pós-graduação em Educação, como vimos anteriormente. O GT 7, fundado a princípio sob a designação de Grupo de Trabalho de Educação Pré-escolar, reunia pesquisadores e profissionais empenhados na constituição de um fórum de discussões sobre os problemas da área, notadamente o desprestígio da educação pré-escolar no âmbito das pesquisas educacionais e os problemas advindos da *incipiente experiência* teórico-metodológica dos pesquisadores.

Uma avaliação dos GTs, em 1986, acabou indicando a necessidade de redefinir a atuação dos pesquisadores em prol do comprometimento com a democratização da sociedade, o que implicaria a redefinição de prioridades de pesquisas e a discussão de políticas educacionais, novas práticas e posturas. Assim, O GT 7, a partir desse compromisso com a democratização social, buscou um posicionamento junto aos movimentos político-constitucionais para a Constituição Federal de 1988, bem como empenhou-se em viabilizar a participação da Associação no processo de discussão e consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96). Tal empenho do GT 7 de participação nas discussões em torno das questões de viabilização das políticas educacionais para a garantia do

direito das crianças à creches e pré-escolas culminou com a organização do Seminário de Financiamento de Políticas Públicas para a criança de 0 a 6 anos¹³, organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria e Maria Malta Campos, em 1989.

A partir de 1988 o GT 7 recebeu uma nova designação, mais adequada aos direitos constitucionais recém-conquistados e com maior abrangência para a educação da infância anterior à idade escolar que começava a fazer parte da primeira etapa da educação básica. Assim, o GT 7 adquiriu a sua designação atual – Grupo de Trabalho da Educação da Criança de 0 a 6 Anos.

Nos anos 90 o GT 7 – Educação da Criança de 0 a 6 Anos – se consolidou como fórum de pesquisas na área, não só em razão da nova sistemática de apresentação escrita dos trabalhos e comunicações para as reuniões anuais (deixando mais claros os contornos das pesquisas), como também porque essa nova sistemática possibilitou uma ampliação dos debates teóricos a partir de três temas: *Estudos sobre crianças brasileiras, Formação de profissionais e trabalho pedagógico e Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos* – nos quais foram selecionados 14 trabalhos. Esses debates permitiram a identificação de temáticas a serem aprofundadas nas pesquisas educacionais, tais como a ‘concepção do processo de desenvolvimento de crianças; formação de profissionais (básica e em serviço); políticas públicas; concepções curriculares; e relações entre os programas de creche e pré-escola e o (antigo) 1º grau’ (ROCHA, 1999, p. 83)

Entretanto, como alerta Rocha (1999, p. 93),

Esta sistemática de seleção ao mesmo tempo em que democratizou o espaço do GT permitindo uma inscrição aberta, permitiu a exclusão de trabalhos não selecionados. Já em 90, de acordo com o relatório do grupo, por exemplo, foram selecionados quatorze dos dezoito trabalhos inscritos. Entre os critérios expressos pelos coordenadores foram a relevância do tema, a consistência teórica, a discussão crítica, etc. Frequentemente os critérios de seleção, hoje sob responsabilidade de um comitê científico, têm sido um objeto de discussão na ANPEd e, desde 1995, as regras quanto à formatação também passaram a ser eliminatórias. Hoje, com a expressa limitação do número de trabalhos de pôsteres por GT, essa exclusão tende a se acentuar e pode pôr em risco a ampliação do debate, especialmente em áreas como a educação infantil, onde se busca ampliar as pesquisas e o espectro de abordagem (ROCHA, 1999, p. 83)

Não se pretende, com esta posição, que não se estabeleçam critérios de seleção dos trabalhos para apresentação na Associação, mas que se coloque à disposição dos

¹³ Maiores informações sobre o seminário podem ser encontradas em FARIA, Ana L. G. & CAMPOS, Maria M. Financiamento de políticas públicas para crianças de 0 a 6 anos. Cadernos ANPEd (nova fase) n. 1, 1989.

pesquisadores da área o acesso aos trabalhos não selecionados para veiculação na Associação e na Revista Brasileira de Educação, que apresenta trabalhos inéditos. Entende-se que esses trabalhos configuram-se como fonte profícua de informações mais gerais sobre a educação da criança de 0 a 6 anos, que podem inclusive sinalizar para novas discussões na área e também para retrocessos ainda existentes, e revelar infâncias ainda não encontradas nas pesquisas. Essa profícua fonte de informações pode ainda ser importante para pesquisas que envolvam o mapeamento e a visualização da produção científica da área em âmbito nacional mais abrangente.

2.2 As fontes da pesquisa: o Banco de Dados do Nee0a6Anos.

A aproximação com o campo investigativo para o conhecimento das fontes de informação para a pesquisa por meio dos textos apresentados nas Reuniões Anuais da Associação e, especificamente, no Grupo de Trabalho sobre a Educação da Criança de 0 a 6 Anos (GT 7) teve início com a alimentação do Banco de Dados do Nee0a6 com informações dos textos (incluindo todos os tipos de apresentação)¹⁴ constantes nos Anais das Reuniões Anuais da ANPED, bem como nos CD-ROM e no Site da Associação dos anos de 1997 e 1998 (não contemplados nas pesquisas que mapearam o estado da arte da educação infantil, já referidas na introdução). Esse movimento, além de permitir uma aproximação com os trabalhos e com a própria Associação, viabilizou o mapeamento da bibliografia de referência utilizada pelos autores dos trabalhos que compõem o Banco de Dados (a partir da leitura dos trabalhos na íntegra), fato que colabora para a análise dos trabalhos selecionados por meio do cruzamento das concepções de criança e de infância mapeadas e das orientações teóricas dos autores, a partir das áreas do conhecimento¹⁵ expressas.

A alimentação do Banco de Dados teve como critério manter a estrutura já utilizada pelo Nee 0 a 6 e incluir os dados dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED dos anos de 1997 e 1998.

¹⁴ A sistemática de apresentação dos trabalhos selecionados para as Reuniões Anuais da Associação é realizada através de comunicações (trabalhos escolhidos por seleção geral, com limite de aceitação de 10 por reunião, sendo incluídos nessa categoria trabalhos excedentes (um por GT), trabalhos encomendados a pedido da Associação); pôsteres (escolhidos na seleção geral, com limite de apresentação de 10 trabalhos); minicursos e sessões especiais. O Banco de Dados do Nee0a6Anos inclui as informações de todos esses tipos de apresentações de trabalhos.

¹⁵ O termo “áreas do conhecimento” será utilizado de acordo com a denominação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O campo ‘BIBLIOGRAF’ (informações sobre a bibliografia utilizada no trabalho: número ou relação das mais citadas quando for muito extensa) foi alimentado tendo como critério a leitura dos trabalhos na íntegra, verificando os autores que se destacam no corpo do texto como referência teórica, ou seja, a identificação dos autores mais utilizados, quando essa referência não é feita pelo próprio autor. O Banco de Dados conta com um total de 115 trabalhos, incluindo, como mencionado anteriormente, todos os tipos de texto, como podemos visualizar na tabela 1, excluídos os mini-cursos.

Ano da Reunião Anual •	1997	1998	1999	2000	2001	2002	Total geral
Nº de trabalhos/ tipo de apresentação •							
Comunicações	10	10	8	10	10	9	57
Encomendados		2	2	2	2	3	11
Excedentes			1		1		2
Pôsteres	6	6	6	6	6	6	36
Sessões Especiais					2	2	4
Total/ano	16	18	17	18	21	20	110

Figura 1 – Total de trabalhos apresentados no GT 07 da ANPEd, nas Reuniões Anuais de 1997-2002

Fonte: Banco de Dados do Nee0a6anos/CED/UFSC.

Observação: Nestes seis anos de Reuniões Anuais da ANPEd foram realizados cinco minicursos.

No universo de 115 trabalhos apresentados apenas no GT 07 da Associação, todos são investigações específicas sobre a educação da criança de 0 a 6 anos e compõem o campo investigativo desta pesquisa.

2.3 Critérios para seleção dos trabalhos: os temas e a sua viabilidade.

O universo de 115 trabalhos, que representa a produção do GT 07 nos seis anos delimitados para a pesquisa, são textos específicos sobre a criança de 0 a 6 anos e sobre a educação infantil. A partir desse universo representativo das produções acadêmicas na área, partiu-se para a leitura prévia de todos os textos integrais contidos no Banco de Dados. Essa leitura teve como intuito fazer o levantamento dos autores mais citados no corpo dos textos ou indicados como referência teórica por seus autores e o levantamento dos textos cujos temas fossem concepção de criança, infância e educação. Objetivando obter uma maior aproximação com o tema proposto e uma amostra viável para a análise, foram selecionados os trabalhos cujos assuntos centrais fossem a criança ou a infância e que apresentassem referências

bibliográficas. De acordo com esse novo critério, foram escolhidos 24 trabalhos, 16 deles referindo-se ao tema criança e 8 deles ao tema infância. A diferença conceitual entre criança/infância foi estabelecida pelos próprios autores dos trabalhos selecionados, encontrada nos objetivos contidos nos textos integrais. É importante lembrar que a análise das referências bibliográficas utilizadas nos textos pretendeu identificar as orientações teóricas dos autores dos textos selecionados para cruzá-las com as concepções de criança e de infância no mapeamento realizado, o que implicou uma leitura mais atenta do tema tratado em cada comunicação.

2.4 O *corpus* de análise: o GT 7 e o Banco de Dados.

De acordo com Jorge Vala (1999, p.), existem operações mínimas para a prática da análise de conteúdo. Essas operações iniciam-se com a “delimitação dos objetivos e definição de um quadro de referência teórico orientador da pesquisa; constituição de um *corpus*; definição de categorias; e definição de unidades de análise”; a essas operações adiciona-se a quantificação, que permite assegurar a fidedignidade e a validade das inferências e da própria análise. No entanto, a constituição do *corpus* de análise pode ocorrer em duas direções: quando a produção do material de análise é produto direto da pesquisa, o *corpus* será o conjunto total desse material produzido, ou quando

[...] os documentos-fonte susceptíveis de permitir o estudo do problema foram produzidos independentemente da pesquisa, o analista procede habitualmente uma escolha, e dentro do tipo de documentos escolhidos terá ainda muitas vezes que proceder a alguma seleção, com base em critérios que explicitará. Estes critérios podem ser de ordem qualitativa ou quantitativa (VALA, 1999, p. 109).

Assim, o *corpus* de análise desta pesquisa constituiu-se a partir dos *documentos-fonte* contidos no Banco de Dados do Nee0a6Anos, representantes da produção acadêmica do GT 7 da ANPEd no período compreendido entre os anos de 1997 e 2002. Do universo dos 115 trabalhos que compõem o Banco de Dados foram selecionados 24 (por sua viabilidade e adequação aos objetivos da pesquisa, como explicitado no item anterior), 16 deles envolvendo questões em torno do tema criança e 8 trazendo discussões referentes à infância. O *corpus* de análise, constituído pelos 24 trabalhos selecionados, pode ser visualizado no quadro da Figura 2.

Título do trabalho	Autor(a)(es)	Tipo de apresentação	Tipo de pesquisa*	ANO
Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional	CERISARA, Ana Beatriz	Comunicação	Estudo Empírico	1997
Musicalização infantil na creche Bertha Lutz	MARINHO, Maria de F.	Pôster	Estudo Empírico	
A criança pré-escolar: análise da rotina de vida	RAMALHO, Maria H. da S.	Comunicação	Estudo Empírico	
A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública	NASCIMENTO, Maria L. B. T.	Comunicação	Estudo Empírico	1998
Creche, brincadeira e Antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em Educação Infantil	PRADO, Patrícia Dias	Comunicação	Estudo Empírico	
Infância, conhecimento e contemporaneidade	SOUZA, Solange J. e PEREIRA, Rita M. R.	Comunicação	Estudo Teórico	
O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder	BUJES, Maria I. E.	Comunicação	Estudo Teórico	1999
O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação	GOBBI, Márcia e LEITE, Maria I.	Trabalho Encomendado	Estudo Empírico	
A construção do “infantil” na literatura brasileira	GOUVÊA, Maria C. S. de	Trabalho Excedente	Estudo Teórico	
A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos	GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria I.	Comunicação	Estudo Teórico	
Que infância é essa?	BUJES, Maria I. E.	Comunicação	Estudo Teórico	2000
Indícios utilizados por educadoras para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche	ELTINK, Caroline F.	Comunicação	Estudo Empírico	
Infância e contemporaneidade	ALMEIDA, Milton J. de	Trabalho Encomendado	Estudo Teórico	2001
Governando a subjetividade: a construção do sujeito infantil no RCN/EI	BUJES, Maria I. E.	Comunicação	Estudo Teórico	
Infância e diversidade: as culturas infantis	COUTINHO, Ângela M. S.	Pôster	Estudo Empírico	2002
Educação infantil um direito das crianças: inclusão ou exclusão?	FULLGRAF, Jodete B. G.	Pôster	Estudo Empírico	
(Re)significando os centros de convivência infantil da UNESP	GARMS, Gilza Mari Z. e CUNHA, Beatriz Belluzzo B.	Comunicação	Estudo Empírico	
Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância em creche	OLIVEIRA, Alessandra M. R. de	Comunicação	Estudo Empírico	
A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica	SILVEIRA, Débora de B.	Pôster	Estudo Empírico	
A educação infantil no contexto das políticas públicas	BARRETO, Ângela Maria R. F.	Trabalho Encomendado	Estudo Teórico	
Educação infantil: espaço de educação e cuidado	COUTINHO, Ângela M. S.	Comunicação	Estudo Empírico	

Título do trabalho	Autor(a)(es)	Tipo de apresentação	Tipo de pesquisa*	ANO
A exploração do mundo natural pelas crianças: a construção do conhecimento na educação infantil	GOULART, Maria I. M. e VAZ, Arnaldo	Pôster	Estudo Empírico	
Entender o outro [...] exige mais quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil	OLIVEIRA, Alessandra M. R. de	Comunicação	Estudo Empírico	
Infância e materialidade: uma abordagem bachelandiana	RICHTER, Sandra Regina S.	Comunicação	Estudo Empírico	

Figura 2 – Quadro Trabalhos selecionados por modalidade de apresentação e tipo de pesquisa. Reuniões Anuais da ANPEd entre 1997-2002.

*O campo “Tipo de pesquisa” refere-se aos estudos que tomam como referente para a pesquisa a criança/infância concreta (Estudo empírico) e aqueles cujo referente é a criança/infância teórica (Estudos Teóricos).

Após a definição do *corpus* de análise, passamos a definir os procedimentos metodológicos utilizados e a definição do sistema de categorização da pesquisa.

2.5 A análise de conteúdo: técnica de tratamento de informações.

Como instrumento metodológico para esta pesquisa lançaremos mão da análise de conteúdo como técnica de tratamento de informações, técnica que pode integrar-se em qualquer um dos grandes tipos de procedimentos de investigação científica existentes. Vala (1999), por meio de um breve histórico sobre a análise de conteúdo, observa que é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais. Mas acrescenta que ela se constituiu durante muito tempo como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política, associando-se a objetivos pragmáticos e de intervenção¹⁶. Tal técnica apresentou aceitação também nas pesquisas da Psicologia, com o intuito de desvendar os enigmas da personalidade humana por meio da análise de documentos (cartas e outros documentos autobiográficos).

¹⁶ Através dos estudos de Bardin (2000) sabe-se que esta técnica surgiu nos EUA, no contexto behaviorista, nas ciências humanas e por interesse dos governos em adivinhar as orientações políticas e as estratégias dos países estrangeiros, com a ajuda de documentos acessíveis (imprensa, rádio), o que fez do analista um detetive munido de precisão; metodologicamente, para a realização da tarefa investigativa, confrontam-se ou complementam-se duas orientações: a verificação prudente e/ou a interpretação brilhante. No entanto, sua origem pode remeter-se a tempos mais longínquos. De acordo com Franco (1994, p. 159), já existe a preocupação anterior ao século XX com a análise de conteúdo de informações e discursos através da ‘decifração de símbolos, sinais e ‘mensagens de Deus’, [...] por meio da exegese de textos bíblicos, para que fosse possível interpretar as metáforas e as parábolas”. Como exemplo, encontra-se a pesquisa de autenticidade dos hinos religiosos e seus efeitos sobre os luteranos, realizada na Suécia por volta de 1640. No século XIX, os estudos do francês B. Bombom sobre a expressão das emoções e as tendências da linguagem toma como fonte de pesquisa uma parte da Bíblia, o Êxodo, utilizando-se, inclusive, da classificação temática e da quantificação.

Entretanto, a análise de conteúdo ainda sofre fortes críticas metodológicas, derivadas da existência do que Pêcheux (apud VALA, 1999, p. 101) define como “índices lingüísticos cuja pertinência não está fixada”, uma vez que esses indicadores estão numa relação de dependência da “intervenção do codificador no estabelecimento do sentido do texto”, ou seja, da interpretação do investigador em relação aos dados.

Por outro lado, de acordo com Bardin (2000, p. 9), a técnica de análise de conteúdo tem como base

[...] uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Analisar mensagens por esta dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura ‘normal’ do leigo é ser agente duplo, detetive, espião.

Para entender melhor tais problemas, torna-se necessário compreender os fundamentos da análise de conteúdo sistematizados por Vala (1999, p. 103) e expressos por Berelson (1952), que a define como uma técnica de investigação que permite uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do “conteúdo manifesto da comunicação”; Cartwright (1953) estende o âmbito da análise a “todo comportamento simbólico”, e mais tarde Krippendorff (1980) a conceitua como “uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto”. Tal técnica exige ainda uma maior explicitação de todos os procedimentos utilizados.

Nessa perspectiva, a análise de conteúdo nos permite fazer inferências, deduções sobre a fonte, sobre a situação em que ela foi produzida, sobre o material que constitui o objeto da análise, pois a finalidade dessa técnica de investigação é efetuar inferências com base numa lógica explicitada e de acordo com o objeto a ser analisado.

Um aspecto importante a ser considerado em relação a essa técnica é que as condições de produção de uma análise de conteúdo devem levar em conta

[...] se os dados de que dispõe o analista encontram-se já dissociados da fonte e das condições gerais em que foram produzidos; **o analista coloca os dados num novo contexto que constrói com base nos objetivos e no objeto da pesquisa**; para proceder a inferências a partir dos dados, o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Ou seja, o material sujeito à análise de conteúdo é concebido como o resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao analista construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção. Trata-se da **desmontagem de um discurso** e da **produção de um novo discurso** através de uma localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma

relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise (VALA, 1999, p. 104, grifos nossos)

Como podemos constatar por meio das condições de produção de uma análise de conteúdo, para sua realização essa técnica pressupõe uma (des)construção dos dados por meio da inferência, ou seja, a dedução lógica por parte do investigador assume a forma de uma nova construção. Esse processo de desconstrução/inferência/construção passa pelo filtro analítico do investigador, assumindo, por sua vez, por meio dessa inferência, o aspecto intuitivo (e porque não admitir subjetivo) do processo de construção do conhecimento científico nas ciências humanas e sociais. Ainda que a construção da análise busque apoiar-se em métodos científicos tradicionalmente reconhecidos pela comunidade científica, utiliza-se da inferência – entendida aqui como um ato não neutro, ainda que baseado numa dedução lógica –, mas não podemos esquecer que tal análise é construída a partir da sua ligação com métodos científicos, não sendo, portanto, uma mera dedução subjetiva alheia a critérios científicos¹⁷.

Desse modo, como já referimos no item 2.4, a análise de conteúdo supõe a realização de operações mínimas para a orientação da pesquisa. Explicita-se, neste momento, os procedimentos utilizados, a partir da construção do *corpus* de análise desta pesquisa, para a construção do contexto de produção da análise por meio das operações de definição de categorias e de unidades de análise, o que possibilitou a construção de quadros analíticos (Ver apêndices) contendo informações dos textos selecionados a partir dos objetivos da pesquisa.

De acordo com Vala (1999, p. 110-111) ‘as categorias são elementos-chave do código do analista’. Uma categoria é ‘habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e dos outros indicadores relativos a uma categoria’; dessa forma, importam ao analista os conceitos. É importante destacar em relação à construção das categorias que ela pode se dar *a priori* – operação que pressupõe uma interação entre o quadro teórico do analista, os problemas da pesquisa e as hipóteses

¹⁷ Cabe ainda ressaltar, parafraseando Azanha (1992), que os problemas metodológicos decorrentes da utilização de técnicas paradigmáticas de investigação científica é que elas buscam, através de uma integralização de observações pontuais ou dados qualitativos (qualquer que seja seu número) apreender a totalidade da vida cotidiana e chegar à sedutora ‘tentação do conhecimento total’, atitudes tão frequentes nas Ciências Sociais. No entanto, essa tentação tem sido contraproducente, pois, nas palavras de Hermann Biondi (apud AZANHA, 1992, p. 102), ‘à ciência é, por natureza, inexaurível. Sempre que se incorporam novas tecnologias à experimentação e à observação existe a possibilidade de que se descubram coisas que antes nem se sonhavam’. Assim, uma ‘ciência do homem’ como advoga Azanha, não poderia deixar de buscar compreender o homem – a partir de si mesmo – como também a partir daquilo que o constitui enquanto homem – a sua dimensão social. Dessa forma, se o problema está no modo como partimos deles para a construção de um conhecimento do homem, num sentido genérico, caímos novamente na questão epistemológica e paradigmática das ciências sociais.

capaz de construir um sistema de categorias cujo objetivo seja apenas detectá-las (refutando-as ou confirmando-as) –, *a posteriori* – quando as categorias emergem do material da pesquisa, dos dados – ou podemos ter uma construção de categorias por meio da combinação dos dois processos.

Assim, por meio do delineamento construído no quadro teórico das imagens da criança nas ciências humanas e sociais forjado pelo recorte em torno das pedagogias pedocêntricas, que possibilitaram ao sujeito-criança um papel *ativo* no processo educativo, a análise das unidades de registro que evidenciavam as concepções de criança e de infância nos trabalhos selecionados indicou a presença de dois grandes conceitos que emergiram dos dados da pesquisa: o conceito de **sujeito-criança** e o conceito de **criança em desenvolvimento**.

Dessa forma, a construção das categorias sujeito-criança e criança em desenvolvimento surgiram a partir da definição das unidades de análise. As unidades de análise podem ser de três tipos: unidade de registro, unidade de contexto e unidade de enumeração, todas necessárias para a construção das categorias. Uma unidade de registro caracteriza-se por um “segmento determinado de conteúdo”, e pode ser formal ou semântica. A escolha entre ambas será determinada pelos objetivos e pela problemática teórica da pesquisa, que irá mostrar que unidades de análise devem ser consideradas, se uma palavra, um tema, um item, etc.

Nesta pesquisa optamos pela unidade de registro semântica, com a utilização do tema, que, de acordo com Franco (1994, p. 172-173), caracteriza-se por “uma asserção sobre determinado assunto”; que pode ser “uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. O campo de aplicação desse tipo de unidade é amplo, sendo mais útil em análise de conteúdo e “indispensável nos estudos sobre propaganda, valores, crenças, atitudes e opiniões”. As limitações na sua utilização devem-se às dificuldades quanto ao tempo dispensado para a coleta de dados e à difícil identificação de seus limites, que pode culminar numa perigosa redução.

Esse processo de redução de unidades gramaticais em unidades temáticas (“unitização”) pode prejudicar seriamente a fidedignidade, a não ser que as propriedades estruturais das unidades temáticas estejam precisamente definidas”. (HOLSTI, 1969 apud FRANCO, 1994, p. 173)

Assim, como forma de evitar os problemas relativos à “unitização”, a unidade de contexto foi incluída na construção dos dados para a análise. A unidade de contexto é composta

[...] pelo segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registro. A dimensão da unidade de contexto depende do tipo de unidade de registro que se escolheu. Este tipo de unidade é um suporte importante da validade e fidedignidade do trabalho dos analistas. Quanto mais extensas são as unidades de registro e de contexto mais dificuldades se levantam à validade interna da análise (VALA, 1999, p. 114).

Outro procedimento necessário é a quantificação por meio da unidade de enumeração, que, por sua vez, pode ser geométrica e aritmética. “As unidades aritméticas podem ser muito variadas e ter ou não por base diretamente as unidades de registro. Permitem contar a frequência de uma categoria”. Vala (1999, p. 115) adverte que a “escolha das unidades de enumeração deve ser cuidadosamente ponderada, pois diferentes tipos de unidades podem conduzir a diferentes resultados”. A análise de ocorrências – tratamento mais simples que se pode dar aos dados – é parte integrante da última etapa do trabalho do analista e

[...] visa determinar o interesse da fonte por diferentes objetos ou conteúdos. A hipótese implícita é a de que quanto maior for o interesse do emissor por um dado objeto maior será a frequência de ocorrência, no discurso, dos indicadores relativos a esse objeto (VALA, 1999, p. 117-118).

De qualquer forma, não existem modelos ideais em análise de conteúdo, os próprios dados da pesquisa evidenciam esse fato. “Quantitativa ou qualitativa, como diria K. Lewin, não há análise de conteúdo sem uma boa teoria. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objetivos do investigador” (VALA, 1999, p. 126)

2.6 Definição das categorias e o sistema de categorização.

A partir da unidade de análise (o tema criança/infância) obtivemos um sistema categórico não-apriorístico¹⁸ que emergiu do conteúdo expresso pelos autores dos textos, por

¹⁸ Franco (1994, p. 176–177; 180) alerta para as vantagens e desvantagens na utilização de um sistema categórico não-apriorístico: “Por um lado, trabalhar com um sistema categórico aberto exige maior bagagem teórica do investigador. Do ponto de vista técnico, gera a tendência de se iniciar o trabalho, criando-se uma grande quantidade de categorias. Às vezes, principalmente os iniciantes abrem uma categoria para cada resposta. Isso também fragmenta o discurso e prejudica a análise das convergências. Quando isso ocorrer, é importante

meio das unidades de registros retiradas dos textos selecionados. O conceito de *Sujeito/criança* e o de *Criança em Desenvolvimento* são dois grandes conceitos que permitem o cruzamento de categorias teóricas e de análise, constituindo-se (juntamente com as subcategorias) no sistema de categorização desta pesquisa, conforme o esquema no quadro da Figura 3.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
A – Conceito de sujeito/criança	A1. Sujeito social/heterogêneo A2. Sujeito produtor de cultura A3. Sujeito de direitos A4. Sujeito criador/ser inventivo A5. Sujeito devir-criança
B – Conceito de criança em desenvolvimento	B1. Criança/sócio-cultural B2. Criança vir-a-ser/maturação

Figura 3 – Sistema de categorias e subcategorias a partir das unidades de registro, encontradas nos trabalhos selecionados.

Assim, de acordo com esse quadro, temos como subcategorias das categorias A e B:

A Conceito de sujeito/criança.

- A1 Sujeito social/heterogêneo/alteridade – a criança é entendida enquanto sujeito contextualizado socialmente, entendido na sua heterogeneidade e alteridade.
- A2 Sujeito produtor de cultura – a criança é entendida enquanto sujeito que reproduz/produz cultura.
- A3 Sujeito de direitos – a criança é entendida enquanto sujeito social de direitos legalmente constituídos.
- A4 Sujeito criador/ser inventivo – a criança é entendida na sua potencialidade criativa e inventiva.
- A5. Sujeito devir-criança – a criança é entendida a partir do seu processo de constituição enquanto ser criança.

B Conceito de criança em desenvolvimento.

encontrar alguns princípios organizatórios, que seriam as categorias mais amplas, para depois classificar os indicadores em módulos interpretativos menos fragmentados. Uma outra vantagem implícita na elaboração de um sistema categórico não-apriorístico diz respeito a grande quantidade de dados novos e diversificados que podem surgir. [...] que devem ser incorporados à análise que se torna mais rica e relevante”.

- B1 Criança/sociocultural – quando o processo de desenvolvimento infantil está relacionado aos fatores socioculturais.
- B2 Criança/vir-a-ser/maturação – quando o processo de desenvolvimento infantil está relacionado aos fatores de maturação biológica.

Esse quadro de referência será a base para a análise dos trabalhos e para a identificação das concepções de criança, de infância e de educação veiculadas pelos trabalhos selecionados.

3 A INFÂNCIA E A CRIANÇA NA PEDAGOGIA

A discussão que iniciamos como base para a construção do corpo teórico de análise das concepções de criança e de infância veiculadas pelas produções acadêmicas recentes na área da Educação Infantil tem como objetivo não só compreender a constituição da pedagogia enquanto ciência da educação, mas também evidenciar a necessidade da pedagogia, por conta da natureza de seu objeto – “o ato pedagógico em determinada situação”, definido “pelo contexto das relações educacionais-pedagógicas” (ROCHA, 1999) – estar construindo múltiplos olhares sobre a criança e a infância a partir das contribuições das ciências humanas e sociais. E por meio da exposição das diferentes imagens da criança e da infância produzidas pelos estudos da filosofia, da psicologia, da sociologia e da antropologia, mais especificamente a partir das pedagogias pedocêntricas sob a luz da historiografia da infância moderna, essa discussão visa construir um panorama da constituição do “estatuto de sujeito” (SMOLKA, 2002) atribuído à criança contemporânea. O entendimento do sujeito-criança, um sujeito biossociocultural, a partir de uma perspectiva de diálogo multidisciplinar contribui também para consubstanciar as discussões em torno das especificidades da educação da criança de 0 a 6 anos e a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

3.1 As imagens da criança nas ciências humanas e sociais: um recorte histórico a partir das pedagogias pedocêntricas

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção face a esse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece. (Pinto & Sarmiento, 1997: 33)

Quando falamos de infância muitas vezes nos deparamos com concepções que desconsideram que os significados que damos a ela dependem do contexto no qual surge e se

desenvolve e também das relações sociais nos seus aspectos econômico, histórico, cultural e político, entre outros, que colaboram para a constituição de tais significados e concepções, que, por sua vez, nos remetem a uma imagem de criança como essência, universal, descontextualizada ou então nos mostram diferentes infâncias coexistindo em um mesmo tempo e lugar, como expressa a epígrafe.

Necessário talvez seja lembrar que as imagens da criança encarnam (na instantânea percepção captada por meio de nossos sentidos, ávidos por encontrar respostas não menos instantâneas para a construção da infância que procuramos conhecer) um instante de possibilidade perceptiva, e que, a exemplo da imagem captada pela câmera fotográfica, nos dão como resultado uma idéia de infância sempre recortada pelos referenciais que buscamos como base para conhecê-la. São imagens que se apresentam de diferentes e inquietantes formas, como bem define Smolka (2002, p. 100):

[...] imagens de crianças que brincam, que trabalham, que estudam, que aprendem (ou não). Imagens de crianças amáveis e amadas; crianças bem comportadas; crianças diferenciadas; crianças confinadas ou abandonadas, subjugadas, autônomas, liberadas. Imagens de crianças que crescem e que deixam de ser crianças. Imagens de crianças quase adultas nos seus modos de ser. Imagens que participam do imaginário social de nossa época.

Assim, pretende-se, com base na historiografia da infância, delinear as imagens que a criança e a infância foram incorporando a partir dos argumentos que foram sendo construídos pelas ciências humanas e sociais sobre esse tema ao longo da pedagogia moderna para a compreensão da constituição do sujeito criança e da sua educação na contemporaneidade. A história da infância implica, contudo, um universo de intrincadas relações sociais, econômicas, culturais, etc., que, tratadas pelo viés histórico, tornam-se uma tarefa nada fácil, mas essencial para a compreensão da construção social dessas concepções. Ainda que em alguns momentos se tenha buscado amparo em outras épocas para discussão de alguns elementos constituintes da infância – como a temporalidade (OLIVEIRA, 1989; NARODOWSKI, 2001; KUHLMANN JR., 1998), entre outros – a ênfase dada às pedagogias pedocêntricas (de Rousseau à Escola Nova) busca delimitar o campo de visualização e discussão do tema.

A abrangência do tema, entretanto, impõe escolhas para a construção do texto. Tendo em vista a compreensão da constituição dessas *pedagogias pedocêntricas*, procuramos evidenciar as concepções educativas que informam sobre a criança e a infância desde meados

do século XV até os dias atuais. E dando ênfase às especificidades que se apresentam ao longo do processo de reconhecimento da infância e da criança (não só nos seus aspectos sociais, como também nos políticos, econômicos, culturais, etc.), buscamos situar as discussões atuais em torno da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil assentada em bases educativas relacionais, nas quais a criança é *novamente* chamada a participar do seu processo educativo.

Antes, porém, faz-se necessário lembrar que as definições de infância podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para concebê-las. Como demonstra Kuhlmann Jr (1998, p. 16), nos dicionários da língua portuguesa, por exemplo, a infância é definida “[...] como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade”. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/7/90) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Na sua origem etimológica, por exemplo, a palavra infância deriva do *latim*, e “significa a incapacidade de falar”. Essa incapacidade era atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, podendo se estender até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão (de acordo com os referenciais católicos). Desse modo, o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social. (KUHLMANN JR, 1998).

Em relação às fases específicas da vida, tomando como referência as idades, Oliveira (1989), ao analisar na obra de Ariès as especificidades da infância no seu processo de historicização, chama a atenção para a noção moderna de idade que esse autor constata nos registros de colégios, em memórias e retratos dos séculos XVI e XVII, como símbolo de autenticidade e exatidão. Porém para Ariès esse tema não constituía o foco central da sua análise, pois seu interesse era “perceber como as idéias imbricadas nas idades ganharam o cotidiano e aí arranjam significados”. As idades representadas nos documentos e fontes iconográficas tinham como referência as “idades da vida”, baseadas num “estatuto de categoria científica no sistema de descrição e explicação física dos antigos (século VI a. C.)” (OLIVEIRA, 1989, p. 78)

Conforme Oliveira (1989), nesse sistema de descrição, as idades se apresentavam em número de sete, uma referência ao número de planetas, cada idade com duração de sete anos, descritas da seguinte forma: “infância, puerícia, adolescência, juventude, senectude, velhice e

senius”. A autora traz uma citação da descrição de idades feita por *Le Grand Propriétaire* (Apud OLIVEIRA, 1989), que descreve a fase da infância como

[...] a primeira idade que planta os dentes, essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado *enfant* (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes, como dizia Isidoro e Constantino (OLIVEIRA, 1989, p. 80)

Entretanto, outras periodizações buscavam outras referências, mas sempre relacionadas à natureza. Havia uma periodização com quatro fases, que correspondiam às quatro estações do ano – utilizada, por exemplo, por Comenius –; outra, com doze fases, correspondente aos doze signos do zodíaco, que, de acordo com Ariès, foi muito popularizada em cenas de calendário na Idade Média ou em poemas dos séculos XIV, XV e XVI.

É notório que a lógica dessas periodizações está enquadrada num sentido da infância como algo que se define nos limites da espécie, representando dessa forma uma categoria simples, baseada essencialmente em fatores naturais ou biológicos. De acordo com essa lógica, as periodizações descritas na época figuram as representações sociais de uma infância entendida como um *fenômeno universal*, pois todos os homens têm infância; um *fenômeno natural*, por ser a infância parte de um ciclo vital; e um *fenômeno eterno*, que não cessa enquanto existirem homens. “Nesta mesma hipótese procede defender que os homens da época não estavam, decerto, preocupados nem em teorizar sistematicamente sobre a criança, nem sobre a lógica com que se pode apreender e representar sua condição” (OLIVEIRA, 1989, p. 84).

Trazer esses dados de temporalidade, cujas fronteiras são bastantes instáveis, mais do que expressar as diferentes representações da infância a partir do dado etário é mostrar, a partir da definição de Narodowski (2001, p. 38), que a idade figura no discurso pedagógico moderno como “a mágica palavra [que] passa a constituir o eixo observável e quantificável sobre o qual se posiciona boa parte da produção a respeito do normal e do patológico e do correto e incorreto no que se refere aos esforços didáticos”.

A infância assim descrita inscreve-se como *condição da criança* (KUHLMANN JR, 1998), ainda que sob referências naturais e universais, uma condição social e historicamente construída. Charlot (1986, p. 108), ao estudar a infância tendo como base uma perspectiva social, mostra-nos que “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e

metafísicas”. Para este autor “à representação da criança é socialmente determinada, uma vez que exprime as aspirações e as recusas da sociedade e dos adultos que nela vivem”; não é a infância, a partir desta perspectiva, um dado natural (ainda que do ponto de vista biológico a infância se constitua em um fato natural) e sim um dado social, historicamente construído a partir dos interesses sociais, econômicos, culturais, políticos ou outros de uma dada sociedade, num determinado tempo e lugar.

Diante dessa perspectiva, as discussões em torno da infância encontram nos estudos de Ariès¹⁹ (1978) – historiador francês que, por meio de pesquisa iconográfica, descortinou a história social da infância no continente europeu – elementos que mostram que a “descoberta” da infância, ou seja, a “consciência” da particularidade infantil, a especificidade da criança ou aquilo que a diferencia do adulto teve seu início quando a posição da criança como ser relativamente considerado apareceu na história da arte e da iconografia dos séculos XV, no final do século XVI e em todo o século XVII, no contexto europeu (ainda que sob a influência do sentimento religioso, por meio de figuras de crianças representadas como anjos).

De acordo com Ariès, a ausência de representações da vida da criança, que ocorre até a Idade Média, tem como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e ao mesmo tempo representativa. Em outras palavras, este aparente desinteresse pela infância era resultado das altas taxas de mortalidade infantil, porém as taxas de natalidade também se mostravam elevadas. Seus estudos demonstram que os séculos XV e XVI vão apresentar uma “íconografia leiga”, oposta à religiosa, que representa cenas da vida cotidiana, na qual a criança aparece na presença dos adultos em diferentes situações. E entende que essa inserção da criança é um anúncio do sentimento moderno de infância. No século XVI, as crianças também eram retratadas mortas, esculpidas nos túmulos, acompanhadas dos pais e irmãos, indicando uma outra visão a respeito da criança que morre cedo e anunciando que a criança começava a sair do anonimato mesmo sob as mesmas condições demográficas.

Nesse momento, Ariès identificava a coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância:

¹⁹ As principais críticas à obra de Ariès se referem basicamente aos limites metodológicos e a uma visão linear da história. Assim, Narodowski (2001, p. 56-57) afirma que, “valendo-se de diferentes campos e disciplinas, Bruce Bellingham (1988), Adrian Wilson (1980) e o próprio Flandrin (1963) ressaltam os problemas metodológicos mais importantes no que diz respeito ao tratamento das fontes iconográficas, a certas inferências não muito consistentes e de caráter anacrônico e à mutação da primeira à segunda edição de *L’ enfant et la vie familiale...* Recentemente Franco Cambi (1999) abordou inclusive essa complexa problemática no referente a suas conseqüências para a pedagogia. Nosso interesse pela obra de Ariès ultrapassa em certa medida essas objeções, embora compartilhando algumas delas, já que, como reconhecem os próprios críticos, as contribuições

[...] com o retrato refletia-se o espaço que a criança ganhava na consciência social sob a forma particular do seu realismo, antes não revelado. A trajetória desse movimento na iconografia leiga, segundo Ariès, vai desde o retrato da criança morta que aparece nos túmulos (século XVI), passa pelo retrato de família (século XVI) e culmina no retrato individual da criança [o “putto” e a sua nudez] – um momento definitivo da vitória da criança histórica sobre a criança sagrada, alegórica, tomando a tela inteira do pintor (OLIVEIRA, 1989, p. 100)

É importante destacar também que o aparecimento desse sentimento a que se refere Ariès ocorre porque

[...] as novas formas de tráfico comercial e produção mercantil eclodem na Europa em fins da Idade Média, uma nova forma de ação sobre os mais jovens começa muito lentamente a se perfilar e assim se constitui um outro modo de relacionamento entre as faixas sociais etariamente diferenciadas (NARODOWSKI, 2001, p. 27)

Nesse contexto de mudança, a infância passava a ocupar um lugar social diferente: enquanto na Idade Média a criança vivia *misturada* aos adultos, não havendo, inclusive, diferença quanto a vestimentas, jogos, atividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, era vista como um *pequeno adulto*; gradativamente ela foi sendo valorizada em si mesma, mas a partir de uma visão que considerava a infância como a idade da imperfeição.

A infância deixa de ocupar seu lugar de resíduo da vida comunitária, como parte de um grande corpo coletivo. Agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção. (NARODOWSKI, 2001, p. 27).

O próprio Ariès descreveu posturas frente à criança que ao longo dos séculos foram inspirando práticas e instituições – como o colégio, que, movido pela instituição da disciplina, fortaleceu o interesse psicológico e a preocupação moral em relação à criança.

Se no primeiro sentimento – a paparicação – os defeitos da criança são objetos de hilaridades [merecendo complacências], no segundo [a moralização] merecem correção. Se a imperfeição da criança devia ser corrigida, nada melhor para isto do que a disciplina, a severidade (OLIVEIRA, 1989, p. 93).

Ainda com referência aos estudos de Ariès, cabe lembrar que o século XVIII inaugura uma infância que imprime a marca da diferença entre crianças e adultos, retirando as crianças do convívio social direto (com os adultos, como na sociedade medieval), recrutando-as às

instituições, que têm como função disciplinar esse ser amoral e imperfeito. E nesse século, com a pedagogia romântica de Rousseau, a criança passou a ser concebida como um ser essencialmente bom.

Tendo em vista as limitações da pesquisa de Ariès, que, entre outras, se relaciona a uma infância determinada²⁰ – a infância nobre –, é preciso compreender que a infância, enquanto categoria social, não é única e universal, ela sofre determinações históricas, culturais e econômicas que, conseqüentemente, influenciarão os processos que visam a educação da infância e o próprio olhar sobre a criança.

As imagens da criança e da infância produzidas pelas ciências humanas evidenciam sua variação histórica e cultural como elemento de ‘regularidade em todas as sociedades ocidentais’ (Vilarinho, 2000); em outras palavras, a idéia de infância, como defende Ariès (1978), é uma construção social moderna. Uma síntese possível e aproximada das imagens da infância moderna como tentativa de mapeamento da evolução histórica da infância é apresentada por Soares (2001), com base no estudo de Hendrick (1990) sobre a infância inglesa (de 1800 até os dias atuais), no qual se evidencia a variabilidade do conceito de infância por meio da identificação de diferentes concepções de criança que foram sendo construídas pela sociedade inglesa ao longo dos séculos XIX e XX. Assim:

Com fortes influências Rousseauianas surge, no século XVIII, a concepção romântica de criança, que resulta numa dualidade de posições, assumidas, por um lado, nas perspectivas pessimistas características do protestantismo, e, por outro lado, na valorização do bem, da inocência, que encontrou nos trabalhos de Rousseau a principal inspiração. Neste caso a vitória do bem sobre o mal resultou numa concepção que valorizava fundamentalmente a inocência e naturalidade da criança e acentuava assim o seu caráter romântico.

Da revolução industrial nasceu a criança operária, potencial vítima das transformações econômicas, sociais e familiares impulsionadas pela referida revolução. A sua mão de obra era aproveitada e assumia-se muitas vezes como fundamental na manutenção econômica do agregado familiar. A criança operária somente adquiriu visibilidade social quando os movimentos filantrópicos iniciaram campanhas de denúncia e sensibilização relativas às condições sub-humanas em que estas crianças sobreviviam.

Dos movimentos filantrópicos torna-se visível, em meados do século XIX, uma nova concepção de criança: a criança delinqüente. Elas assumem-se como o rosto visível das deficiências numa precoce escola da vida, assumida pela fábrica. A

²⁰ É importante lembrar que a infância à qual se refere Ariès é caracterizada a partir de referenciais sociais, econômicos e de classe determinados, não correspondendo à totalidade das experiências de infância vividas pelas crianças daquela época. Como adverte Khulmann Jr. (1998, p. 21) ‘[...] para Cambi e Ulivieri, a transformação que se observa em relação à infância não é linear e ascendente, como a descreve Ariès. [...] A realidade social da infância resulta decididamente mais complexa: primeiramente, articulada em classes, com a presença de ao menos três modelos de infância convivendo ao mesmo tempo; de outro lado, é um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância’.

precoce e relativa autonomia que estas crianças operárias adquiriam, o prematuro abandono a si próprias, resultava muitas vezes em situações de vadiagem e delinqüência e contribuiu assim para que mais uma nova concepção de criança torna-se socialmente visível.

Durante os séculos XVIII e XIX, com os contributos médicos e psicológicos, surge uma nova concepção de criança: a criança médico-psicológica. Ela é o resultado de graduais e significativos investimentos na preocupação de obter respostas científicas acerca do desenvolvimento infantil.

Com o desenvolvimento em fins do século XVIII, da escola pública, surge também uma outra concepção de criança: a criança aluna. [Que] surge na contra-corrente da criança delinqüente, à luz de tendências de socialização que acentuam a escola como um dos principais meios de moralizar as crianças e evitar a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social. A escola surge assim como a principal fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como meio fundamental de prevenção e moralização das classes populares.

Como resultado dos investimentos feitos nas áreas da saúde, da prevenção social e da educação, aparece em fins do século XIX e inícios do XX (1880-1918), uma nova concepção de criança – a criança bem estar, em relação à qual se organizam serviços específicos e especializados no sentido de atender às suas necessidades específicas.

Durante a primeira década do século XX, a infância era alvo de interesse e definição de campos muito específicos como a medicina, a psicologia, sendo, no entanto o investimento e o contributo dado pela psicologia que mais influenciava as posturas e atitudes para com as crianças, resultando daí uma outra concepção: a da criança psicológica.

No período compreendido entre as duas Grandes Guerras, surge uma dupla concepção de criança: a criança da família e a criança pública. Esta dupla concepção resultou das constatações relacionadas com a influência das contingências sociais e económicas na qualidade da atenção dada às crianças. As conseqüências negativas advindas dos períodos de guerra e pós-guerra conduziram a situações em que as crianças eram privadas do contacto com os pais, fosse este alongado devido à sua evacuação de zonas de guerra, ou temporário devido ao seu afastamento das mães enquanto estas trabalhavam. Esta privação veio, por um lado, tornar visível a importância que os laços familiares, a vinculação, têm no desenvolvimento da criança, e por outro lado, a organização de diferentes respostas a estes problemas atribuindo-lhe uma dimensão pública (SOARES, 2001, p. 26-28)

Tais concepções, no entanto, não devem representar a generalização do entendimento do modo como as crianças viveram suas infâncias; sendo a própria infância uma construção social, precisamos estar atentos não só às especificidades das vivências das crianças concretas de diferentes classes sociais, gênero, etnias, etc., como também à heterogeneidade da infância, que, de acordo com determinados aspectos espaço-temporais, produz diferentes infâncias.

Seguindo a linha dessas considerações sobre a infância e sobre a visualização da criança na sociedade moderna, importante se faz lembrar que uma análise das orientações teóricas ou das tendências pedagógicas (sempre acordes com a política educacional e os interesses sociais hegemônicos em cada época) subjacentes às concepções de infância e de criança passa necessariamente pelo estudo das correntes pedagógicas da essência e da

existência no período de transição – Idade Média/Idade Moderna (proposto como recorte histórico) – que servem de apoio para a compreensão da construção social dessas concepções. Tais tendências, que, embora defendendo posições pedagógicas diferentes, nunca foram homogêneas, ainda que tenham revelado numerosos elementos de contato entre si, tornam-se complementares no percurso da história da pedagogia, dando base à luta constante entre a pedagogia medieval que se queria superar e a pedagogia moderna que se buscava implantar. Como forma de visualizar melhor as conseqüências diretas dessas orientações filosóficas para o pensamento pedagógico e para o entendimento da criança e da própria produção da concepção moderna de infância e de sua educação, serão destacados os estudos filosóficos de Descartes e Locke para a compreensão da constituição do homem (como ser social).

3.2 Psicologia e Pedagogia: a criança como termo articulador na constituição de uma Ciência da Educação

A constituição da pedagogia como ciência da educação nas suas origens evidencia a importância do diálogo estabelecido com a psicologia num momento em que as novas ciências necessitavam firmar-se como conhecimento científico. Nesse diálogo entre pedagogia e psicologia, a criança figura como o elo de ligação para a constituição da ciência da educação.

Miriam Jorge Warde (1997), em seu texto intitulado *Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia*, abre a discussão sobre a compreensão da constituição da pedagogia como disciplina, o que nos remete, necessariamente, aos estudos de Herbart (1776-1841) e a uma história disciplinar que liga umbilicalmente psicologia, criança e pedagogia. Assim, a partir de Herbart, começou-se a pensar em uma pedagogia que pudesse informar a prática e confrontar os seus problemas pedagógicos.

Herbart indicava os componentes por meio dos quais a pedagogia deveria ser edificada e alertava

[...] para a necessidade de livrar a educação das improvisações e do senso comum e assenta-la sobre bases científicas: da ética (como filosofia prática) ele propôs que se retirasse os fins da educação; da psicologia, a indicação do caminho, dos meios e dos obstáculos. (WARDE, 1997, p. 293)

De acordo com Warde (1997, p. 293),

[...] a psicologia herbartiana representou uma primeira e competente crítica à psicologia das faculdades mentais (doutrina que concebe a educação como um processo de disciplina e de adestramento da mente), ao afirmar a mente como um conjunto de idéias e estados e a vida psíquica como um jogo de representações, bem como ao referir o interesse [do indivíduo/da criança] como força ativa na composição dos conteúdos da mente.

As discussões em torno da constituição da pedagogia como ciência da educação podem ser situadas a partir da instituição do primeiro curso complementar de ciência da educação, que se realizou em 1883, na Sorbone, coordenado por Henri Marion, professor de Filosofia. Tal curso, transformado em cadeira em 1887, tinha como professor titular o mesmo professor Marion, seguido de Buisson (em 1870) e Durkheim (em 1902). “Marion e Durkheim inauguraram, para a França e para os países extra-europeus que beberam dessa fonte, o debate sobre os contornos do campo pedagógico, seu conteúdo e nomenclatura” (WARDE, 1997, p. 296)

Para Marion, a pedagogia era concebida como “a ciência e a arte da educação”, num movimento entre razões teóricas e razões práticas:

Mas a pedagogia é também uma ciência prática (que não se assimila nem às ciências matemáticas nem às ciências físicas), que se aproxima das ciências morais e políticas por sua “incerteza relativa” que deriva da natureza do seu próprio objeto. (...) Essa ciência, a pedagogia, para ser assim constituída demanda fontes diversas: a experiência pessoal (que inclui uma certa introspecção); a história das doutrinas, dos métodos e das instituições escolares; os dados “positivos” da fisiologia e da psicologia. É nessa última fonte, a psicologia, que Marion depositava toda a esperança de afirmação da pedagogia como ciência da educação, pois se a educação é para ele “o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades”, então é a psicologia o instrumento fundamental de conhecimento dessas faculdades. A pedagogia deve se desenvolver, então, como uma aplicação da ciência psicológica. (WARDE, 1997, p. 287)

No sentido contrário ao de Marion inscreve-se Durkheim, que não considera a pedagogia nem arte nem ciência; para ele a pedagogia, como uma “teoria prática”, teria por função examinar os sistemas de educação visando fornecer à atividade do educador idéias norteadoras da sua prática, e a educação, como um fato social por excelência, teria os mesmos os procedimentos para a sua análise que as demais ciências, incluindo as físicas e matemáticas.

No que tange à aproximação psicológica dos fatos educacionais, Durkheim reiterava sua compreensão das instituições pedagógicas e das suas finalidades sociais, a psicologia deveria se debruçar sobre os seus meios e pensar as alternativas dos métodos de ensino (WARDE, 1997, p. 298).

Nos vinte anos iniciais do século XX, Claparède, em Genebra, irá desempenhar papel decisivo na afirmação da psicologia como ciência de referência para a pedagogia. Em 1912, ele criou a Escola de Ciências da Educação, que denominou Instituto J.-J. Rousseau, aproveitando o ensejo do centenário da morte do filósofo, considerado por Claparède como progenitor da ciência da criança. Incorporando-se, nos anos de 1930, à Universidade de Genebra, esse instituto tinha por princípio o contato direto entre professores e crianças, concebendo-as centro do sistema educativo. O próprio desenvolvimento da psicologia (antes ramo da filosofia) em ciência experimental provocou o acúmulo de métodos e experimentos rigorosos, capazes de fornecer à pedagogia ‘horizontes insuspeitados’. Assim,

Os itinerários dos estudos pedagógicos esboçados indicam que o peso e o papel conferidos à psicologia na configuração desses estudos como campo acadêmico têm crédito direto como o peso e o papel ocupados por ela no processo de escolarização, cientificização dos estudos superiores no interior das universidades do século XIX. De outro lado, embora seja inalienável que de Herbart à Claparède, do seminário pedagógico em Koenigsberg ao Instituto J.-J. Rousseau, a psicologia tenha sido chamada a ancorar os estudos pedagógicos, cabe não abstrair os processos e práticas distintas mediante as quais essa disciplina ganhou espaço e legitimidade na universidade reformada (WARDE, 1997, p. 300).

Nesse contexto de disputas entre o pensamento religioso dominante e a busca de maior autonomia dos estudos pedagógicos e das instituições educativas, sobretudo das universidades²¹, é a figura de Dewey que se destaca na luta

[...] contra a especulação e os irracionalismos das filosofias essencialistas e fundamentalistas que dominavam os meios universitários norte-americanos, mas estava longe de partilhar [com Claparède] a desconfiança da filosofia em favor da psicologia, bem como o desprezo pelas psicologias não-experimentais (WARDE, 1997, p. 302).

É importante destacar, nessa direção, que as críticas de Claparède e Dewey à pedagogia herbartiana não incidem sobre os mesmos pontos: se o primeiro acusa Herbart de possuir uma psicologia ‘inoperante’ para a afirmação de uma pedagogia científica, o segundo, apesar de entender essa psicologia como ‘passiva’, elogia a pedagogia de Herbart. (WARDE, 1997)

²¹ ‘O desenho institucional e os padrões “cognitivos” que os estudos pedagógicos assumiram a partir do século XIX, assim como as nomenclaturas relacionadas a esses estudos e os seus lugares dentro e fora das universidades, indicam culturas acadêmicas peculiares, disputas e alianças institucionais/sociais. Em outros termos, os estudos pedagógicos foram moldados no século XIX nos e pelos turbulentos processos nacionais de:

Assim, “para Dewey e Herbart, à sua moda e tempo, a psicologia tem o que dizer para a organização do campo pedagógico e para Claparède, o pedagógico é um campo de aplicação da psicologia” (WARDE, 1997, p. 302). Disso é possível depreender,

[...] que a história da pedagogia, como disciplina acadêmica, revela em seu desenvolvimento a marca genética das disciplinas às quais foi remetida em cada cultura acadêmica. Ainda assim, trata-se do itinerário de *uma disciplina cujo estatuto ‘epistemológico’ é conferido desde fora*. Não cabe, portanto, pensá-la como disciplina colonizada. (WARDE, 1997, p. 302, grifo nosso).

Desse modo, observa-se que a própria natureza do estatuto epistemológico da pedagogia pressupõe o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento para o entendimento da criança e de sua educação.

A criança aparece como objeto da pedagogia na literatura especializada, ou seja, na literatura dirigida aos cursos de formação do magistério e aos estudiosos da pedagogia, tanto na Europa quanto nas Américas, em fins do século XIX e início do século XX, tendo como base dois princípios referentes aos estudos e à prática pedagógica. Esses princípios indicam que os estudos pedagógicos são alimentados por várias disciplinas auxiliares e que a prática pedagógica “só pode desembaraçar-se do ‘bom senso’ e da doutrina do ‘dom’ se aprender com a psicologia os procedimentos experimentais, bem como o seu objeto e destinatário privilegiado: a criança” (WARDE, 1997, p. 303)

Claparède, que teve papel significativo na afirmação de tais princípios na Europa durante a primeira década do século XX, tem como hipótese em relação aos problemas que eles teriam suscitado o interesse pela infância e a disposição para a sua resolução e que não foram os problemas da educação que impulsionaram o estudo da natureza e do desenvolvimento da criança, e sim uma inadequação explícita da prática pedagógica em relação à visão científica dos problemas que a educação suscita. “Não foram mestres-escolas os primeiros a se preocuparem com a infância e a lançarem as bases da pedagogia, mas sim filósofos, fisiologistas, biólogos, lingüistas, etnólogos, médicos, psicólogos, criminologistas [...]” (CLAPARÈDE, 1940 apud WARDE, 1997, p. 303).

Em outra direção, a literatura especializada (Wallon e Debesse, na França) remete o surgimento desse ramo da psicologia aos problemas escolares de ensino-aprendizagem, que “*obrigaram*” a psicologia a tomar a criança enquanto aluno para a compreensão do seu

reforma da universidade medieval, distinção e diferenciação disciplinares, profissionalização das diferentes regiões acadêmicas, disputas entre religiosos e laicos etc.” (WARDE, 1997, p. 300).

desenvolvimento. Moreira Leite (1978) situa como marco decisivo para a incorporação da criança ao universo científico os esquemas científicos (notadamente o cientificismo e o evolucionismo)²², que tornaram possível a análise científica da infância e a criação de uma psicologia da criança. Marco decisivo para a criação desse ramo da psicologia foram os estudos de Itard sobre o menino selvagem de Aveyron (VILARINHO, 2000, p. 6-37).

Baldwin, considerado uma das expressões mais lapidares dessa idéia, a partir da sua obra *Mental Development in the Child and the Race*, publicada em 1895, dá início, nos estudos norte-americanos, à exploração da doutrina evolucionista na psicologia. Mas é nos anos 70 do século XIX que zoologistas e paleontologistas americanos debruçam-se não só sobre as formas animais objetivando a reconstituição da filogênese, mas também sobre a ontogênese de animais determinados (VILARINHO, 2000). E, na psicologia, o interesse incide sobre o desenvolvimento individual da mente do homem (da infância à vida adulta).

Nesse sentido, os estudos de Baldwin foram decisivos para a construção de um programa específico de estudos sobre a psicologia da criança, ou seja, para a construção de uma psicologia ontogenética. A idéia genética, de acordo com Warde (1997, p. 305),

[...] inverte (a idéia de alma como substância fixa, com atributos fixos [em] que a psicologia tradicional se pautava, e a partir da qual o homem era visto como o pai da criança: “b que a consciência adulta descobre em si mesma é verdade, e as mesmas faculdades devem ser encontradas na criança”), e em lugar desta “substância fixa” surge o crescimento e o desenvolvimento da criança. Assim, a psicologia funcional sucede a psicologia das faculdades.

Desse modo, Baldwin pauta-se na psicologia funcional para demonstrar a superioridade da criança como objeto de estudo, em lugar da consciência dos animais, que, por serem animais, jamais se tornarão homens. Mas as crianças, estas sim, incontestavelmente, serão homens. Embora admita que,

²²De acordo com Moreira Leite (1978, p. 87-88), “Embora já no século XVIII seja possível identificar o crescente prestígio da ciência, este estava muito longe de chegar ao nível atingido no século XIX – e, claro, ainda mais longe do que hoje encontramos. Na verdade, os triunfos científicos que contam para o grande número aparecem com a tecnologia, por exemplo, com as aplicações da ciência à medicina – sendo suficiente lembrar, aqui, os trabalhos de Pasteur e Koch. É no século XIX que encontramos a utilização dos motores a vapor que terão tanta influência na redução do trabalho e aumentarão enormemente as possibilidades de transporte. Não admira, por isso, que um dos objetivos de cientistas e filósofos da época tenha sido a transposição dos métodos de ciência natural para o estudo do homem. É isso que ocorre com o estudo da sociedade, do homem adulto e da criança. Mas para a realização desse programa, a passagem para um estudo científico da psicologia da criança precisaria de um “modelo” através do qual pudesse ser justificado e compreendido. Esse modelo parece ter sido dado, principalmente, pela biologia do século XIX e, dentro desta, pela teoria evolucionista.”

[...] os animais apresentam, em alguns aspectos, um ramo da árvore do crescimento que está adiante do homem, enquanto em muitos outros aspectos estão muito atrás. Ao estudar os animais, somos sempre perseguidos pelo medo de que a analogia possa não ser aplicável, [...] mas, no estudo das crianças, sempre podemos estar certos de que uma criança normal tem em si mesma a promessa de um homem normal (WARDE, 1997, p. 305).

Assim, do interesse pelas idéias evolucionistas decorre um paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e o desenvolvimento da espécie. A segunda metade do século XIX testemunha vários estudos que buscam o paralelismo entre ontogênese e filogênese, desenvolvendo estudos que tomam como referente crianças, animais e povos primitivos. É interessante lembrar que esse paralelismo é evidenciado na pesquisa de Nunes (2002) sobre as crianças indígenas, que recebiam tratamento semelhante ao dedicado aos animais domésticos pela proximidade de consciência que ambos teriam.

Evidentemente, as idéias evolucionistas irão provocar um forte impacto sobre a psicologia funcional, dando base ao trabalho dos primeiros psicólogos da criança (James, Dewey e Claparède). Muitos desses psicólogos entendiam que as idéias evolucionistas significaram

[...] a passagem de uma filosofia especulativa para uma psicologia científica, ou a subordinação da doutrina filosófica às descobertas científicas. Eles estavam movidos pelo interesse em desembaraçar a psicologia dos procedimentos então considerados filosóficos porque ‘especulativos’ e faze-la mergulhar nos métodos experimentais (WARDE, 1997, p. 305)

A mudança radical provocada nos estudos das crianças pelas idéias apresentadas anteriormente foi marcada por dois temas clássicos da filosofia no que se refere ao conhecimento – a inteligência e a aprendizagem. Os estudos da inteligência se desenvolveram a partir do início do século XX, sob duas perspectivas dominantes. Uma estudava a inteligência a partir da sua distinção dentro de outros processos referentes aos comportamentos humanos, ou seja, cruzando inteligência e hábito/aprendizagem; a outra a partir da distinção da inteligência nos próprios indivíduos, comparando assim a inteligência entre as pessoas – inteligência e indivíduos. É possível situar, de acordo com Moreira Leite (1978, p. 95-96), alguns autores dentro dessas duas perspectivas:

- Claparède, Piaget, Köeler e Wetheimer – situam-se na primeira perspectiva (relações entre inteligência e hábito/aprendizagem), preocupando-se em caracterizar/descrever o

“comportamento inteligente” ou as etapas do desenvolvimento cognitivo (por exemplo, Piaget);

- Gaston, Cattell, Binet, Stern e Spearman situam-se na segunda perspectiva (relações entre inteligência/indivíduos), cujo interesse fundamental estava não em descrever ou caracterizar, mas em medir a inteligência.

Nessas perspectivas norteia-se toda a história da pedagogia contemporânea na busca de sua construção e consolidação como ciência da educação. Embora a relação psicologia/pedagogia tenha sido essencial na construção de um estudo científico da criança (como se procurou mostrar neste texto, com base nos estudos de Warde), recentemente esse papel edificante da psicologia vem sendo colocado em dúvida, sobretudo em relação à hegemonia teórica da psicologia desenvolvimentista sobre a pedagogia. Afirma-se que

[...] a própria temática da criança alargou-se de tal modo para além da psicologia, e esta retalhou a tal ponto seu objeto, que, desde os anos 60, mal se ouve falar naquele promissor ramo da psicologia. Mas, se o otimismo de Baldwin e Claparède foi fraudado, isso se deveu menos à pouca presença normativa da psicologia na configuração do campo pedagógico do que ao seu grau de participação nos insucessos das pedagogias do século, de um lado e, de outro, na dose constrangedora de absentismo diante dos problemas crescentes da educação escolar. [No entanto], [...] as construções históricas da psicologia, neste século [XX], não ofertam respostas satisfatórias às perguntas sobre as razões pelas quais [ela] operou no campo pedagógico não exatamente da forma preconizada pelos seus heróis-fundadores. De um lado, substituiu a filosofia na função normativa da educação, e não pautou as práticas pedagógicas nas práticas científicas (WARDE, 1997, p. 307)

Se todos os esforços de constituição de uma psicologia da criança foram frustrados ao longo da história da pedagogia e da sua constituição enquanto ciência da educação, e “se a tese que emergiu na segunda metade do século XIX, segundo a qual seria a criança o termo articulador entre a psicologia e a pedagogia, não resultou [no entanto] em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância” (WARDE, 1997, p. 307), o problema não se encontra na lógica interna das relações entre psicologia e pedagogia, mas sim na impossibilidade de conseguirem dar conta dos problemas irrompidos no estudo do sujeito-objeto que necessitam conhecer.

Vale lembrar ainda que as relações entre pedagogia e psicologia, desde Herbart (em 1806) devem efetuar-se no sentido de auxiliar a observação da criança, que não deve ser substituída jamais pelas teorias, pois, como indica Herbart (apud WARDE, 1997, p. 308), “o indivíduo [e, portanto, a criança] se encontra, não se deduz”. Muito embora a advertência de Herbart tenha sido declarada nitidamente na sua pedagogia, a prática pedagógica,

tradicionalmente, vem concebendo a criança/aluno como uma abstração, uma dedução a ser encontrada na criança que possuir todas as características normais ditadas por tal abstração. Assim, se a criança é fruto de uma dedução/abstração cientificamente explicada e medida, a infância, como campo de atuação da criança, também o é, por conseguinte será um campo dedutível e não conhecido a partir da sua existência concreta.

Podemos situar os estudos de Smolka (2002) em relação à questão da abstração no conhecimento da criança e da infância. Em seu texto *Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança* traz discussões em torno de alguns modos de considerar o desenvolvimento da criança, bem como, uma análise sobre os saberes científicos que levam ao interesse específico e à formulação de determinadas questões sobre a educação, sobretudo a da infância. São discussões que nos indicam a forma como o papel social da criança vem sendo constituído enquanto estatuto de sujeito, sobretudo no pensamento moderno. A autora situa as discussões em torno da concepção do eu humano, que começa a ser esboçada nos séculos XIV e XV, a partir do movimento de secularização do pensamento contra a imposição da autoridade eclesiástica, como também em torno das possibilidades de o homem se colocar conscientemente na sociedade por meio de seu pensar, desvinculando-se da autoridade divina. É a constituição do sujeito racional, como ser que é pensante, é agente, é falante, sensível, bom, livre, e transcendental (SMOLKA, 2002) que vai se delineando e informando sobre a constituição dos sujeitos sociais.

As discussões sobre o eu humano giravam em torno do destino da alma e da finalidade da vida, quando o conhecimento começa a se desvincular do divino (encarado como dom), dando espaço a temas como a faculdade do entendimento humano e a possibilidade de conhecer e descobrir as leis da natureza.

Era sobre o conhecimento racional e o conhecimento sensível; sobre a razão e emoção; sobre a essência do homem e o que o distingue dos animais; sobre o estado natural do homem e a sociedade; sobre as emergentes ciências da natureza e as ciências do homem [...] que se balizavam tais discussões (SMOLKA, 2002, p. 102).

E assim, essas e outras questões figuravam no plano geral das indagações,

[...] na formulação dos problemas e nas polêmicas que se instalavam, ecoavam muitas vezes em conflito, como as ênfases racionalistas que se destacavam nas elaborações de Descartes e de Kant, as teses empiristas que marcavam o trabalho de Locke e Hume, o fundamento sensualista que se destacava nos escritos de Condillac, o argumento naturalista que fundamentava o pensamento de Rousseau. Inúmeros outros argumentos se apresentam nos mais diversos ‘tratados’ e ‘Ensaio sobre as

origens de...” – pensamento, linguagem, entendimento, conhecimento... – característicos da época, os quais, muitas vezes em resposta a convocação de concursos abertos da academia, colocavam em discussão e faziam circular as mais variadas especulações e hipóteses sobre as possibilidades especificamente humanas de pensar, de falar, de conhecer. [...] E na passagem do século XIX [...] Hegel concebe e formula a *autoprodução do homem* como processo histórico, apontando para uma importante e significativa mudança que se esboça no âmago dos modos do homem (se) pensar (SMOLKA, 2002, p. 102).

Porém seriam ações de outras ordens que viriam a influenciar a subjetividade humana, para além da constituição filosófica e político-ideológica do sujeito – são a filosofia da natureza e as ciências da vida que informam a constituição dessa subjetividade, como também novas formas de relações entre os homens e consigo mesmos que vão ganhando espaço, influenciando a vida cotidiana.

É, portanto, no âmago das próprias práticas sociais que se transformam as conceituações de indivíduo, de sociedade, de sujeito, de subjetividade, as quais emergem como categorias e objetos de reflexão e investigação característicos da modernidade. Sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito singular, o homo rationalis é colocado (mais uma vez? De outro modo?) como objeto de estudo e intervenção, intervenção essa que se dará sobretudo no nível da criança, com vistas à preparação e formação do homem adulto, ser moral, livre, independente e autônomo. É nesse movimento das práticas e das conceituações que a família e a escola vão se estabelecendo, instituindo-se, institucionalizando-se como *loci* específicos de cuidado, de educação, de ensino das crianças (ARIÈS, 1981; ELIAS, 1994). O acesso à escrita e à prática literária, mais particularmente, a possibilidade de registro das experiências e a escritura de diários que falam do cotidiano das pessoas afetam e legitimam um certo modo de os sujeitos se posicionarem na vida e nos textos. O homem muda de lugar, muda de estatuto, na sua relação com seus modos de pensar, com a sua própria produção. *Entrelaçados à mudança de estatuto do sujeito, em relação às formas de ser e de conhecer, as imagens e o lugar da criança na sociedade também vão se alterando* (SMOLKA, 2002, p. 104-105, grifo nosso)

A passagem do século XVIII para o XIX é marcada por práticas sociais e modos de comportamento articulados ao estatuto de sujeito e também às formas de produção e de normalização da infância. Para pontuar e exemplificar algumas formas de educar, conhecer e conviver, Smolka utiliza-se das posições de Rousseau e Itard. (Rousseau escreve, em 1757, o *Emílio* e o *Contrato Social*. Itard escreve os *Relatórios sobre Victor de Aveyron* em 1801 e 1806. O Emílio é o aluno imaginado dentro de uma sociedade e Victor é o aluno que é observado, e que precisa ser retirado da sua condição de selvagem vivendo numa floresta. (SMOLKA, 2002).

Rousseau, por meio do seu aluno imaginado (o Emílio), informa sobre a condição humana, apontando para a condição concreta do homem, exposto a todos os acidentes da vida. Ressalta a importância da infância, exaltando a experiência, os sentidos e as paixões. A

criança de Rousseau é “aparentemente livre”, corresponde à criança burguesa, e o método que propõe para a sua educação é o da natureza, que leva o aluno ao encontro da razão. No entanto, no *Contrato Social*, essa criança, assim como o próprio homem, é visto por Rousseau nas relações sociais. Para Rousseau, o sentimento sobrepõe-se à razão, e é o verdadeiro instrumento para o conhecimento.

Itard, ao observar seu aluno, discute as imagens de criança, de homem e de educação veiculadas em sua época. A observação se dá por meio do estudo de uma criança, que, vivendo *livre* nas florestas, consegue desenvolver importantes estratégias de sobrevivência. Esse jovem médico, ex-aluno de Condillac, defende a possibilidade de educação do selvagem; torna-se além de pesquisador, preceptor e relator de suas atividades.

Assim, cruzando as duas posições, podemos observar que,

[...] o homem, em seu estado natural, deve ser educado. Mudar a natureza é tarefa civilizadora. Educar pode ser desnaturalizar. Mas pode ser também tornar eficaz a experiência individual. De qualquer forma, o povo ignorante, a criança, o selvagem, e mesmo o doente e o louco, que escapam à normalidade, que desafiam e questionam as próprias leis que a razão lhes impõe (Certeau, 1982), devem ser objetos de uma tarefa educativa, de uma missão civilizatória, de uma atividade socialmente significativa, que acaba por lhes atribuir o estatuto de homem. A criança, e no caso de Victor, a criança selvagem, objeto de observação, de registro, de estudo, de ciência, é também objeto das práticas educativas, que vão, cada vez mais, se normatizando e se inscrevendo nos modos de pensar e de atuar da época. (SMOLKA, 2002, p. 109)

Ao longo dos séculos XVIII e XIX também se testemunharam profundas transformações²³ (econômicas, políticas, filosóficas, sociais, etc.) que modificaram, sobremaneira, os modos de pensar do homem. E a ideologia do século XIX, imbricada a essas transformações, atribuirá um estatuto privilegiado ao indivíduo, desenvolvendo uma concepção de homem como *ser natural*, como *fabricador*, como *cidadão competente*. Assim o próprio homem vai se constituir em sujeito/objeto de investigação, sobretudo por meio da

²³ A autora destaca as transformações do período nos seus aspectos econômico, político e filosófico, nos quais “[...] articulam-se as novas condições da industrialização crescente e do comércio sempre em expansão, que trazem imbricados valores como a eficiência e a produtividade, impondo uma racionalização das condições de trabalho, bem como uma seleção de trabalhadores segundo as necessidades de produção e a capacidade de cada um; o gradual controle dos modos de produção e de consumo; os ideais de liberdade e de igualdade de direitos, proclamados lemas sociais da revolução burguesa, e que acabam repercutindo, posteriormente, nas concepções de mérito, de competência, de igualdade de oportunidades, de aptidões individuais; a reivindicação dos direitos pelos indivíduos, e as lutas de classes; o desmoronamento dos grandes sistemas metafísicos, que passam a ser alvos de intensos questionamentos; a emergência de diversas formas de materialismo e a crença nos poderes da ciência enquanto forma superior e mais adequada de conhecimento” (SMOLKA, 2002, p. 109-110)

mente humana (até então objeto específico da filosofia) configura-se como objeto de investigação nas ciências naturais.

A atividade orgânica, as manifestações cerebrais, os reflexos e o comportamento tornam-se objetos de estudo sistemático. A psicologia (dita) científica, que começa a se configurar em meados do século XIX, ao colocar em pauta questões seculares na história do pensamento, vai se delineando enquanto tal relacionada aos movimentos de circunscrição e definição de objeto e método de vários outros campos da ciência: biologia, fisiologia, antropologia, sociologia, economia, lingüística... É no bojo dessas condições e idéias que emerge um novo modelo de indivíduo humano, e um sujeito (não só) da psicologia surge e se impõe. (SMOLKA, 2002, p. 110-111)

Contudo, maior impacto sobre os estudos da consciência e da vida interior do homem teriam as hipóteses transformistas e evolucionistas de Lamarck e de Darwin, que produziram uma “naturalização da razão, abrindo à psicologia as perspectivas genética e comparativa; [a partir daí intensificam-se os debates sobre] características inatas e habilidades adquiridas, [dando-se ênfase] aos aspectos biológicos e universais” (SMOLKA, 2002, p. 111).

É nesse contexto que vão se desenvolvendo novas tendências e debates, que veiculam, por sua vez, diversas correntes de pensamento, representantes de diferentes princípios e modelos explicativos que delineiam diferentes e variadas visões e contribuições dos estudiosos da área.

No entanto, marcada muito mais fortemente pela teoria da evolução de Darwin e pelos princípios da ciência positiva de Comte, do que pelo materialismo histórico dialético de Marx e Engels; em conflito com a psicanálise, cujas origens, objeto e métodos de investigação eram radicalmente outros (a patologia, o inconsciente, a linguagem), ao mesmo tempo querendo incorpora-la e rejeitando-a, a psicologia vai se constituindo, na Europa Ocidental e na América do Norte, baseada em valores como a mensuração, a classificação, a normatização, a ordem, a predição. Desse modo, o conhecimento produzido vai se disseminando, repercutindo nas práticas educativas e tornando-se ponto de referência agora “cientificamente” estabelecido. Nesse processo, vai legitimando imagens, constituindo o imaginário social, impregnando modos de agir e de pensar. Nesse processo, ainda, a psicologia, trabalhando com certas práticas de investigação, de descrição, de comprovação, vai produzindo evidências. Na produção de discursos, elege tópicos, privilegia temas, constrói fatos, proclama verdades. Esse discurso, no entanto, é, ele mesmo, produzido no âmago de determinadas relações e condições concretas de vida. Desse modo, produz sujeitos, e produz a criança enquanto sujeito/objeto de estudo (e de práticas) (SMOLKA, 2002, p. 112-113)

A teoria evolucionista de Darwin provocou um intenso interesse pelo desenvolvimento da mente do homem, do nascimento até a idade adulta.

Os estudos da criança vêm, portanto, acompanhados das descrições do comportamento e da mensuração da mente. O conhecimento decorrente das observações e experimentações com as crianças é visto como elucidativo das origens e dos processos de desenvolvimento humano, contribuindo para a noção de que a criança explica o homem, a criança é o pai do homem. (SMOLKA, 2002, p. 114)

A segunda metade do século XX coloca em destaque os estudos de três autores – Wallon (médico francês, licenciado em Letras e Filosofia), Piaget (biólogo suíço, apaixonado pela Filosofia, pela Física e pelo conhecimento lógico-matemático) e Vygotsky (professor russo, formado em Direito e amante da literatura e crítico de arte). Todos, a seu modo e a seu tempo, vivendo a herança ambiental do século XIX, contribuíram [e ainda contribuem] de modo especial para a produção do conhecimento.

Os três observaram as crianças, desenvolveram procedimentos de caráter clínico e experimental, levantaram hipóteses, escreveram relatórios, textos, argumentações. Elaboraram teorias. Falaram da inteligência, do jogo, do pensamento e da linguagem, dos afetos, da representação, de imaginação, da consciência. Os modos de aproximação da criança como objeto de estudo, ocorreram de diferentes maneiras. Foi a partir do necessário enfrentamento dos problemas, do ponto de vista médico, que Wallon se aproximou – teoricamente – das crianças; foi no contexto da psiquiatria, do desconserto mental, da patologia, e enfocando o organismo indefeso, vibrante e expressivo da criança pequena, que ele problematizou a relação entre emoção e consciência. Piaget, desde o início, privilegiou o caráter epistêmico da ação humana. Assumindo que “a lógica não é inata”, mas “que se desenvolve pouco a pouco”, e que o “problema das relações entre organismos e meio se coloca também no domínio do conhecimento”, propôs-se a “descobrir uma espécie de embriologia da inteligência” investindo nos estudos da psicogênese (1976: 10). Quanto a Vygotsky, podemos dizer que a ambiência cultural da Rússia pré e pós-revolucionária, provocava a emergência de inúmeras discussões e demandava projetos com vistas à construção de uma nova sociedade e à criação de um homem novo. Um novo projeto de sociedade implicava o enfrentamento do analfabetismo, da marginalidade, da defectologia. Foi nesse contexto que ele se formou professor e pesquisador sobre o desenvolvimento cultural da criança (SMOLKA, 2002, p. 115-116)

Diante da trajetória teórica do pensamento pedagógico *científico* descrita por Smolka, fornecendo um panorama social, político e ideológico do processo de construção da psicologia experimental a autora fecha seu texto trazendo as teorias e imagens de criança hoje e indaga, afinal de contas.

Em que, as teorias elaboradas pelos autores em destaque, hoje tão amplamente divulgadas, nos auxiliam na composição de nossos saberes sobre as crianças? Como elas nos ajudam a compreender e interpretar as mais diversas situações experienciadas? Como essas teorias participam das concepções de homem, de sujeito, que caracterizam as práticas nessa passagem de século? (SMOLKA, 2002, p. 116).

Essas indagações são fundamentais para a construção do quadro de análise das bases teóricas dos trabalhos selecionados deste estudo, cujo tema são as concepções de criança e de infância nas produções acadêmicas recentes na área da educação infantil. A visualização das imagens da infância e da criança nas ciências humanas e sociais contribui para a composição do quadro de análise e para a compreensão da construção social dessas categorias e das concepções que lhes dão base.

3.3 O pensamento pedagógico e a filosofia do homem: a infância como tempo de erro e educação

A trajetória dessas correntes na história do pensamento pedagógico, descritas nos estudos de Suchodolsky (1984), nos faz refletir sobre o ponto fulcral dos problemas pedagógicos, ponto que elabora a filosofia do homem de uma forma totalmente diferente conforme o rumo que se tome no sentido da filosofia da essência²⁴ ou no sentido da filosofia da existência. Nesse sentido, as principais correntes filosóficas do pensamento pedagógico moderno baseiam-se na consciência da infância enquanto um vir-a-ser e na conflituosa conciliação entre a essência e a existência do homem. O pensamento pedagógico, a partir dessa conflituosa relação entre a essência e a existência do homem, dá prioridade às concepções que atribuem à educação a função de realizar o que o homem deve ser futuramente, seja por meio de uma pedagogia da essência (na busca da formação de um homem ideal), seja por meio de uma pedagogia da existência (procurando conhecer o homem real para formá-lo, “moldá-lo”).

A Pedagogia da Essência, sendo a mais antiga das correntes pedagógicas, assenta-se numa concepção ideal de homem (racionalista em Platão e cristã em São Tomas de Aquino). Ela delega à educação a obrigação não só de negar a realidade, como também de superá-la. A pedagogia de Platão via a educação como o fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal, e a pedagogia cristã buscava destruir a ligação do homem com a realidade terrena, na busca da sua ligação com o divino. A teoria de São Tomás de Aquino, que se liga à filosofia de Aristóteles, incide na problemática do mundo empírico, trazendo como contribuição um dos fundamentos da pedagogia da essência, que é a separação entre matéria e

²⁴ De acordo com Dorin (1978, p. 102; 107), o essencialismo é a “explanação de fenômenos, como o fez Freud, em termos de essência, de forças que estão encobertas pelos seus próprios efeitos” ; o existencialismo, ao contrário, “rejeita a explicação do comportamento e da personalidade em termos de essências, de forças internas, e que põe em destaque o estudo dos próprios fenômenos existenciais, portanto, dá uma orientação fenomenológica e ontológica à psicológica e à terapia”.

forma. Essa forma, por sua vez, molda a matéria e cria o homem. Educar, nesses termos, levaria a uma atuação da mesma forma com todos os homens, pois a forma é a mesma em todos eles, e a existência das diferenças, de uma natureza corrompida pela realidade concreta, acaba sendo diluída numa essência humana universal. A pedagogia cristã (incluindo-se aí a pedagogia jesuítica) advoga a inexistência de uma atividade humana independente das orientações divinas, pois os ideais da verdade e do bem (autoritários e dogmáticos) é que devem formar a natureza corrompida do homem.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII, de acordo com Vilarinho (2000), surge uma teoria filosófica da especificidade infantil que visa legitimar o afastamento da criança da vida social dos adultos. E foi Descartes que retomou, sob outro enfoque, as críticas à infância que Santo Agostinho já havia realizado. A infância, para Descartes, é lugar de erro e não de pecado; a infância é um momento da vida no qual o corpo comanda o conhecimento, e, como a alma da criança não tem sentido crítico, é manipulada pelo prazer, o que a leva ao erro. A partir dessa lógica, a saída do ser humano deste momento de erro e de ausência de razão – que é a infância – consiste na sua libertação em relação ao mal. As inovações proporcionadas pela filosofia cartesiana em todos os domínios da vida humana não trouxeram, entretanto, diferenças consideráveis para o entendimento da infância.

A contraposição às idéias cartesianas veio com a corrente filosófica do empirismo, de John Locke, que põe em dúvida o inatismo de Descartes, dando ênfase ao valor da aprendizagem na constituição do ser humano. Ao conceber a criança como uma *tábua rasa*, na qual se inscrevem (por intermédio da aprendizagem) todos os conhecimentos considerados necessários para a integração social e para o desenvolvimento da criança. Locke destaca “o papel dos estímulos do meio e do ambiente social na educação, responsabiliza a sociedade e sobretudo os educadores pela criação de melhores condições para a persecução dos objectivos educacionais” (VILARINHO, 2000, p. 26)

A revitalização das idéias renascentistas põe em xeque os ideais dogmáticos da Igreja, informando aos homens a sua capacidade racional e o seu potencial de orientação autônoma. A constituição de um projeto cultural moderno tinha como base de orientação os ideais iluministas do século XVII, como objetivo precípua organizar a vida dos homens globalmente, por meio da difusão de uma visão de mundo universal, ou seja, única para toda a humanidade, disseminando também o princípio liberal de coletividade e de individualidade, e como meta a superação das desigualdades sociais, da ignorância, da fome, da miséria, da guerra, etc.

Esse projeto fomenta o plano de divulgação das idéias iluministas, delegando aos intelectuais o papel educativo, definido por Cambi (1999, p. 325),

[...] de promotor do progresso, mas também de amortecedor dos conflitos sociais, dos contrastes de grupos ou ideologias. A sua função educativa, de fato, mostra-se dupla: estimula o novo, difunde suas sementes ideais, promove seus mitos, modelos, slogans, etc., como também faz convergir as massas para o poder, assumindo o papel um tanto paternalista da educação social.

Assim, o projeto da modernidade²⁵ vai se consolidando, tomando a educação como meio próprio e eficaz para a emancipação da sociedade e para a formação dos indivíduos nos moldes burgueses, que correspondem a uma formação individual e coletiva ao mesmo tempo. Nesse contexto, a pedagogia da existência desenvolve-se mais por sua ligação com as tradições laicas e racionalistas do mundo antigo, trazendo a concepção de homem como ser pensante. Tal movimento, acreditando na capacidade racional do homem, pôs em questão não só a autoridade da igreja, como também o seu direito de ditar as regras de conduta e, principalmente, o princípio da própria autoridade à qual o homem deveria se submeter.

Tal estado de coisas incide no dilema da própria essência humana, que, parafraseando Suchodolski, está ligado a todas essas questões, impondo ao homem a indagação fundamental em relação à sua existência e à sua essência humana. Afinal, devemos conceber a essência humana como um conteúdo ideal, eterno e universal, que deve ser encarnado em toda a sua extensão nos homens concretos, ou a essência do homem consistirá justamente na riqueza da diversidade? Nesses termos, nasce a idéia de homem no Renascimento – um homem é homem porque pode ser tudo o que a sua razão determinar e porque a sua individualidade é uma forma preciosa de realização da própria essência humana.

A nova concepção de ideal provoca a crítica à escola e à pedagogia medieval, mas também se inspira nos interesses e nas necessidades da criança, buscando uma renovação educativa. A exemplo desse olhar educativo renovador encontra-se Da Feltre, com sua pedagogia humanitária, que passou a tomar em consideração a criança no decorrer do processo de ensino, adaptando os métodos ao nível intelectual delas, e também, Montaigne –

²⁵ É importante destacar que, com o surgimento do capitalismo, em fins do século XVIII e início do século XIX, o projeto cultural da modernidade acabou sendo colonizado pelo capitalismo, que impôs seus princípios, tendo como conseqüência direta a consolidação de algumas idéias do projeto e não de seus ideais. Com isto, ao princípio da lógica humanista, na qual todos os homens são iguais, se agrega a lógica do processo capitalista, com base no mercado, visando o lucro; propõe uma igualdade legalmente constituída, tendo a Lei como função “contornar” o princípio de igualdade do projeto cultural moderno através do enquadramento dos indivíduos aos interesses dos princípios liberais capitalistas – cujo pano de fundo e base para essas ações são as leis de mercado.

com sua crítica ao caráter superficial e verbal da educação, quer escolástica quer humanista – mostrando que não basta lutar por melhores métodos, é preciso conhecer com profundidade o processo educativo e revelar a sua ligação com a vida real do homem.

Entretanto, em meio a esse movimento revolucionário, no qual a pedagogia da essência ainda buscava inspiração nas tradições pedagógicas antigas e cristãs, criaram-se novas concepções e protótipos de normas reguladoras dos homens e da educação. Mas esse foi também um período de revolta contra toda forma de autoridade, expressão da luta contra a ordem hierárquica eclesiástica e feudal, sobretudo como forma de instauração de uma sociedade que vinha se constituindo como ideal.

A controvérsia entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência prosseguiu até o século XVII, quando a orientação moderna de uma filosofia que usava a noção de natureza por meio das investigações no campo das ciências naturais, postulou uma concepção laica e científica das leis da natureza, buscando assim alcançar uma compreensão da natureza que pudesse definir as bases da vida humana em todos os seus domínios, inclusive e especialmente no domínio da educação. Em linhas gerais, o que se observa é uma verdadeira “revolução de mentalidades” (VILARINHO, 2000) ou, nos termos de Cambi (1999), uma “revolução copernicana” na educação da infância.

Será sob a influência do século das Luzes, no final do século XVIII, que se observará uma revolução de mentalidades que irá ter repercussões em todas as dimensões da vida social, nomeadamente na modificação das relações familiares e nos cuidados prestados às crianças. Rousseau (1712-1778), um dos mais proeminentes pensadores da época, foi o primeiro a ter uma concepção moderna de infância. Reconhecia a natureza específica da criança, sublinhava a sua dignidade, insistindo que ela tinha um lugar extremamente importante na vida humana e por isso tinha direito a gozar a sua infância. A criança é um ser inocente, natural, deve ter liberdade de se expressar tal como é, e não ser corrompida pela sociedade. (VILARINHO, 2000, p. 26)

3.4 Rousseau: a criança como ser inocente, ser natural

Ainda nesse momento de completa renovação, Rousseau inaugura a pedagogia moderna com duas obras principais (*Emílio* e *Do Contrato Social*). Cambi (1999, p. 343) define a sua pedagogia como uma “revolução copernicana”, pois coloca a criança como centro da teorização, opondo-se a todas as idéias correntes, as tradicionais e as de seu século, em matéria educativa. Rousseau elaborou uma nova imagem da infância, vista como próxima do homem por natureza (boa, animada pela piedade, sociável e autônoma), articulada em

etapas sucessivas (da primeira infância à adolescência), etapas essas bastante diversas entre si por capacidades cognitivas e comportamentos morais.

Uma característica importante desse autor definida por Cambi (1999, p. 343) é a estreita ligação entre pedagogia e política,

[...] uma sendo o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a por vias novas para a recuperação da condição moral, ou seja, por vias totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional”.

Assim, a pedagogia de Rousseau “realiza-se em estreita simbiose com todo o seu pensamento de moralista e de político, de filósofo da história e reformador antropológico” (CAMBI, 1999, p. 343)

Rousseau, como diz Narodowski (2001), não sendo o único, mas um dos protagonistas exemplares em relação às indicações da didática e da psicologia educacional, tem no *Emílio* uma fonte inesgotável de reflexões a respeito da infância e dos processos mais gerais de educação e de infantilização²⁶.

Rousseau propõe alguns princípios pedagógicos para a formação de um homem capaz de libertar a si e aos outros das amarras que os prendem (a infância como depositária das esperanças da sociedade, no seu aspecto teleológico). Isso se daria por meio de uma educação natural, com princípios extraídos da vida no estado da natureza. A educação é concebida, nesse contexto, como um processo espontâneo, no qual a criança deveria descobrir-se. Assim, o modelo educativo rousseauiano por suas inovações, contribuiu para a evolução do pensamento pedagógico moderno sob três aspectos inventariados por Cambi (1999, p. 346):

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversa das que são próprias da idade adulta; dessa descoberta Rousseau estava decididamente consciente, como revela já no prefácio de *Emílio* (“a infância não é absolutamente conhecida” e “se perde” pelas “falsas idéias que se têm dela”; de fato, procura-se “sempre o homem no menino, sem pensar naquilo que ele é antes de ser homem”);

2. o elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de *Emílio* e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; tal princípio rousseauiano foi amplamente retomado na pedagogia romântica e mais

²⁶ A infantilização é entendida como um processo que desvincula a criança de uma visão calcada no adulto, que a tornava um adulto em miniatura; assim, a partir desse referencial, a criança é vista enquanto criança, ou seja, a partir dela própria (Cf. NARODOWSKI, 2001, p. 49-56).

ainda em algumas correntes pedagógicas do século XX, em particular pelo *ativismo* defensor do puericentrismo e ligado a comportamentos pragmáticos;

3. a atenção dedicada a antinomia e à contraditoriedade da relação educativa, vista por Rousseau ora como orientada decididamente para a antinomia ora como necessariamente condicionada pela heteronomia; entre liberdade e autoridade, no ato educativo, não há exclusão, mas apenas uma sutil e também paradoxal dialética; deste aspecto *dramático* da educação Rousseau também foi sagaz intérprete, como toda ambígua relação entre Emílio e o preceptor vem ilustrar.

A infância é vista ainda, de acordo com este modelo educativo, como

[...] o longo caminho que os seres humanos empreendem da falta da razão (adulta) a razão adulta. A tabula rasa em Emílio não é total, ou, pelo menos, não deverão nela imprimir-se conhecimentos a partir de uma capacidade natural. [O que implica a partir desta] falta de razão adulta como ingrediente central da infância, (...) a necessidade de uma proteção específica já que a criança é incapaz de se comportar de forma autônoma: sua lei é a lei do adulto (NARODOWSKI, 2001, p. 34)

Diante dessa heteronomia da infância (na qual a lei da criança é a lei do adulto), a criança é considerada como um ser inacabado, mas que possui a capacidade inata de tornar-se adulto.

A antinomia²⁷ (ou oposição não-conciliável entre liberdade/disciplina, autonomia/controle, individual/coletivo, e assim por diante) das relações educativas, característica incontestável da pedagogia moderna, é também expressa na legitimação da autoridade adulta diante da criança, ainda que, por meio da educação negativa ou indireta, essa autoridade permanecesse velada na postura do preceptor de possibilitar ao educando uma *aparente* liberdade. De qualquer forma, atribui-se a esse aspecto do modelo rousseauiano²⁸ a

²⁷ Cambi (1999, p. 216) nos diz que o *moderno* é ambíguo e manifesta uma estrutura dupla, tensional e contraditória que se expressa também na pedagogia. ‘liberdade-liberação e governo-conformação marcam sua identidade mais profunda. A educação moderna vive exemplar e constantemente esse duplo impulso, problematizando-se em torno dele. Vive a instância da liberdade ao reclamar os direitos do indivíduo, do homem, contra o poder-Estado, contra os controles da organização social, como vive ao assumir a liberdade – pelo menos de Rousseau em diante, mas já também com Locke – como critério da formação do sujeito, do seu processo educativo. E daí em diante se torna liberdade da cultura escolar, à qual é permitido reprogramar-se nas diversas situações e em relação a finalidades também individuais; torna-se liberdade da escola, liberdade de ensino, liberdade do aluno etc., que correspondem aos slogans dominantes e recorrentes da educação moderna’.

²⁸ É importante observar que, em meio a esse clima de efervescência de constituição de uma pedagogia que concebia a criança como um ser essencialmente bom e puro, as contribuições da Psicanálise, especialmente com as pesquisas de Freud sobre o comportamento humano, vem a subjugar o romantismo da infância proclamada por Rousseau, mostrando que o desenvolvimento infantil é um processo bastante dramático, sugerindo como condição para o desenvolvimento e para o desabrochar para a vida a capacidade de sublimar impulsos ‘libidinais’ e agressivos, bem como, com as contribuições de uma psicologia experimental a criança passa a ser conhecida nos seus aspectos biológicos e cognitivos, as discussões sobre a criança vão se constituindo sobre outra base – a científica.

herança contumaz deixada ao pensamento pedagógico moderno²⁹ – o mito da não-intervenção educativa. Como veremos, esse mito será absorvido pela pedagogia progressista, cujo contexto científico de saberes sobre a criança precisa ser explicitado para se compreenderem as bases teóricas que orientarão a educação da infância. A pedagogia progressista, filha das idéias rousseauianas, irá produzir uma educação na qual a natureza infantil será preservada – ainda que sofra determinadas conformações científicas a partir da vertente psicológica influenciada pelo cientificismo e pelo evolucionismo oitocentista (conferir ABBAGNANO; VISALBERGHI, 1982)

3.5 A Pedagogia Progressista: o escolanovismo e a criança em foco.

O movimento pela renovação da educação tradicional, ocorrido especialmente na Europa e nos Estados Unidos no fim do século XIX e início do século XX, é fruto das transformações sociais, econômicas e culturais da época, e teve forte influência no pensamento pedagógico mundial ao propor uma relação educativa umbilicalmente ligada ao desenvolvimento social³⁰. Esse movimento, inscrito como o meio possível de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, sobretudo da criança, busca uma educação voltada para a ruptura das tradições educacionais escolásticas (bases da educação tradicional) e coloca como foco do processo educacional a criança, vista a partir de suas especificidades; dessa forma essa corrente figura como elemento essencial de discussão sobre a educação da infância contemporânea.

Dando base à consciência educativa renovadora estavam

[...] não só as descobertas da psicologia, que vinham afirmando a radical “diversidade” da psique infantil em relação à adulta, [...] como também o movimento de emancipação de amplas massas populares nas sociedades ocidentais,

²⁹ É importante destacar também que, além das contribuições de Rousseau à pedagogia moderna, Froebel e Pestalozzi, embora com algumas diferenças entre ambos, desenvolveram programas educativos que enfatizavam, sobretudo, a criatividade da criança. O primeiro considera primordial o desenvolvimento das crianças a partir de seus dons, suas possibilidades, sua experiência do mundo e da sociedade. O segundo, prioriza o jogo, que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria. Esses autores são também interessantes para que se reflita sobre o caráter específico dos processos de aprendizagem das crianças, tomando como referência a própria infância.

³⁰ “As “escolas novas são também uma voz de protesto, às vezes de sabor quase tardo-romântico, contra a sociedade industrial e tecnológica. Elas se nutrem predominantemente de uma ideologia democrática e progressista, inspirada em ideais de participação ativa dos cidadãos na vida social e política, de desenvolvimento no sentido libertário das próprias relações sociais, ainda que ligadas a uma concepção fundamentalmente individualista do homem, segundo a qual as relações de comunicação com os outros são certamente essenciais, mas sem que venham prejudicar a autonomia da consciência e a liberdade pessoal de escolha”. E também, fruto “da grande transformação social e cognitiva do século XX, ligada à industrialização, à difusão da ciência, ao advento da sociedade de massa e ao desenvolvimento da democracia” (CAMBI, 1999, p. 515-548)

[movimento] que vinha inovar profundamente o papel da escola e seu perfil educativo, rejeitando decisivamente seu aspecto exclusivamente elitista (CAMBI, 1999, p. 514)

Uma característica comum e dominante desse movimento renovador reside na valorização da atividade da criança. A partir dessa base,

[...] a infância deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. [E a criança deve ser vista, por sua vez, como] espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias (CAMBI, 1999, p. 514).

Expoente maior deste movimento é o norte-americano John Dewey e seu projeto político-pedagógico, que tinha como principais preocupações o entendimento

[...] dos elementos constitutivos da relação entre sociedade e educação, mais especificamente entre desenvolvimento social, econômico, democracia e educação na formação do sujeito, articulando, assim, a formulação de uma ‘teoria da experiência’, abrangendo os campos de conhecimento da filosofia, política, sociologia, psicologia, pedagogia, etc. (QUINTEIRO, 2000, p. 71)

Cambi (1999) caracteriza a pedagogia de Dewey da seguinte forma:

[...] 1. Como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato com o momento teórico e prático, de modo tal que o ‘fazer’ do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2. Como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. Como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. Tais características gerais tornaram a pedagogia deweyana uma espécie de modelo-guia dentro do movimento da ‘escola ativa’ que, desde o fim do século XIX e até os anos 30 do novo século, tanto na Europa como na América, teve um rico florescimento de proposições teóricas e de iniciativas práticas, *todas elas destinadas a valorizar a criança como protagonista do processo educativo e também a colocá-la no centro de toda a iniciativa didática*, opondo-se às características mais autoritárias e intelectualistas da escola tradicional (CAMBI, 1999, p. 549, grifo nosso).

A valorização da criança como protagonista no processo educativo, ou seja, a valorização da *vida da criança de seus interesses e da sua necessidade de atividade*, ao lado do trabalho manual, constitui-se em outro grande tema da obra deweyana. Para ele, a educação deve

[...] mudar seu próprio “centro de gravidade” que, tradicionalmente, era colocado “fora da criança” e deve agora ser formado pelas características fundamentais da natureza infantil. Em particular, na escola elas deverão encontrar um espaço adequado aos quatro interesses fundamentais: “para a conversação ou comunicação”, “para a pesquisa ou a descoberta das coisas”, “para a fabricação ou a construção das coisas”, “para a expressão artística”; e todo o trabalho escolar deverá ser renovado à luz dessa “revolução copernicana”, introduzindo, ao lado dos laboratórios, espaços para a criação artística e para o jogo (CAMBI, 1999, p. 550).

De acordo com Charlot (1986), a pedagogia tradicional não desconhece os interesses *naturais* da criança, antes ela os recusa.

Para ela, é pedagógico, precisamente, o que é antinatural. E por exigir silêncio e imobilidade, por colocar as crianças em fileiras e dar tanta importância ao aprendizado das regras, inclusive ortográficas e gramaticais; [é que] se apóia sobre uma pedagogia da disciplina, da antinatureza; e mais profundamente por considerar a natureza da criança originalmente corrompida (CHARLOT, 1986, p. 117)

A pedagogia nova, ao contrário, representa para si a natureza da criança como inocência original, procurando, a partir disso, proteger a sua natureza infantil. E assim, a pedagogia nova proclama a dignidade da infância e a necessidade do respeito pela criança, a natureza infantil é considerada corruptível, mas não naturalmente e sim socialmente corrompida.

Do ponto de vista do desenvolvimento social, o pensamento de Dewey fez-se,

[...] interprete de uma das reivindicações mais orgânicas de transformação da educação, relacionada com as novas tarefas de que ela deve encarregar-se numa época que assiste a um crescimento quase explosivo da ciência e da técnica, de um lado, e a um desenvolvimento sem precedentes dos meios de comunicação de massa e de reivindicações de participação social por parte de grupos populares, de outro. [Ele] procurou dar respostas adequadas a tais problemas, sem renegar as grandes conquistas intelectuais e morais da sociedade moderna e da cultura ocidental, em particular a afirmação do valor crítico do saber e da inteligência e a progressiva humanização dos valores, bem como a valorização da democracia como ideal de convivência social (CAMBI, 1999, p. 554).

Entretanto, em relação a esse audacioso projeto envolvendo educação e desenvolvimento social não faltaram críticas, sobretudo dos tradicionalistas, que acusavam o pensamento deweyano de

[...] esvaziar o significado transcendente dos valores e de empobrecer os processos formativos pela valorização excessiva das atividades manuais. Os progressistas mais radicais atacaram o próprio papel que Dewey atribuiu a educação no campo social e político, declarando-o utópico, e a própria visão da escola como um território neutro

da sociedade, onde se efetua, in vitro, o experimento-chave para a sua progressiva democratização, ao passo que ela é, de fato, permeada por todas as contradições sociais, já que ideologicamente conotada, politicamente, dependente e estruturalmente dirigida para operar uma conformação dos indivíduos a regras sociais já estabelecidas (CAMBI, 1999, p. 554-555).

Ademais, a pedagogia nova, conforme define Charlot (1986, p. 121),

[...] dá uma interpretação positiva à falta de acabamento da criança e insiste no seu desenvolvimento, no fato de que a criança está em via de tornar-se, por caminhos próprios, o que deve ser. Que as faculdades não tenham ainda chegado à maturidade significa que estão em via de se desenvolver, que a criança está em via de experimentar e que não se deve perturbar esse desenvolvimento e essa experimentação com uma intervenção inoportuna.

O papel da educação é, então,

[...] conservar, não mais um patrimônio cultural [uma vez que para se tornar adulto a criança não mais utilizaria a via da interiorização dos modelos de adulto, e sim por meio da via da natureza], mas a relação existencial do indivíduo com a Natureza. É ao nível das relações sociais que se desenvolve daqui por diante a problemática da corrupção e da salvação. É a sociedade que corrompe a natureza humana e a educação se opõe à corrupção salvaguardando os direitos da natureza no processo mesmo da socialização. O pecado não é mais original é social. A idéia de natureza remete a uma filosofia do sucesso pessoal, da igualdade natural e do progresso. [...] A idéia do pecado original funda uma filosofia da classe, do nascimento da aristocracia. A idéia metafísica de natureza camufla, de fato, certa concepção das oportunidades sociais da criança. (CHARLOT, 1989, p. 125-126)

Alguns dos representantes desse movimento converteram-se à pedagogia a partir da preocupação com os *anormais* e tiveram, inclusive, grande influência na pedagogia escolanovista brasileira, como Decroly (com os deficientes) e Montessori (sobretudo, em relação à educação dos excepcionais). O primeiro, médico e psicólogo, estudou profundamente a psique infantil a partir dos anormais, considerando-os muito interessantes para a educação, tendo em vista não só a sua recuperação por meio de um ensino *acurado e prolongado*, mas também para conhecer *a criança em geral*. Apesar de seus limites (perfil intelectualista e objetivista demais), Decroly dava ênfase às bases psicológicas de toda aprendizagem e à necessidade de uma participação não-passiva por parte das crianças, que é estimulada justamente pelo interesse da criança (centros de interesse). Montessori, teórica, médica, psicóloga e pedagoga, dedicando-se às crianças excepcionais, desenvolveu um método com base em estudo experimental da natureza da criança, dando ênfase, em particular,

[...] às atividades senso-motoras da criança, que devem ser desenvolvidas seja por meio de “exercícios de vida prática” (vestir-se, lavar-se, comer, etc.) seja por meio de um material didático cientificamente organizado (encaixes sólidos, blocos geométricos, materiais para o exercício do tato, do senso cromático, do ouvido, etc.)”. [E ainda], “promotora de uma renovação dos métodos ortofrênicos (destinados à reeducação de deficiências). Montessori fez também uma reflexão mais geral sobre a educação que se desenvolveu em torno dos princípios da “liberação da criança”, do papel formativo do ambiente e da “concepção da mente infantil como mente absorvente”” (CAMBI, 1999, p. 531)

Assim, como fator de equalização da sociedade (função precípua da educação moderna), a educação nova seria um instrumento de *correção* da marginalidade na medida em que cumpria a função de *ajustar*, de *adaptar* os indivíduos *anormais* à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais.

Os representantes da Educação Nova no Brasil (Fernando de Azevedo/Distrito Federal; Anísio Teixeira/Bahia; José Escobar/Pernambuco; Lourenço Filho/São Paulo), tiveram destaque nesse verdadeiro programa de reforma do homem, que, de acordo com Carvalho (2002, p. 375),

[...] sob a designação genérica de “pedagogia da educação nova” teve um de seus principais eixos de difusão na Ligue Internationale pour l’Éducation Nouvelle, que mantinha forte articulação com o Bureau International d’Éducation (B.I.E.). Membros importantes da Ligue estiveram no Brasil, mantendo contato com os educadores brasileiros por meio de visitas, cursos e conferências, grande parte delas em iniciativas tomadas pelo Instituto Franco-Brasileiro, que envolveram, especialmente, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. Os contatos desses educadores brasileiros com o movimento organizado pela Ligue Internationale pela Escola Nova não devem ser subestimados. Lourenço Filho foi correspondente do B.I.E.; a Reforma Fernando de Azevedo recebe destaque na revista *Pour l’Ère Nouvelle* em artigo assinado por Ferrière; Lourenço Filho manteve correspondência com Ferrière, dirigente da Liga; e ambos mantiveram estreito contato com Fauconnet, dirigente francês da [referida revista], que prefacia a 2ª edição do livro *Introdução à Escola Nova*, de autoria de Lourenço Filho. Fauconnet esteve em São Paulo fazendo conferências por iniciativa do Instituto Franco-Brasileiro.

A educação nova figurava como uma verdadeira reforma da sociedade via educação e reforma do homem. Essa reforma educacional deveria fazer “uma profunda alteração das concepções vigentes no país sobre a finalidade do trabalho escolar e sobre a natureza da atividade infantil” (CARVALHO, 2002, p. 376). No entanto, a implantação da reforma no Brasil, diferentemente de outros países (nos quais havia um sistema escolar instituído, pelo qual se pudesse fazer a verdadeira reforma social via educação), o movimento da escola nova enfrentou problemas para a sua implantação.

Nos debates, mas também nas reformas dos sistemas públicos de ensino empreendidas no país nos anos de 1920 e 1930, é essa situação-problema que determina a busca dos recursos, científicos e doutrinários que a pedagogia da escola nova parecia tornar disponíveis. Nas apropriações que foram feitas desses recursos, estava ainda em jogo a produção de condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que, em outros países, tinha viabilizado a escola de massas: seriação, classes homogêneas, ensino simultâneo, regulamentação e uniformização do tempo escolar, enquadramento disciplinar, organização do espaço escolar, etc. (CARVALHO, 2002, p. 379)

O alcance da reforma da escola nova no Brasil foi bastante amplo. Incluindo os principais Estados da nação, também em Florianópolis percebeu-se a influência das idéias escolanovistas no Instituto Estadual de Educação³¹. Por certo, em âmbito nacional as orientações em torno das reformas do ensino tiveram diferentes perspectivas, muitas das quais estabeleceram mudanças superficiais. No entanto, um aspecto bastante importante a ser destacado, em relação à escola nova no Brasil, se refere às mudanças sociais e políticas ocorridas no país com a implantação do governo militar. As forças sociais (sobretudo os católicos, que tentavam expurgar da doutrina da escola nova o seu caráter transgressor da ordem social) e políticas vieram a concorrer na disputa pela hegemonia das concepções e orientações educacionais. Exemplo desse momento é o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova:

Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, signatários, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foram os alvos principais das investidas católicas devido à importância das posições que ocuparam como homens de largo trânsito na esfera social e cultural do Estado e como lideranças nacionais do movimento de renovação educacional. Eles fortaleceram organizações capazes de assegurar seu poder de influência, ocuparam importantes postos no aparelho estatal; e consolidaram posições na grande imprensa e no mercado editorial como autores, tradutores, editores e organizadores de coleções pedagógicas. Na situação de reformadores do aparelho escolar institucionalmente investidos nos cargos de diretores dos sistemas de ensino público, nas décadas de 1920 e 1930, fizeram múltiplos usos do impresso como dispositivos de formação de professores: publicação de revistas; edição e distribuição de livros, programas e guias curriculares; organização de bibliotecas escolares e de bibliotecas centrais especializadas para professores, etc. (CARVALHO, 2002, p. 392-393)

Para promover a mudança necessária ao país por meio de uma educação nova, o movimento de renovação educacional precisaria também despertar uma mudança no espírito dos professores quanto à filosofia do ensino. Nesse sentido,

³¹ Sobre este aspecto da educação e da formação dos professores catarinenses entre nas décadas de 1920-1930, ver a dissertação de mestrado de Silva (2003).

Promover essa mudança era levar o professor a compreensão das ‘novas finalidades sociais’ da escola. Mas era também faze-los percorrer, (...) o caminho que levava à superação das velhas concepções sobre a atividade da criança, deslocando-as do território constituído por uma pedagogia centrada no exercício das suas faculdades. Era leva-los a compreender a verdade sobre a natureza infantil, de modo a que pudessem ‘praticar realmente a educação funcional’ e a realizar, desse modo, a escola ativa. Mas não se esquecendo nunca de que ‘a liberdade bem conduzida é um meio, não um fim na educação’, [pois sendo meio produz a socialização da criança, mas sendo um fim produz a perigosa ‘revolta social’] (CARVALHO, 2002, p. 405).

Em relação à influência dos teóricos da pedagogia ativa em âmbito global, é importante destacar que esse movimento, intimamente ligado às ciências humanas (psicologia – sobretudo à psicologia genética), com implicações políticas (forte orientação democrática) e antropológicas (formação de homens livres e felizes), desenvolveu grandes temas (puercentrismo, motivação, socialização, antiautoritarismo, antiintelectualismo, etc.) sintetizados por Cambi (1999) e assim indicados:

1. no “puercentrismo”, isto é, no reconhecimento do papel essencial (e essencialmente ativo) da criança em todo processo educativo; 2. na valorização do “fazer” no âmbito da aprendizagem infantil, que tendia, por conseguinte, a colocar no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho; 3. na “motivação”, segundo a qual toda aprendizagem real e orgânica deve estar ligada a um interesse por parte da criança e portanto movida por uma solicitação de suas necessidades emotivas, práticas e cognitivas; 4. na centralidade do “estudo de ambiente”, já que é justamente da realidade que a circunda que a criança recebe estímulos para a aprendizagem; 5. na “socialização”, vista como uma necessidade primária da criança que, no processo educativo, deve ser satisfeita e incrementada; 6. no “antiautoritarismo”, sentido como uma renovação profunda da tradição educativa e escolar, que partia sempre da supremacia do adulto, da sua vontade e de seus “fins”, sobre a criança; 7. no “antiintelectualismo”, que levava à desvalorização dos programas formativos exclusivamente culturais e objetivamente determinados e à conseqüente valorização de uma organização mais livre dos conhecimentos por parte do discente.

No final dos anos 50, a pedagogia ativa foi submetida a severas críticas³², sendo acusada de formação insatisfatória das novas gerações no campo da educação científica, e de ter levado a escola a esquecer das suas finalidades culturais e cognitivas pela ênfase dada aos trabalhos manuais.

Simultaneamente, também todo um setor da psicopedagogia americana, e depois também européia, [...] foi se encaminhando para a pesquisa das estruturas cognitivas

³² No Brasil, críticas radicais partem do princípio de que a educação nova “desloca o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (SAVIANI, 1992, p. 20-21)

e dos processos de aprendizagem, inspirando-se tanto no estruturalismo como na cibernética, contestando tanto o valor científico quanto social e político dos projetos educativos mantidos pela ‘educação nova’” (CAMBI, 1999, p. 533).

Diante do exposto, buscamos demonstrar a trajetória pedagógica da educação que procurou colocar a criança numa relação entre sujeitos, buscando a centralidade na criança, no processo educacional, e não numa relação unilateral entre sujeito e objeto da aprendizagem, e tendo como referente para os estudos dos processos educativos e de aprendizagem a própria criança. Para tanto, o recorte histórico das pedagogias pedocêntricas de Rousseau e da escola nova foram necessários para que a essência da discussão, a criança-sujeito do seu processo educativo, não se perdesse na trajetória de embate e complementaridade das tendências pedagogias com base na essência e/ou na existência humana, e trazer tais leituras ao olhar do nosso tempo tem o seu compromisso de enfatizar as diferenças sociais, históricas e culturais que tornam a criança contemporânea essencial e existencialmente diferente. As diferenças individuais das crianças encontram campo fértil para seu estudo na psicologia, não em um sentido positivo, como lhe foi atribuído nas pedagogias pedocêntricas e próprio do discurso filosófico, mas como problema que precisa ser conhecido para poder ser solucionado. A Psicologia do Desenvolvimento irá se empenhar na busca do conhecimento da inteligência, da aprendizagem e, sobretudo, das diferenças individuais – encaradas como obstáculos para a implantação da escolarização universal que se faz necessária como projeto de civilidade fundamental para a sociedade que se queria construir.

3.6 A Psicologia do Desenvolvimento: a criança entre o biológico e o social

A análise científica da infância, de acordo com os estudos de Dante Moreira Leite (1978) foi possível a partir dos esquemas científicos³³ oitocentistas (o cientificismo e o evolucionismo). O cenário desses esquemas – o século XIX – já vinha experimentando desde o século anterior a importância da ciência para o conhecimento da natureza e do próprio homem.

³³ O cientificismo e o evolucionismo foram as bases científicas para o estudo objetivo do homem. Objetividade produzida, por sua vez, pelas idéias positivistas. O positivismo, de acordo com Abbagnano e Visalberghi (1982, p. 687-688) “[...] acompanha e provoca o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade, fundada e condicionada pela ciência. Ele exprime as esperanças, os ideais e a exaltação otimista que acompanharam e provocaram esta fase da sociedade moderna. O homem considerou, neste período, ter encontrado na ciência uma garantia infalível do próprio destino. Rejeitou, por isso, considerando-a inútil e supersticiosa, toda a garantia sobrenatural e colocou o infinito na ciência, constringendo nas formas dela a moral, a religião, a política, a totalidade da sua existência”.

Na verdade, os triunfos científicos que contam para o grande número aparecem com a tecnologia; por exemplo, com as aplicações da ciência à medicina – sendo suficiente lembrar, aqui, os trabalhos de Pasteur e Koch. É no século XIX que encontramos a utilização dos motores a vapor que terão tanta influência na educação do trabalho e aumentarão enormemente as possibilidades de transporte. Não admira, por isso, que um dos objetivos de cientistas e filósofos da época tenha sido a transposição dos métodos de ciência natural para o estudo do homem. É isso que ocorre com o estudo da sociedade, do homem adulto e da criança. Mas para a realização desse programa, a passagem para um estudo científico da psicologia da criança precisaria de um “modelo” através do qual pudesse ser justificado e compreendido (MOREIRA LEITE, 1978, p. 87-88)

E será a biologia do século XIX que fornecerá o modelo para o estudo científico da psicologia da criança, modelo logicamente construído sob as bases da teoria evolucionista. Essa teoria revolucionou o pensamento biológico (e também o sociológico e psicológico), sendo o evolucionismo a justificativa para a psicologia comparada e, em seguida, para a psicologia da criança.

Tanto num caso como noutro, os psicólogos e naturalistas esperavam encontrar, sob formas simples, aquilo que seria complexo no homem adulto; ou, o que era talvez mais freqüente, esperavam que, através do animal e da criança, conseguissem encontrar uma explicação para o comportamento do adulto (MOREIRA LEITE, 1978, p. 88)

Nessa linha de pensamento, a ontogênese (o desenvolvimento do indivíduo) e a filogênese (o desenvolvimento da espécie) são princípios que explicam o processo de desenvolvimento do homem em ambas as direções. No entanto, o próprio entendimento da infância como construção social irá mostrar que a definição do que é ou não comportamento infantil é dependente do contexto sociocultural do qual o indivíduo faz parte. De qualquer forma, a vantagem da teoria evolucionista como modelo foi permitir a integração do estudo da criança às ciências naturais, garantindo a esse estudo o valor de um trabalho científico. Em contrapartida, a própria característica do modelo evolucionista irá conduzir os estudos da criança no sentido de antever as conseqüências das experiências infantis para a vida adulta.

Isto pode ser visto muito claramente em Freud, pois a este faltavam as preocupações pedagógicas que encontramos em Claparède; toda a teoria psicanalítica vê a criança como fase de preparação, através da qual seria possível explicar os conflitos adultos (MOREIRA LEITE, 1978, p. 90).

A partir dos estudos de alguns psicanalistas, como Anna Freud, entre outros, ocorre uma mudança de foco nos estudos da criança: entendimento da infância não é mais feito com

a preocupação das conseqüências do comportamento/experiências infantis para a vida adulta, como era a preocupação de Freud. Assim, a constituição de uma Psicologia da Criança encontra no campo educacional as condições objetivas para a sua criação.

O estudo científico da criança a partir da constituição de uma psicologia da criança, decorreu de necessidades básicas no campo educacional, como nos aponta Moreira Leite (1978, p. 91)

Fundamentalmente, esse estudo foi conseqüência da escolarização universal que começou a ser implantada na Europa nos fins do século XIX e início do século XX. Nesse momento, torna-se cada vez mais intenso o movimento contra o trabalho infantil; torna-se também mais claro que as condições do trabalho numa sociedade industrializada exigem uma preparação formal. No entanto, no momento em que todas as crianças são levadas para a escola, surgem três problemas que ainda hoje constituem preocupações centrais de psicólogos e pedagogos: a *inteligência*, a *aprendizagem* e, de maneira mais ampla, o problema das *diferenças individuais* (Grifos nossos).

Mesmo que a inteligência e a aprendizagem já tenham sido abordadas no item 3.1 deste texto, a questão das diferenças individuais foi então avaliada a partir do estudo quantitativo da inteligência e passou a fazer parte do campo de interesse de psicólogos e pedagogos preocupados com os *ajustes* dos indivíduos às novas condições de vida social que surgiam.³⁴

Ademais de todas as limitações das teorias globais ou específicas sobre o desenvolvimento da criança, a tendência da psicologia na época, de acordo com os estudos de Moreira Leite (1978), parece centrar-se em determinado aspecto do comportamento, mas isso não significa que as teorias que seguem essa linha sejam mais/ou menos importantes que aquelas que abrangem maiores aspectos do desenvolvimento.

E na teoria do desenvolvimento da criança isso fica bem nítido; Piaget não tem uma teoria sobre o desenvolvimento afetivo, nem uma forma de medir a inteligência necessária para a vida escolar; a teoria psicanalítica não tem critérios para descrever o desenvolvimento intelectual; a teoria de Werner não permite uma verificação quantitativa. A exceção é a teoria comportamentista, em sua versão skinneriana

³⁴ “Até o século XX, quando eram pouco numerosas as profissões, quando a escola constituía realmente um privilégio, as diferenças individuais, embora pudessem ser notadas na vida diária, não exerciam grande influência no processo de escolarização. Com a obrigatoriedade da escola, no entanto, o problema passa para o primeiro plano: como ajustar o programa escolar para um grupo de crianças evidentemente diferentes quanto a interesses e aptidões? Os testes de Binet nasceram, como se sabe, de uma situação extrema: a das crianças retardadas que não conseguiam acompanhar o programa das escolas primárias de Paris. Mas do início do século até os nossos dias o problema tende a agravar-se, pois, quando a escola se torna obrigatória para todas as crianças e jovens até 15 ou 17 anos, as dificuldades para uma escola única tendem a ser cada vez maiores”. (MOREIRA LEITE, 1978, p. 98)

[apresentada por Staats] para a qual todos os aspectos do comportamento podem ser explicados pelos mesmos processos de aprendizagem observados em determinadas situações. Isso explica a vida emocional, a vida intelectual e todo o desenvolvimento como resultado de estímulos e respostas. No entanto, apesar de um programa ambicioso, essa teoria compreensiva do comportamento humano parece estar na mesma situação das teorias limitadas, que pretendem explicar apenas parte do comportamento, pois consegue explicar apenas alguns de seus aspectos (MOREIRA LEITE, 1978, p. 100-1001)

No entanto, as contribuições da psicologia do desenvolvimento para a ampliação e para a compreensão do desenvolvimento da criança constituem um fato. E ainda nas palavras de Moreira Leite (1978, p. 1001)

O psicólogo sabe hoje muita coisa a respeito da percepção da criança, bem como a respeito das várias fases que apresenta o desenvolvimento; sabe muita coisa a respeito do desenvolvimento intelectual, tanto de um ponto de vista qualitativo (que pode ser visto na teoria de Piaget), quanto de um ponto de vista quantitativo ou mensurável, que podemos analisar através de testes de inteligência; conhece muito melhor as principais fases do desenvolvimento emocional, geralmente descritas pela psicanálise e por teorias dela derivadas; conhece muito melhor a interferência da vida social no desenvolvimento, o que foi permitido pela sociologia e pela psicologia social.

É importante destacar também os estudos de Copit e Patto (1979) sobre pesquisas psicológicas que tomam a criança como objeto de estudo; na história da Psicologia brasileira, essas pesquisas estão presentes desde o início do século XX. As autoras, ao analisarem as pesquisas psicológicas com esse tema, verificaram que a vertente médico-hospitalar da psicologia científica estava mais voltada ao estudo das doenças mentais em adultos; foram então os educadores das Escolas Normais que procuraram implantar e desenvolver a psicologia do desenvolvimento infantil por meio de pesquisas e experimentos com crianças em idade escolar.

O centro de excelência e desenvolvimento de tais experimentos, o *Pedagogium* – uma academia de pedagogos do Rio de Janeiro que criou em 1916 um laboratório de psicologia pedagógica (planejado por Alfred Binet) – introduziu os testes psicológicos com o objetivo de medir as capacidades e habilidades infantis. Também, em 1914, na Escola Normal de São Paulo, foi inaugurado um laboratório de pedagogia experimental, munido de instrumental *apropriado* para medir reações psicofísicas nas crianças escolares por meio de estímulos cutâneos, visuais e auditivos, atentamente supervisionados pelos especialistas. Em 1920 Lourenço Filho dá início, junto à Escola Normal de Piracicaba, aos seus estudos sobre a maturidade para a leitura em escolares.

As autoras inferem que os pilares das pesquisas na área da psicologia (na amostra colhida) são explicitamente positivistas. Assim a psicologia, por meio de um discurso desenvolvimentista que segmenta, classifica, ordena e coordena as fases do desenvolvimento humano, definiu o que é e o que não é crescimento a partir de padrões de normalidade/anormalidade.

Os temas de estudo sobre a criança na psicologia, a partir dos artigos analisados por Copit e Patto (1979) – que tomaram como base trabalhos em periódicos e teses de mestrado e de doutorado entre 1968-1978, na biblioteca do Instituto de psicologia da Universidade de São Paulo - se referem às condições físicas da criança, seus traços psicológicos bem como o ambiente familiar e social. A maioria deles baseia-se na aplicação de testes psicológicos (de inteligência, de personalidade, de psicomotricidade) que, por sua vez, se restringem ao estudo da validação do instrumento ou da sua aplicação na avaliação de características psicológicas ou educacionais das crianças pré-escolares e do ensino fundamental, e são considerados instrumentos capazes de detectar a “normalidade” ou a “anormalidade” das dimensões psicológicas das crianças. Outros artigos relatam resultados de métodos e técnicas de modificação de comportamento. Esses estudos, visando modificar o comportamento da criança, tinham como meta levá-la a corresponder aos padrões de ajustamento e de aprendizagem exigidos pela escola, adaptando seu comportamento às atividades escolares e fazendo com que interiorizasse e mantivesse um comportamento escolar adequado. A criança, nesse contexto, era o objeto de pesquisa e experimentação de técnicas de conhecimento do desenvolvimento humano, sendo encarada como um elemento moldável, cujo nível de plasticidade daria como resultado uma criança mais ou menos *normal* ou *anormal*, de acordo com os graus do nível de plasticidade determinados pelos graus da sua diferença individual.

Mais tarde surgem duas novas linhas de pesquisa, com base na psicogênese piagetiana e na vertente médico-psicológica, que colaboram para as discussões sobre as crianças que se situam fora dos padrões de normalidade:

[...] [essas] duas novas linhas de pesquisa psicológica da criança se configuram nestas publicações, em função da chegada ao Brasil de especialistas que, absorvidos pelas faculdades e universidades que ministram cursos de psicologia, imprimem à produção de seus colaboradores e orientandos a mesma direção de seus próprios trabalhos: a interação mãe-criança, no contexto da análise etológica do comportamento, e o estudo da psicogênese de conceitos lógico-matemáticos em crianças, através do referencial teórico-metodológico oferecido por Piaget (especialmente as chamadas “tarefas piagetianas”). A seguir, situam-se as pesquisas de caráter médico-psicológico que descrevem aspectos pediátricos, psiquiátricos, neurológicos, psicológicos e sociais de crianças desnutridas, mongolóides, anêmicas,

portadoras de disfunção cerebral mínima, deficiências sensoriais e outras síndromes. Nestas pesquisas, a psicologia contribui com o fornecimento e a aplicação de instrumentos de medida (testes) de habilidades diversas, de acordo com o interesse particular de cada programa (COPIT; PATTO, 1979, p. 7-8)

Na análise das teses, as autoras encontram a predominância dos estudos na linha comportamental, diferindo quanto ao pano de fundo da análise dos trabalhos –

[...] o nível sócio-econômico passa a ocupar uma posição de destaque no estudo da criança brasileira - é neste contexto que surgem os conceitos de ‘marginalização cultural’, ‘deficiência’ e ‘carência cultural’, cada vez mais freqüentes a partir da década de 70. [Estas pesquisas analisam minuciosamente as crianças das classes subalternas em suas habilidades e seus comportamentos, utilizando-se dos testes psicológicos (tendo como parâmetros as habilidades e comportamentos das crianças das classes majoritárias), visando o ajuste de tais habilidades e comportamentos] ‘às necessidades de uma sociedade urbano-industrial’, da qual se encontram supostamente marginalizadas as crianças das classes populares. [A criança é retratada, nestas pesquisas, num movimento compreendido entre a mitificação e o conhecimento] (COPIT; PATTO, 1979, p. 7-8) .

Assim, pelas conclusões a que chegam as autoras em relação às pesquisas nos seus aspectos teórico-conceituais e metodológicos, a criança não é focalizada em sua condição de sujeito psicológico, considerada em sua subjetividade, mas como um *ser substância*; a criança é considerada um *ser a-histórico*, não havendo qualquer referência à formação social em que a criança cresce. O contexto socioeconômico, quando mencionado, reduz-se à expressão *nível socioeconômico*, conotando a existência natural da estratificação social, ou à problemática da *marginalização cultural*, que se refere às crianças das *classes marginais*, como *não pertencentes* ou *excluídas* do sistema social mais amplo, caso não consigam se adaptar aos padrões de normalidade. A criança é seccionada em infinitos comportamentos e habilidades e submetida a testes-padrão – cujos instrumentos de medida são inadequados às classes subalternas, posto que o padrão de referência é o comportamento da classe dominante – e por fim colocada em ambientes artificiais³⁵ (laboratório/escola), fora do seu contexto sociocultural. A criança, assim mensurada, indicava falsas conclusões aos estudos do seu comportamento e habilidades.

³⁵ O perigo de se chegar a falsas conclusões em estudos do comportamento humano realizados em ambientes artificiais ou muito discrepantes de suas condições naturais de vida já havia sido apontado por ‘Houston (1970), lingüista norte-americana que tece severas críticas aos psicólogos que, desconhecendo a lingüística, pesquisam a linguagem ou o comportamento verbal da criança das classes oprimidas e chegam a conclusões cientificamente duvidosas mas ideologicamente úteis e enfatiza a importância do estudo da criança em seu ambiente natural, familiar e comunitário, através de técnicas não-moleculares de observação do comportamento, como é o caso, por exemplo, da observação numa linha antropológica (COPIT; PATTO, 1979, p. 9)

Dessa forma, as pesquisas psicológicas, tomando de empréstimo os estilos de pensamento das ciências naturais e a sua aplicação aos estudos das crianças, acabavam por coisificar a imagem da criança real e socialmente situada, projetando uma imagem de criança,

[...] coisificada, partida, descontextualizada, gerada pela psicologia em nome de uma pretensa neutralidade científica, é um objeto fácil de manipulação, em nome de interesses econômicos dos grupos que detêm o poder; atesta esta verdade a criança-marionete dos programas de modificação de comportamento, dos programas de educação compensatória, das baterias de testes psicológicos, todos baseados em concepções ideológicas a respeito do ambiente social, dos vínculos existentes entre as agências socializadoras e a sociedade e das relações entre os homens que vigoram numa sociedade de classes. (COPIT; PATTO, 1979, p. 9)

A partir disso é possível afirmar que os estudos e as pesquisas psicológicas têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação; em outras palavras, por meio da sua função interpretativa permite a produção e a utilização de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos, por sua vez, vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a ter interferência direta no comportamento de crianças e adolescentes, modelando as formas de ser e agir desses indivíduos de acordo com as expectativas criadas por tais construções sociais, cujo pano de fundo são interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo.

Assim, os estudos de Copitt e Patto (1979) nos dão um panorama da aplicação da psicologia desenvolvimentista no Brasil, sobretudo de suas implicações para a constituição do modo como se concebe a criança a partir de suas bases e das experiências que se tornaram carros-chefe no processo educativo da infância. Entretanto, apesar de todas as restrições atribuídas à Psicologia do Desenvolvimento, ela teve importância e influência para a ação educativa e também para o próprio conhecimento da criança, das suas diferenças individuais. Pois mesmo sofrendo processos de padronização comportamental por meio da Psicologia do Desenvolvimento, a criança refletia, na sua *anormalidade*, toda a riqueza de sua diversidade.

Para o entendimento das bases teóricas que constituem este campo de conhecimento, recorreremos também aos estudos de Jobim e Souza (2001), que nos informam que a Psicologia do Desenvolvimento passou a conceber a criança a partir do seu aspecto biológico e evolutivo, tomando por base dois enfoques – o biológico-evolucionista e o pedagógico-normativo. O primeiro, partindo da perspectiva do progresso, concebe o desenvolvimento humano em etapas ou estágios. Este enfoque *biológico-evolucionista* tem sua origem nas ciências da natureza e da medicina, nas quais a maturação assume papel preponderante no

desenvolvimento humano. São exemplos desse enfoque evolucionista as teorias de Freud e de Piaget, pois nessas teorias o processo de desenvolvimento humano passa necessariamente por processos de seqüenciação hierarquizada. Nessa perspectiva, a psicologia do desenvolvimento funde o domínio biológico com a área social, transformando norma em fato, naturalizando, por sua vez, os julgamentos de valor cientificamente legitimados pelos padrões de normalidade/anormalidade por ela estabelecidos. O segundo enfoque, o *pedagógico-normativo*, dando prioridade ao processo de socialização, destaca o tempo da infância à idade adulta como um tempo de capacitação da criança para a vida social *produtiva*. E ainda salientam:

[...] a psicologia do desenvolvimento constitui-se a serviço da produção de um saber que deve fornecer critérios para o sistema educacional agrupar as crianças segundo a evolução de suas capacidades cognitivas e aptidões específicas. [E a partir disso], as intervenções pedagógicas legitimam-se tendo por base o conhecimento produzido no interior das diferentes teorias do desenvolvimento, as quais, em sua grande maioria, defendem a evolução progressiva e por etapas das capacidades das crianças. (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 43)

A psicologia do desenvolvimento inscreve-se (a partir do capitalismo ocidental industrial) no movimento social mais amplo de conformação dos indivíduos à sociedade, sobretudo com o surgimento do trabalho assalariado, que pressupõe nas relações sociais de produção e nas relações de mercado a utilização de valores abstratos, dando ênfase à linguagem matemática. Disso decorre que a psicologia elabora um modo de ver a criança que cinde o desenvolvimento infantil, e o desenvolvimento cognitivo passa a representar o aspecto fundamental para o desenvolvimento da criança como um todo. A teoria piagetiana, por meio de seus testes, representou um indicador eficiente

[...] do modo como a criança funciona cognitivamente, de acordo com as exigências e expectativas da racionalidade ocidental. Sintetizando (...), é necessário destacar que a característica marcante das teorias do desenvolvimento, do século XIX em diante, é se constituírem como saberes que engendram conceitos universalizantes e abordagens teleológicas que demarcaram a natureza e o lugar social dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica. [Baseadas nos princípios ditos ontogenéticos, com uma concepção de “tempo linear, cumulativo, homogêneo e vazio, apontando sempre para seu deslocamento inexorável no futuro”, constituem o alicerce dessas concepções de desenvolvimento.] A linearidade do tempo cronológico atribuído à infância por tais teorias do desenvolvimento, ou seja, um tempo de passagem, de transição para a vida adulta; “autoriza uma compreensão da infância que lhe atribui uma capacidade de menoridade e, conseqüentemente, sua relativa desqualificação como estado transitório, inacabado e imperfeito” (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 44)

Por essa perspectiva cindida da criança e da infância transitória, inacabada e imperfeita, a psicologia do desenvolvimento habituou-se a pensar a criança na perspectiva de um organismo em formação, que tem seu desenvolvimento estabelecido por etapas, de acordo com uma dada cronologia (JOBIM e SOUZA, 2001), fragmentando a criança em áreas ou setores de desenvolvimento, tais como o afetivo, o cognitivo, o social, o motor, o lingüístico, etc., sempre enfatizando um determinado aspecto do desenvolvimento humano em detrimento dos demais, de acordo com teorias específicas. A criança,

[...] jamais vista por inteiro, como membro de uma classe social situada histórica, social e culturalmente, é seccionada em infinitos comportamentos e/ou habilidades. Esses comportamentos, mesmo sendo reunidos posteriormente por meio de uma articulação teórica abstrata, não conseguem resgatar o lugar social da criança como um ser que interage com a história de seu tempo, modificando-a ao mesmo tempo em que é modificada por ela. (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 45)

A psicologia do desenvolvimento é modeladora das formas específicas de subjetividade a serviço de uma racionalidade técnica que predomina no mundo moderno ocidental, cuja matriz é a situação histórica e social do homem moderno, submerso nas exigências de um ideal de sujeito produtivo e consumidor.

Deve-se lembrar também que

[...] a psicologia do desenvolvimento vem se constituindo, principalmente, com base em um investimento sistemático na produção de técnicas de intervenção da realidade, fornecendo um instrumental teórico e prático que funcionou e ainda funciona a serviço das necessidades da sociedade atual de submeter o homem ao mais estrito controle, adaptando-o a uma sociedade regulada pelas regras do consumo do mundo pós-industrial (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 46)

Assumindo as críticas em relação à psicologia do desenvolvimento como instrumento de controle e dominação social, Jobim e Souza (2001) indicam que o novo paradigma que a Psicologia se propõe construir possui dois enfoques, trabalhados de forma simultânea. O primeiro procura redefinir a questão da temporalidade humana e o segundo propõe a linguagem e o lúdico como meios pelos quais a infância se torna inteligível. Trilhando esses dois caminhos, a psicologia busca tomar o lúdico e a linguagem como expressões do desenvolvimento da criança a partir do seu tempo, o tempo-espço da brincadeira, o que implica por sua vez uma superação em relação às “correntes do desenvolvimento que trabalham na perspectiva do progresso e da evolução linear do sujeito humano” (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 48).

Partindo do lúdico e da linguagem, o paradigma psicológico emergente começa a perceber a criança a partir de suas especificidades, pensando a temporalidade da infância e tendo como referência o tempo da criança. E ampliando a discussão em torno da linguagem, com base nos estudos de Vygotsky, a psicologia inicia o caminho da compreensão do desenvolvimento integral da criança. Concebe a criança a partir da sua necessidade de brincar com a realidade construindo seu universo particular, ressignificando o seu cotidiano, e aposta na sua capacidade criativa de encontrar o novo no contexto do cotidiano, sempre igual. Defende que “à criança conhece o mundo enquanto cria, e, ao criar o mundo, ela nos revela a verdade sempre provisória da realidade em que se encontra” (JOBIM; SOUZA, 2001, p.: 49). Em relação ao aspecto de criação/recriação do mundo pela criança é interessante conferir a pesquisa de Ferreira (2002), na qual a autora mostra detalhadamente este processo.

No entanto, mesmo tendo assumido a brincadeira e o jogo como expressões do lúdico na criança, a psicologia emergente, ao comparar o bebê à criança pré-escolar, parece desconsiderar a presença do lúdico e da imaginação no primeiro (o bebê) por ele estar preso às determinações do objeto. Pois,

[...] comparando o bebê com a criança pré-escolar, podemos dizer que no mundo do bebê *o objeto tem uma predominância e conduz o seu comportamento*. Já com a criança pré-escolar *os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada*. O processo se inverte e a ação não mais surge pela imposição das coisas, mas das idéias das crianças. Portanto, a ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias, e não pelos objetos. O jogo lúdico opera uma ruptura entre a realidade e a percepção da realidade, fazendo com que a imaginação entre em cena. A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida. (JOBIM; SOUZA, 2001, p. 51-52, grifos nossos)

A infância descrita pelo novo paradigma psicológico, com base na ação da criança e em sua imaginação, parece enfatizar a linguagem verbal como sua única e possível forma de expressão e comunicação e da sua imaginação, abrindo espaço para interpretações no sentido de desconsiderar, por esta via, outras formas de expressão comunicativa relacionadas ao universo dos bebês (ou da primeira infância). Como consequência, mais uma vez tem-se a fragmentação da infância a partir do momento da aquisição pela criança da capacidade de comunicação oral. Sob essa perspectiva, o novo paradigma nos incita a pensar sobre a existência do lúdico nos bebês. Será possível a existência do lúdico nas crianças que ainda não possuem a expressão oral? Como será possível determinar que um bebê não possui imaginação ao brincar com objetos?

Ademais, apesar de todas as restrições à psicologia do desenvolvimento e ao seu novo paradigma, sua importância e influência para a ação educativa é incontestável. Mas, se a Psicologia do Desenvolvimento e a psicologia emergente, que tomam como base para o estudo da criança o lúdico e a linguagem, trabalham a questão das diferenças individuais de uma forma ainda recortada por determinações etárias, o diálogo com a sociologia e a antropologia trilha um caminho de possibilidade de visualização da diversidade das infâncias e da ação social das crianças.

3.7 A Sociologia e a Antropologia: das representações da criança via instituições à representação via sujeito-criança

Os debates relacionados à criança nas diferentes áreas do conhecimento têm sido subsidiados pelas recentes pesquisas sociológicas que vêm construindo uma relação diferenciada no que se refere às crianças nas pesquisas educacionais. Essa relação possibilita dar base à construção de uma infância na qual seus representantes – as crianças – assumem um papel de protagonistas das suas próprias histórias.

A Sociologia, na sua trajetória de estudos sobre a criança, inicialmente lançou seu olhar sobre ela através da imagem da criança-filha (Sociologia da família) e da criança-aluna (Sociologia da educação). Se antes eram essas as imagens por meio das quais se conhecia e reconhecia a criança na sociologia, hoje a busca do conhecimento do sujeito-criança é estabelecida no encontro com ela mesma. Em outras palavras, antes, em Sociologia, as crianças eram estudadas essencialmente pela análise das instituições que as representavam – a família e a escola –, sobretudo pela função socializadora dessas instituições.

Na verdade, efetivamente os primeiros anos de vida para a maioria das pessoas são vivenciados na família e nela se efetua a *educação básica* por meio da socialização, ou seja, da conversão do ser biológico em ser social. Ou ainda, nas palavras de Berger e Lukmann (1985),

[...] o processo ontogenético pelo qual isto se realiza é a socialização que pode assim ser, definida como a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela. A socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade. (BERGER; LUKMANN, 1985, p. 175)

Esse fato foi fundamental para que a família figurasse como campo primordial para o estudo da criança e seu processo de socialização. Porém tanto a Sociologia da família quanto a Sociologia da educação trouxeram algumas implicações para o conhecimento da criança, como aponta Ferreira (2000),

[...] a Sociologia da família, ao privilegiar a socialização das crianças pequenas, sobrevalorizando as questões que se prendem com as aprendizagens básicas centradas em torno da relação mãe-filho, tem-nas construído como uma idade a-social, de espera e dependência, circunscrita a um período de vida que se entende desde o nascimento até à entrada para a escola primária (0-6 anos). Mas se se deduz, a partir dos contributos da Sociologia da família que a infância começa com o nascimento, ela não acaba aos 6 anos, ficando, ausentes as idades que se seguem... Contrariamente, a Sociologia da educação, ao privilegiar o processo de construção da escola de massas tem construído a infância, essencialmente, enquanto idade escolar como a instituição dominante no período da infância. Nesta medida, a escola enquanto instituição social representa o tempo que organiza, molda e orienta todos os outros tempos da infância, o local onde se realiza a socialização secundária das crianças e se assiste ao processo da sua escolarização, ou seja, onde se processa a aprendizagem da trilogia: leitura, escrita e cálculo, bases fundamentais para aceder à cultura letrada. E, ao fazê-lo, reduz a infância ao sinónimo da criança-aluno, a qual tende a assumir-se como o padrão universal daquele período de vida. Assim, a entrada na vida e os primeiros anos de existência, por um lado, e a escolarização, por outro, têm construído, até hoje, os principais temas de estudo sobre o lugar e a percepção das crianças na sociedade (FERREIRA, 2000, p. 13-14).

De qualquer forma, de acordo com Ferreira (2000, p. 13-14) a Sociologia da família “ão construir a pequena infância como uma homogeneidade, dos 0 aos 6 anos” e a Sociologia da educação “ão construí-la enquanto idade educativa”, ao desprezar o caráter educativo dos processos sociais que dão suporte às infâncias, encerraram

[...] as crianças numa condição pré-social face ao adulto, impedindo uma interrogação de tipo sociológico que problematize como social aquilo que é imediatamente percebido como natural : o “criar” (0-3 anos) e “a criança, cujo ofício é brincar (3-6 anos) (FERREIRA, 2000, p. 13-14).

Essa breve referência às sociologias da família e da educação é fundamental para a compreensão da delimitação de um campo conceitual referente a uma Sociologia da infância (FERREIRA, 2000), dependente de suas contribuições. Como as crianças vivem suas infâncias entre essas duas instituições, é fundamental entendê-las (a família e a escola) como

[...] universos de socialização complementares, cruzando-os com dados geográficos, demográficos, sócio-econômicos, culturais e institucionais relativos a criança e questionar como produto social a(s) concepção(ões) da infância, e de socialização que mobilizam, num esforço de ultrapassagem de dicotomias pouco produtivas. [O que] implica reconhecer-lhes um estatuto sociológico que as assumam

[as crianças] na sua globalidade, acentuando as suas ações e não as instituições, no sentido de valorizar as crianças como actores ou agentes activos naqueles processos de socialização. (FERREIRA, 2000, p. 17).

Buscando seguir o delineamento da infância e da criança a partir das contribuições dos estudos sociológicos e antropológicos, tomamos como base o estudo de Quinteiro (2002). Para compreender como a criança pensa e concebe o mundo, a autora faz um mapeamento dos trabalhos sobre a infância nos estudos sociológicos e antropológicos. Essa é a base para a sua pesquisa, que, tendo como objeto o sujeito criança e apresentando alguns aspectos teóricos e metodológicos da infância, oferece os dados para a discussão da constituição da infância – que fala por si mesma, por meio de seu informante privilegiado – a criança. Assim, a criança que a sociologia procura é apenas um ser humano de pouca idade, que não sendo cópia miniaturizada do adulto, possui capacidades de construir e reconstruir seu próprio o próprio mundo (QUINTEIRO, 2002). A infância ganha então visibilidade a partir de seus próprios sujeitos – as crianças – não mais por meio de seus representantes – a família e a escola.

No entanto, apesar de as duas últimas décadas terem sido testemunhas de uma crescente produção sobre a infância no campo da educação no Brasil, tanto no que tange à ampliação do seu campo de intervenção quanto ao seu aspecto teórico-metodológico,

[...] constata-se uma produção caracterizada por uma diversidade de temas pautados por estudos empíricos e ausência de debates teóricos, voltados a problemas relativos à história social da infância, às péssimas condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, ao profundo desrespeito por parte do Estado à criança como sujeito de direitos e, sobretudo, aos diversos aspectos e especificidades que envolvem a educação e a proteção da criança de zero a seis anos (QUINTEIRO, 2002, p. 20-21)

Nisso se inclui ainda o fato de que entre as ciências sociais há resistência em aceitar as crianças como informantes nas pesquisas, sobretudo no âmbito da sociologia, por considerar esse testemunho uma fonte pouco confiável e as metodologias utilizadas, para a recolha das vozes das crianças inapropriadas para a infância (ainda que a etnografia e a história oral figurem como metodologias indicadas para o estudo da infância pelos adeptos da abordagem interpretativa).

De qualquer forma, a infância que emerge desses trabalhos nos mostra um panorama que permite visualizar as condições sociais das crianças brasileiras, da sua história marcada por restrições e interrupções, desse tempo da vida humana único e transitório, porém nos deixa como questões o acesso ao conhecimento da infância como construção cultural que cria

e recria a sua realidade social. O conhecimento desses aspectos ultrapassa, no entanto, os limites sociológicos, como veremos no percurso do texto, necessitando das contribuições das pesquisas antropológicas em torno das culturas e da diversidade das temporalidades da vida humana.

É importante ressaltar que a sociologia da infância surgiu em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, na Europa, apresentando um relativo atraso em relação às demais ciências nos estudos sobre a criança e a infância. Os sociólogos da infância reuniram-se, – de acordo com Qvortrup (1999 apud QUINTEIRO, 2002, p. 23), “com um atraso de quase um século”. Passado o período de hibernação em relação aos estudos sobre a infância, a sociologia procurou identificá-la no desenvolvimento do pensamento sociológico, descortinando a sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia. Desse processo resultaram dois trabalhos significativos³⁶ que fazem um mapeamento das produções sobre a infância na área da sociologia nas produções francesas (SIROTA, 2001) e inglesas (MONTANDON, 2001).

De acordo com Sirota (2001), a infância é reconstituída como objeto sociológico basicamente por meio da escola, da família e da justiça. A criança passa a ser considerada como ator social por meio de uma releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas. Montandon (2001) identifica elementos congruentes aos da produção francesa no que se refere à redefinição do conceito de socialização. Quinteiro (2002, p. 26) pontua que a questão dos textos analisados na língua inglesa “apontam para a construção social da infância como um novo paradigma para o estudo da infância, com ênfase na necessidade de se elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental de criança”.

Montandon (2001) salienta que, para a construção deste *novo* paradigma, necessário se faz considerar algumas variáveis e proposições inventariadas por James e Prout, que advogam:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é uma variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si mesmas.

³⁶ Estes trabalhos são considerados como marco inicial da discussão referente ao tema sociologia da infância, e foram veiculados na Revista *Education et Sociétés* (1998; 1999), que tratava da emergência de uma sociologia da infância sendo recentemente traduzidos para a nossa língua no periódico, *Cadernos de Pesquisa* nº 112, 2001.

4. As crianças são e devem ser estudadas como *atores* na construção de sua vida social e da vida daqueles que a rodeiam.
5. Os métodos etnográficos são particularmente úteis para o estudo da infância.
6. A infância é um fenômeno no qual se encontra a “dupla hermenêutica” das ciências sociais evidenciada por Giddens, ou seja, proclamar um novo paradigma no estudo da infância é se engajar num processo de “reconstrução” da criança e da sociedade. (MONTANDON, 2001, p. 51, grifo nosso)

É preciso destacar que a Sociologia da infância estabeleceu-se com base nas dicotomias da Sociologia moderna. Prout (2004) enfatiza três delas: as crianças enquanto atores em contraposição à infância enquanto estrutura social; a infância enquanto construção social em contraposição à infância enquanto fenômeno natural e a infância enquanto ser em contraposição à infância enquanto ser em formação. A primeira dicotomia (atores *versus* estrutura), que é a que nos ajuda a compreender a ação social das crianças, leva à discussão da criança como ator, partindo do princípio de que a infância, como estrutura social

[...] ocupa-se da padronização em larga escala da infância de uma dada sociedade [admitindo] longas cadeias de causa e efeito para que o modelo de infância de uma determinada sociedade possa ser moldada por fenômenos espacial e temporalmente distintos (PROUT, 2004, p. 6).

No entanto, os estudos das crianças enquanto atores partem do princípio de que a infância é um fenômeno plural, ou seja, não singular, e que é construída,

[...] de um modo mais diverso e local através da interação contínua entre actores humanos. A vida social torna-se mais imprevisível e frágil, uma vez que necessita de ser continuamente trabalhada, mantida e reparada. Apesar de se reconhecerem padrões de larga escala, isto assume mais a forma de um gesto, pela referência aos recursos e constrangimentos que é suposto que a estrutura ‘lá fora’ providencie. Raramente se conhecem pormenores sobre como isso é conseguido. A acção [agency] das crianças enquanto actores é freqüentemente analisada de forma breve, tida como característica humana essencial e virtualmente não mediada que não requer muitas explicações. A verdadeira novidade da abordagem está no facto de esta considerar que as crianças realmente têm uma determinada acção [agency] e que a missão do investigador é pôr mãos à obra e tentar descobrir qual é [esta acção]. (PROUT, 2004, p. 7)

A segunda dicotomia (natureza *versus* cultura) diz respeito à questão do tratamento dado à infância pela sociologia, que a considera um elemento híbrido, ou seja, em parte

natural, em parte social, fruto das dualidades modernas³⁷. A solução encontrada pelas ciências para tal questão foi:

[...] ceder a infância à natureza (isto é, às ciências biológicas e médicas ou suas extensões), [postura que se manteve] até os últimos anos do século XX. Este facto foi integrado na Sociologia como socialização – tornar-se social. As crianças pertencem à natureza até serem integradas na realidade social. (PROUT, 2004, p. 8-9)

Ao se fundamentar na idéia de infância como construção social, a Sociologia da infância assume um discurso que abandona o reducionismo biológico, que é, por sua vez, substituído pelo reducionismo sociológico.

A terceira e última dicotomia (ser *versus* ser em formação) precisa ser superada por uma perspectiva tal que considere ser e devir como elementos necessários na formação social dos seres humanos. Prout (2004), fundamentado nos estudos de Nick Lee, enfatiza a necessidade de a Sociologia da infância reconhecer as condições de ser e devir das crianças e da própria infância.

Em primeiro lugar, sugere que, embora a dicotomia fizesse sentido do ponto de vista das sociedades modernas, acabou por se tornar insustentável diante das recentes mudanças no mundo do trabalho e da família. [Estas mudanças fazem com que adultos e crianças sejam vistos como] seres em formação sem comprometer a necessidade de respeitar o seu estatuto de seres ou pessoas. Em segundo lugar, ao enfatizar a idéia de que as crianças são seres 'por direito próprio', a nova Sociologia da infância arrisca-se a apoiar o mito da pessoa autônoma e independente, como se fosse possível ser-se humano e não pertencer a uma complexa teia de interdependências. Ele dirige, então, as suas críticas à nova Sociologia da infância por esta se basear de forma unilateral na idéia das crianças enquanto seres plenamente formados. Pelo contrário, as crianças e os adultos devem ser vistos com uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes (PROUT, 2004, p. 9)

Os trabalhos dos portugueses Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, também são exemplares do processo de discussão em torno da Sociologia da infância, reconhecendo na recolha das vozes das crianças fator preponderante para o conhecimento das culturas infantis (JAMES et al., 1998) e da

³⁷ Prout (2004, p. 8) explicita as dualidades da sociedade moderna, a partir dos estudos de Bruno Latour, como fruto da separação entre cultura e natureza. Tal separação teria sido a condição histórica para a criação das ciências naturais. 'De acordo com esta disposição, a 'ciência' tomou a 'natureza', tida como cultura externa, por seu objecto, enquanto que a 'cultura' e a 'sociedade', tidas como externas à natureza, foram delegadas ao que se veio a chamar de 'ciências sociais'. Isto diz directamente respeito à Sociologia da infância. Uma das razões pelas quais a infância foi negligenciada pela sociologia porque [a infância] parecia desafiar a divisão entre natureza e cultura''.

própria infância. Esses autores em suas pesquisas nos indicam caminhos de estudo que passam pela utilização de técnicas e procedimentos metodológicos apropriados para o trabalho com as crianças-informantes, bem como pela escolha de “orientações metodológicas congruentes” (como a reflexividade³⁸ – o colocar-se no ponto de vista do outro – no caso, a criança, e a etnografia – como recurso metodológico privilegiado para esse tipo de investigação).

No Brasil a pesquisa sociológica apresenta como trabalho *pioneiro* nessa área, especialmente no que se refere às culturas infantis, *As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro*, de Florestan Fernandes, publicado em 1947. Esse trabalho capta os elementos constitutivos da cultura infantil, por meio de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes em bairros operários de São Paulo que se reuniam para brincar nas ruas após o período da escola. E ao entender a criança como

[...] *participante ativo* da vida social, [este autor] observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas relações sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis (QUINTEIRO, 2002, p.30, grifo nosso).

Após cinqüenta anos do início do debate sobre esse tema, a criança é eleita testemunha principal de sua história e acredita-se no seu potencial de crítica social. Foi a obra de José de Souza Martins - *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil* – que, ao desafiar os sociólogos da época, tomou a criança como informante em detrimento dos tradicionais testemunhos socialmente reconhecidos dos adultos, concluindo – a partir da definição da infância não como um período peculiar dessa fase da vida, mas como um *intervalo* de tempo após o trabalho e a escola no cotidiano dessas crianças – que a infância está em vias de desaparecer, ou mesmo é inexistente para essas crianças (Cf. também Corazza (2002) sobre esse aspecto)

Não sendo nossa intenção esgotar neste texto as contribuições que a sociologia traz ao campo da educação infantil, procuramos construir um panorama de visibilidade da constituição da infância nas diferentes áreas, destacando os indicadores sociológicos que fazem com que a criança assuma diferentes papéis sociais definidos de acordo com tais indicações, enfatizando a criança como ator social. Com isso, busca-se delinear uma imagem

³⁸ De acordo como Quinteiro (2002, 29), o princípio geral da “reflexibilidade investigativa” é concebido como “a possibilidade de o pesquisador captar através das ‘falas” das crianças os mundos sociais e culturais da infância, construindo, desse modo, elementos para a análise das relações entre educação e infância”.

sociológica da infância e da criança a partir delas próprias e por elas mesmas, como o mapeamento realizado por Quinteiro (2002) buscou evidenciar.

Assim, como já indicado no início, a compreensão das culturas infantis e das crianças como informantes necessita do apoio e das contribuições antropológicas, especialmente no que se refere aos aspectos relacionados à própria cultura e à diversidade dos indivíduos, sobretudo, “[...] quando se entende a cultura como estruturante do cotidiano de todo grupo social, que se expressa em modos de agir, pensar, relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo e as coisas” (QUINTEIRO, 2002, p. 32). Quinteiro (2002) mapeia os trabalhos de Valente (1997) nessa área, a dissertação de Pereira (1997), que contribui com uma análise bibliográfica da produção nessa área, e a tese de Gusmão (1996), que, por meio de uma pesquisa empírica, a partir da análise de seus desenhos de crianças negras, apresenta as representações sociais por elas produzidas.

Além desses três trabalhos, destacamos o texto de Ângela Nunes (2002), que faz um estudo das crianças indígenas no Brasil um levantamento bibliográfico abrangente, buscando localizar o lugar da criança nos trabalhos. Na análise de trabalhos pioneiros³⁹, Nunes (2002) registra a referência à criança indígena, a prática do infanticídio e um tratamento dado às crianças muito próximo ao que é dado aos animais domésticos; em contrapartida, as crianças belas recebem tratamento diferenciado. No entanto, são encontrados pelos pesquisadores pontos considerados *universais* no tocante ao mundo da infância:

[...] solicitações decorrentes do ciclo biológico, a imitação constante [daquilo que as crianças] vêem acontecer na vida dos adultos e a ocorrência de brincadeiras que são praticadas por crianças de todos os lugares e de todas as culturas, como, por exemplo, a brincadeira de casinha (NUNES, 2002, p. 247)

A permissividade, ou seja, o convívio direto das crianças com os adultos sem restrições é tema recorrente nas análises desses trabalhos.

O período entre os anos de 1970 a 1990 traz trabalhos⁴⁰ que apresentam as crianças indígenas sem um papel social definido ou ao menos não exercendo um papel social pleno,

³⁹ Boggiani, 1975 – índios Caduveo/grupo Guaikuru; Schaden, 1945 – índios Tapirapé; Florestan Fernandes, 1951 – sociedade Tupinambá ; Nimuendaju, 1983 – índios Apinajé e Wagley, 1988 – índios Tapirapé (família Tupi-Guarani).

⁴⁰ Neste período surgem os seguintes trabalhos: Melatti, 1970 – Índios do Brasil; Silva, 1987 – A questão indígena na sala de aula; Gregor, 1977 – Índios Mehinaku; Lux Vidal, 1977 – Sociedade Kaiapó-Xikrin; Melatti e Melatti, 1979 – Criança Marubo; Novaes, 1983 – Habitações indígenas; Castro, 1986 – A sociedade Arweti (Tupi-Guarani); Ramos, 1990 – Os Sanumá. Bem como, trabalhos voltados ao estudo específico da sociedade Xavante: Mayburi-Lewis, 1984 – A Sociedade Xavante; Muller, 1976 – Pintura do corpo e os ornamentos

estão em todos os momentos em meio aos adultos e, por conta disso, são concebidas “como seres incompletos”.

Nunes conclui seus estudos sobre a infância indígena nas diversas sociedades estudadas enfatizando que:

[...] os vários exemplos aqui apresentados mostram como, ao longo de décadas, não obstante todos os avanços da Etologia Indígena Brasileira, e apesar dos sinais reveladores fornecidos por alguns pesquisadores, não se criou dentro desta um espaço efetivo de discussão e reflexão sobre a criança. Não se entende bem se foi a falta de interesse pelo tema que impediu a recolha de material etnográfico consistente, ou se foi o contrário. De qualquer modo, como consequência mais mediata, é possível constatar a inexistência de um referencial teórico capaz de dar conta dos tais sinais que alguns tiveram a sensibilidade de perceber e que incluíram em seus textos. Esta ausência de reflexões pode acabar por provocar a perpetuação de opiniões inconseqüentes, ainda que não-intencionais, a propósito da infância nestes grupos (NUNES, 2002, p. 275).

Se o conhecimento e reconhecimento da infância indígena enquanto momento específico da vida das crianças exige uma sensibilidade na visualização dos *sinais* em relação à diversidade e à cultura e também uma *reflexividade* na relação adulto-pesquisador/criança é importante evidenciar. Ainda nas palavras de Nunes,

[...] estudar uma sociedade sem estudar a criança dessa sociedade resulta um estudo incompleto. A criança vive e se expressa dentro de limites e até amplitudes que lhe são próprios, que tem zonas de intersecção com os limites e amplitudes do adulto com o qual convive. *A criança não é uma versão reduzida do adulto nem este é uma versão ampliada da criança.* Entre um momento e outro do ciclo da vida do indivíduo existe um processo de transformação que tampouco acaba quando chega a morte. Esse processo transcorre numa alquimia de olhares, fazeres, descobertas, emoções, que se cumpre em meio a constrangimentos biológicos, sócio-culturais e espirituais. Cada etapa, ainda que interligada às demais, tem traços próprios e cumpre-se em si mesma. Pode acontecer que algumas se destaquem mais do que outras, mas isso não lhes confere maior importância ao considerarmos o processo como um todo interligado (NUNES, 2002, p. 275-276, grifo nosso)

E ainda nos instiga, definindo a criança como

[...] um ser social tanto quanto qualquer adolescente, adulto ou velho. [Lembrando que] é a nossa habitual perspectiva “adultocêntrica”, que incide sobre as crianças da nossa própria sociedade, e que se estende às demais, que não [nos] permite perceber isso. Realmente, a sociabilidade da criança está por desvendar, por conhecer, e apenas por esse motivo não é considerada como plena. (NUNES, 1997, p. 276)

Retornando aos estudos de Quinteiro (2002), na seqüência dos trabalhos mapeados, Marcos César de Freitas (1997) aponta na direção de uma compreensão da infância como questão pública, subordinada basicamente aos interesses econômicos, e sua paulatina retirada das questões de Estado, defendendo para essa compreensão uma “sociologia histórica da infância no Brasil”, construída a muitas mãos, incluindo aspectos históricos, sociológicos, psicológicos e pedagógicos do problema.

Outro marco nos estudos sobre a criança e a infância no Brasil apontado por Quinteiro é sobretudo a publicação do periódico *Cadernos de Pesquisa* nº 31, um momento profícuo nas pesquisas sobre o tema. O contexto de produção dessas pesquisas (o ano de 1979) reflete um momento social marcado por um clima de reflexões críticas e lutas em torno dos direitos sociais (entre os quais a anistia política e as liberdades democráticas, entre outros, que teriam fomentado a busca pelo caráter político da educação) alijados dos cidadãos pelos ditames da ditadura militar. A esse momento social se alia, de um lado, o processo de impulso na produção de pesquisas sobre a criança e a infância e, de outro, a determinação da UNESCO de que esse ano (1979) representaria o Ano Internacional da Criança. De acordo com Kramer (1996), essa foi verdadeiramente a mola propulsora do impulso para as pesquisas. De qualquer forma, o periódico (*Cadernos de Pesquisa número 31*) dedica seus estudos à situação da criança e da infância no Brasil

[...] a partir da coletânea de textos que reúne 13 artigos sobre temas e problemas tais como sexualidade, trabalho, escravidão, direito, saúde, consumo, educação e pesquisa. Por fim os debates e as pesquisas no campo da educação parecem ser retomados de modo que permitam configurar o campo e a produção (QUINTEIRO, 2002, p. 33).

Investigar a infância (sobretudo a brasileira), de acordo com Quinteiro (2002), requer do pesquisador um conhecimento da história e da condição social da criança, bem como do processo de incorporação desses estudos pelas ciências da educação, que, com exceção, obviamente, da psicologia do desenvolvimento, com tradição e regularidade nos estudos sobre a criança raras, são as áreas do conhecimento que priorizam a infância e a criança em suas investigações. Considerando-se os problemas metodológicos referentes às pesquisas com crianças, os de relação entre os sujeitos (adulto/criança, especialmente) e os procedimentos metodológicos (entrevistas, produção iconográfica, entre outras), a construção da criança como informante nas pesquisas figura como um desafio a ser enfrentado pelos pesquisadores

das diferentes áreas de conhecimento e supõe um estreitamento no diálogo com a Sociologia da infância e um aprofundamento na compreensão da criança como ator social.

Assim, procurou-se até aqui esboçar um quadro de referência para a visualização das representações ou das imagens da infância e da criança nas diferentes áreas do conhecimento que informam à pedagogia as bases teóricas da sua ação educativa. Procurou-se também delinear as bases para o entendimento e a discussão em torno de uma concepção biossociocultural da criança que procura dialogar com as diferentes áreas do conhecimento no sentido de perceber a criança a partir de suas múltiplas dimensões humanas e conceber a infância na sua pluralidade de sentidos e vivências.

3.8 A educação da criança de 0 a 6 anos: perspectivas de uma Pedagogia da Educação Infantil

Pretendeu-se nos itens anteriores delinear a constituição da criança como sujeito do seu processo educativo diante da pedagogia moderna, a partir das contribuições das ciências humanas e sociais. Esse delineamento mostrou diferentes imagens da criança e de sua infância de acordo com os referenciais teóricos utilizados, que atribuíam à criança ora uma incapacidade racional revestida por sua natureza infantil (inocente, dependente, amoral, etc.), ora uma capacidade potencial de ação social conferida ao seu estatuto de sujeito. No entanto, ao iniciar esta discussão, evidenciou-se a importância da criança (como termo articulador) para a constituição do estatuto de cientificidade da pedagogia (evidentemente como sujeito-objeto de estudos da psicologia) não para demonstrar uma evolução no estatuto de sujeito da criança, mas para demarcar a infância da qual estamos partindo – a infância institucionalizada –, uma vez que se busca identificar nas produções acadêmicas recentes as concepções de criança e de infância e, conseqüentemente, as concepções de educação que aí são produzidas.

Assim, a compreensão dos processos de constituição da educação da infância institucionalizada para as crianças de 0 a 6 anos remete ao próprio processo de constituição das instituições que, ao longo do tempo, receberam diferentes denominações (jardim de infância, escola maternal, salas de asilo, escola de tricotar, creche, etc.). A institucionalização da infância moderna tem como marco a percepção da definição social da primeira infância como *objeto pedagógico*, ou seja, como período de aprendizagem e transmissão cultural, na qual a escola maternal adquiriu papel importante como instituição escolar. Essa importância

conferida à escola maternal, em detrimento dos diferentes tipos de instituições existentes, deve-se ao fato de que,

[...] diferentemente das classes de jardim de infância – simples extensões do ensino primário – é a instituição que, graças a sua relativa autonomia para o ensino primário [...] permite a melhor definição da primeira infância como uma idade especial que requer um programa pedagógico específico (isto na medida em que o aumento dos alunos efetivos por classe não obriga a uma redefinição e a uma limitação de fato das funções da escola, reduzindo-as às de uma instituição de guarda de crianças) (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 34)

Efetivamente, a definição social da primeira infância como objeto pedagógico inclui também condições objetivas – demanda de guarda e cuidado das crianças menores de 5 anos – como consequência da inserção das mulheres no mercado de trabalho e das transformações na organização familiar decorrentes dessa inserção. Foram as mudanças nas condições de guarda e na socialização das crianças que possibilitaram a definição da infância como objeto pedagógico – um tempo de preparação e de transmissão cultural – no qual a criança é o *aprendiz intelectual* ao qual devem ser dirigidas práticas de *atividades* intelectuais adequadas à sua idade. Tal fato supõe, por sua vez, a definição mais precisa da criança que se quer educar, ou seja, uma definição das potencialidades da criança e das matérias a serem ensinadas, tarefa conferida ao desenvolvimento e difusão dos conhecimentos psicológicos. “Pode-se dizer que a psicologia conduziu à descoberta da primeira infância ao convencer-se da importância deste período para a constituição da personalidade e, sobretudo, (...) para a formação da inteligência” (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 42).

A descoberta da infância como objeto cultural tem como efeito o movimento de difusão da escolarização universal, que fez recuar para a mais tenra idade (bebê), além dos cuidados físicos e afetivos, os cuidados culturais e intelectuais. Sintetizando:

[...] quando a separação das idades era tão nítida que a infância existia como assunto à parte, ao qual se imputava pouca influência sobre os comportamentos escolares futuros, a difusão dos conhecimentos psicológicos e das práticas de orientação e de controle baseadas na psicologia (teste, consulta de orientação, etc.), tem ao menos por efeito a tendência a convencer do grande valor previsível dos comportamentos infantis e das performances pré-escolares para a carreira escolar futura. A escola maternal contribui bastante à cristalização deste *cursus*. As idades pré-escolares não são mais definidas, na percepção dominante, como intervalo de tempo e espera durante o qual a educação consistiria principalmente na guarda, na “criação” física e num princípio de formação moral e psicológica. Já integrado num *cursus*, eles são regulamentados, submetidos a uma série de expectativas institucionalizadas (...): deve-se saber andar em tal idade, começar a falar nesta outra, adquirir lateralidade naquela outra etc. (CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 43)

A nova definição da infância (a partir dos pressupostos psicológicos) produz na escola maternal moderna material e práticas pedagógicas diferenciados, cujo objetivo é a invenção do *ofício de criança*, e a escola maternal é o lugar em que a criança deve realizar esse ofício (comportar-se conforme a norma do comportamento infantil, ou seja, sendo criança ela própria). O papel do professor, nesse contexto, passa da ‘ação direta sobre as crianças à ação indireta exercida pelo contorno das coisas e objetos propostos à atividade da criança e do quadro geral construído para que ela dirija livremente sua aprendizagem’.

(CHAMBOREDON; PREVOT, 1986, p. 46)

Toda essa incursão, ainda que de forma breve, ao processo de criação da escola maternal moderna francesa possibilitou o entendimento da institucionalização da infância, processo que pode ser entendido, por sua vez, como um movimento que buscou organizar sistematicamente instituições, regras, quadros, e instrumentos por meio de uma definição de infância que sistematiza aspectos cada vez mais minuciosos da criança.

Entretanto, o processo de institucionalização da infância no Brasil durante as duas décadas iniciais do século XX teve características bastante diferenciadas. De acordo com Kuhlmann Jr (1998, p. 85),

[...] se na Europa, as salas de asilo – Salles d’asile, primeiro nome das écoles maternelles francesas – para as crianças de 3 a 6 anos, antecederam a criação das creches, aqui a situação se inverte: em geral, as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

Diferentemente das condições objetivas para a definição da infância como objeto pedagógico e cultural, a difusão das instituições para a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil estava associada à idéia de implantação de uma sociedade moderna e civilizada ligada à ideologia do progresso. Neste momento, a base de elaboração das políticas sociais e educacionais para a infância – os saberes medico-higienistas, jurídico-policial e religioso – determinavam as propostas de assistência e proteção⁴¹, que, por sua vez, ligavam-se ao

⁴¹ Os Institutos de Proteção à Infância (IPAI) demonstravam em seus objetivos, de acordo com seus estatutos de 1903, preocupação com a questão da educação, através das medidas: ‘inspecionar e regulamentar a lactação; inspecionar as condições de vida das crianças pobres (alimentação, roupas, habitação, educação, instrução, etc.); dispensar proteção a crianças abandonadas; auxiliar a inspeção médica nas escolas e indústrias; zelar pela vacinação; difundir meios de combate à tuberculose e outras doenças comuns às crianças; criar jardins-de-infância e creches; manter o Dispensário Moncorvo, para tratamento das crianças pobres; criar um hospital para crianças pobres; auxiliar os poderes públicos na proteção às crianças necessitadas; criar sucursais nos bairros do Rio de Janeiro; concorrer para que fossem criadas, nos hospícios e casas de saúde, escolas para imbecis, idiotas, etc.; criar filiais nos outros Estados; propagar a necessidade de leis protetoras da infância e também da

projeto mais geral de saneamento para promover a civilidade e a modernidade do país. Temas como a mortalidade infantil atribuem à puericultura o estatuto de discurso normativo e de controle e racionalização dos cuidados com a infância, incluindo princípios da eugenia (concepção racista que ganhava espaço nos discursos médico-higienistas do período).

Os saberes jurídico-policia, de acordo com Kuhlmann Jr (1998), estavam relacionados a questões das legislações trabalhista e criminal, preocupando-se com a parcela da população infantil caracterizada pela ‘infância moralmente abandonada’. Por meio da ação legislativa dirigida aos beneficiários (trabalhadores) e aos assistidos (pobres), a influência jurídico-policia estabelecia seu âmbito de atuação nos assuntos referentes à habitação, educação e controle social – representada pelo Patronato de Menores⁴². E, por fim, a influência dos saberes religiosos, que colaboravam para o controle das classes trabalhadoras por meio da encíclica *Rerum Novarum*, elaborada pelo papa Leão XIII em 1891, que, como demonstra Kuhlmann Jr (1998), colocava na força do dever cristão o cimento do controle social.

[...] embora esta celebrada encíclica [censurasse] desmandos do liberalismo – condenando a usura e os lucros desmedidos da classe patronal, e lamentando a miséria e superexploração dos trabalhadores [concebia] os sindicatos e o socialismo, [...] como irreligiosos e aproveitadores das condições do proletariado. Considerada componente da ordem natural de Deus, a propriedade privada seria inviolável, assim, para proteger os proprietários, a multidão deveria ser mantida na linha do dever; teria de sofrer e suportar sua condição subalterna. (KUHLMANN JR, 1998, p. 95)

A profusão dessas influências (médico-higienista, jurídico-policia e religiosa) garantia o progresso e a civilidade da nação por meio do controle social e de uma educação moralizante desde a mais tenra idade, com base numa assistência científica cujo objetivo era disciplinar e pacificar as relações sociais. Não podemos esquecer que as instituições de educação infantil tinham a característica de serem uma *novidade* e surgiram na primeira metade do século XIX, muitas delas propostas numa perspectiva de atendimento diferenciado, de acordo com as classes sociais atendidas.

regulamentação da indústria das amas-de-leite; finalmente, aceitar, favorecer, auxiliar e propagar a qualquer idéia em proveito da caridade, máxime em prol da infância” (KUHLMANN JR, 1998, p. 92)

⁴² O Patronato de Menores, cujos objetivos, estabelecidos nos estatutos de 1909, determinavam: a fundação de creches e jardins de infância; recursos para o aproveitamento do ensino primário público para menores pobres; “incutir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosas das ruas; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência dos menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada” (KUHLMANN JR, 1998, p. 93)

Na história do jardim-de-infância essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o jardim-de-infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas e [instituições de educação popular como creches, pré-escolas, escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos e ensino primário] para os pobres (chamados de Volkshkindergarten na Alemanha ou free Kindergarten nos Estados Unidos) (KUHLMANN JR, 1998. p. 182)

É importante frisar que a educação assistencialista configurou-se como uma proposta educacional específica para as classes populares, tendo como meta não só a submissão das famílias (uma vez que fazia parte de um esquema com vistas a promover a civilidade, inerente à produção de uma sociedade moderna e industrial), como também das crianças pobres ao projeto social que se queria implantar (iniciando-se desde cedo um processo de inculcação do apaziguamento social). Configurava-se assim como uma educação que, ao contrário de produzir a emancipação das classes populares (inerente ao projeto moderno pautado nos ideais de igualdade, liberdade e fraternidade) promove, por meio de uma ‘pedagogia da submissão’, a resignação e aceitação da imobilidade própria do lugar social ocupado por essas classes.

Atualmente, no Brasil, mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988, a educação para crianças de 0 a 6 anos de idade rompe a sua vinculação aos órgãos governamentais de serviço social, integrando-se ao Sistema Educacional como direito da criança e dever de Estado; consubstanciou-se assim como primeira etapa da educação básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), sendo representada pelas instituições de educação infantil.

De acordo com Abramowicz (2003, p. 14),

A expansão deste tipo de educação, bem como sua importância, tem crescido desde final da década de 1960, na Europa e na América, com novo impulso recente nos Estados Unidos, e, no Brasil, a partir de 1970. A crescente urbanização, a participação e inserção cada vez maior do trabalho feminino, a luta dos movimentos sociais, a antecipação crescente da escolarização de crianças, o fim das repetências (progressão continuada), a necessidade de antecipar a escolarização para colocar as crianças em melhores condições no ensino fundamental, as lutas pelo direito da criança à educação (consubstanciada no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – de 1990), são algumas das razões que contribuíram para essa expansão e que acabaram resultando ou sendo afirmadas, de maneira inédita no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394/96, que ratifica a educação infantil como dever de Estado. No entanto, sabemos que esse direito ainda não se concretizou, e que há um contingente enorme de crianças pequenas sem acesso à escola.

Isso evidencia, por sua vez, a condição de uma *infância paradoxal*, que, como vimos nos itens anteriores, é também plural e representada por diferentes imagens produzidas a partir das diferentes orientações teóricas das ciências humanas e sociais sobre a criança. Assim, entender os processos que conduziram à educação da primeira infância passa pela análise das concepções de criança e de infância nas diferentes áreas do conhecimento e da ação educativa a partir da complexidade das relações pedagógicas na educação das infâncias, cuja necessidade de diálogo com outros campos disciplinares viabiliza perspectivar uma Pedagogia da Educação Infantil. E, para que isso ocorra, como lembra Kuhlmann Jr. (1998, p. 194),

[...] não precisamos mais inventar a roda da educação, nem basta anunciarmos a sua existência: é preciso dizer se a roda gira em torno de si, ou a que lugar se dirige; é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia.

Ao longo da construção deste quadro teórico buscou-se delinear as contribuições da História, da Filosofia, da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia e da própria Pedagogia em sua constituição como ciência da educação, visando, com isso, o próprio delineamento das especificidades da criança e da infância. Também se procurou detectar o modo como as crianças eram consideradas, ao longo do processo de consolidação da sociedade moderna, desde Rousseau até a Escola Nova, passando pelas contribuições das novas perspectivas sociológicas, antropológicas e psicológicas sobre a infância e sobre o sujeito criança. Com isso buscou-se construir, a partir da sistematização das contribuições das ciências humanas e sociais aqui presentes, as bases teóricas para a análise das concepções de criança e de infância que circulam no meio acadêmico por meio da análise da produção acadêmica recente. Essa análise torna-se necessária não só para fundamentar pesquisas posteriores, como também para visualizar as infâncias que se inscrevem nesses trabalhos, para identificar não só o papel da criança no processo educacional a partir dessas concepções, como também a própria educação que se delineia a partir delas – uma contribuição para a reflexão da especificidade da educação da criança na faixa etária de 0 a 6 anos em instituições de Educação Infantil.

4 PRODUÇÃO ACADÊMICA RECENTE: DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DA CRIANÇA E DE SUA INFÂNCIA

A infância representa para a pedagogia aquilo que Narodowski (1998, p. 173) define como o ponto de partida e o ponto de chegada, ela “é a *conductio sine qua non* do discurso pedagógico moderno”. A infância é a justificação da pedagogia enquanto disciplina humana e ao mesmo tempo ela se constitui como o “campo do real que pertence ao discurso pedagógico e no qual [o pedagógico] deve atuar” no sentido da educação, da disciplina, da instrução e do desenvolvimento (NARODOWSKI, 1998, p. 173).

Nesse sentido, a infância tanto gera um campo de conhecimentos construídos pela pedagogia quanto constrói a ação específica da atuação pedagógica. Isso remete à necessidade de construir múltiplos olhares sobre a infância a partir das diferentes áreas do conhecimento (história, sociologia, antropologia, psicologia, etc.) no sentido de consolidar a construção de uma pedagogia da criança ou da educação infantil que informe a prática por meio de processos educativos baseados em relações de alteridade entre adultos e crianças.

Os trabalhos selecionados para esta pesquisa caminham no sentido da incorporação de uma perspectiva multidisciplinar, evidenciando também o diálogo com novas disciplinas (Antropologia cultural e Sociologia da infância) na perspectiva de ampliar o horizonte sobre as relações entre adultos e crianças no processo de construção do conhecimento. Para desenvolver esta pesquisa, lançou-se mão da análise de conteúdo, como já explicitado no item 2.5, o que pressupõe uma (des)construção dos dados necessária para a realização da análise propriamente dita, que através da inferência, ou seja, da dedução lógica por parte do investigador, assume a forma de uma nova construção. Dentro desse critério metodológico, a apresentação dos trabalhos conta com um breve resumo, contendo as idéias principais dos textos e os objetivos expressos por seus autores, bem como as concepções de criança e de infância que foram a base para o enquadramento dos trabalhos selecionados. A ordem de apresentação dos trabalhos obedece à ordem de classificação das categorias de análise

(Categoria A e Categoria B) e suas respectivas subcategorias, já apresentadas no quadro da figura 3.

Ainda que a discussão em torno da constituição do estatuto de sujeito (SMOLKA, 2002) conferido à criança já tenha sido feita anteriormente, buscaremos definir semanticamente os conceitos de sujeito e de criança a partir das perspectivas filosófica e psicológica desses termos.

Na perspectiva filosófica, de acordo com Mora (1984, p. 3166), do ponto de vista ontológico, o *objeto-sujeito* é chamado com frequência *objeto*, pois constitui tudo o que pode ser sujeito de um juízo. A partir desse ponto de vista, a compreensão de que todo objeto pode ser sujeito de juízo significa dizer que sujeito e objeto podem designar dois aspectos do *objeto-sujeito*. Assim, o sujeito pode não ser exclusivamente a substância primeira, o ser individual, a exemplo do que acontece na ontologia tradicional, uma vez que pode ser qualquer das realidades classificadas pela teoria do objeto (um ser real, um ser ideal, uma entidade metafísica, um valor). Do ponto de vista gnoseológico, o sujeito é o sujeito cognoscente, aquele que é definido como *sujeito para um objeto*, em virtude da correlação sujeito-objeto que se dá em todo processo de conhecimento e que, sem negar a sua mútua autonomia, torna impossível a exclusão de um dos elementos. E ainda sob o ponto de vista psicológico, o sujeito psicológico, confundido às vezes com o sujeito gnoseológico, quando o plano transcendental no qual se desenvolve o conhecimento foi reduzido ao plano psicológico e também ao biológico. Entretanto, como adverte Mora (1984)

En toda investigación acerca del concepto de sujeto debe diferenciarse así el sentido en que el término es empleado y en particular debe distinguirse entre las acepciones lógica, gnoseológica y ontológica, que pertenecen a planos distintos y que son confundidas con gran frecuencia. Acaso el empleo de las expresiones 'concepto-sujeto', 'objeto-sujeto' y 'sujeto cognoscente' podría evitar algunos de los equívocos antedichos, a los cuales se agrega la confusión, ya combatida por Kant, entre el sujeto psicológico y el sujeto trascendental (MORA, 1984, p. 3166).

Em uma perspectiva psicológica, de acordo com Chaplin (1981, p. 541), sujeito é:

“1. Indivíduo que participa numa experiência psicológica. 2. Indivíduo que relata as suas experiências”.

É interessante notar que a definição da Psicanálise para esse conceito é mais abrangente que a da Psicologia. A partir da definição de Roudinesco e Plon (1998, p. 742), sujeito é um termo usado na Psicologia, Filosofia e Lógica. ‘É empregado para designar ora

um indivíduo como alguém que é simultaneamente observador dos outros e observado por eles, ora uma instância com a qual é relacionado um predicado ou um atributo”. E ainda,

Em filosofia desde René Descartes (1596-1650) e Immanuel Kant (1724-1804) até Edmund Husserl (1859-1938), o *sujeito* é definido como o próprio homem enquanto fundamento de seus próprios pensamentos e atos. É, pois, a *essência da subjetividade humana*, no que ela tem de *universal e singular*. Nessa acepção, própria da filosofia ocidental, *o sujeito é definido como sujeito do conhecimento, do direito ou da consciência*, seja essa consciência empírica, transcendental ou fenomênica. Em psicanálise, Sigmund Freud empregou o termo; mas somente Jacques Lacan, entre 1950 e 1965, conceituou a noção lógica e filosófica do sujeito no âmbito de sua teoria do significante, transformando o sujeito da consciência e do desejo. Foi em 1960, em “Subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano”, que Lacan, apoiando-se na teoria saussuriana do signo lingüístico, enunciou sua concepção da relação do sujeito com o significante: “Um significante é aquilo que representa o sujeito para o outro significante”. Esse sujeito, segundo Lacan, está submetido ao processo freudiano da clivagem” (ROUDINESCO; PLON, 1998, p. 742) (Grifos nossos).

Seguindo o processo de conceitualização das categorias de análise desta pesquisa, o termo *criança*, para a Psicologia, de acordo com Chaplin (1981, p. 123), é definido como “alguém que não atingiu ainda a maturidade. Dependendo da natureza da referência, o termo pode significar um indivíduo entre o nascimento e a puberdade ou alguém entre a infância e a puberdade”. Como vimos, numa perspectiva filosófica o termo *sujeito* pode ser entendido como um ser real, um ser ideal, como entidade metafísica ou como valor. Pode ser também o sujeito do conhecimento e da consciência (em Descartes e Kant). Na perspectiva psicológica o *sujeito* é entendido como o indivíduo que participa, observa ou é observado em uma experiência e, ainda na psicanálise, é o sujeito do desejo. Por sua vez, o termo *criança* é definido, sobretudo, a partir de referenciais etários, como alguém que ainda não é maduro ou que está compreendido nascimento e puberdade ou entre a infância e a puberdade. A definição desses conceitos e as demais definições apresentadas anteriormente servem de base para a análise das concepções de *criança* e de *infância* veiculadas pelos trabalhos selecionados, já enquadrados em suas respectivas categorias.

Passamos agora aos trabalhos enquadrados na Categoria A – *sujeito-criança* e, posteriormente, aos da Categoria B – *criança em desenvolvimento*.

4.1 O sujeito-criança: diferentes representações da criança a partir da alteridade e da heterogeneidade das infâncias

Os trabalhos que compõem esta categoria estão enquadrados em cinco subcategorias (ver sistema de categorização, p. 34), cujas discussões giram em torno do entendimento do sujeito-criança enquanto sujeito social, integral, cultural e heterogêneo e que é entendido como *Outro*, ou seja, é encarado a partir da sua alteridade, assim constituído pelo diálogo com as diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas e sociais.

Após uma breve síntese de cada um dos trabalhos, visando estabelecer uma compreensão em torno dos processos de construção textual sobre o tema (criança/infância), foram delineadas as concepções de criança/infância expressas pelos autores, tendo como foco a identificação das abordagens teóricas basilares das concepções de criança/infância expressas pela produção acadêmica; da presença/ausência do papel da criança como sujeito ativo e participativo no seu processo educacional a partir das teorias e metodologias utilizadas; e, por fim, dos aspectos constituintes da infância (nas suas dimensões sociais, culturais, afetivas, expressivas, etc.) contemplados nos trabalhos. A análise dos trabalhos teve como base, além da leitura dos textos integrais, a utilização de quadros individuais dos autores dos trabalhos cujas unidades de contexto/registo expressavam os objetivos da pesquisa (Conferir apêndices com os quadros dos autores).

Os primeiros cinco trabalhos selecionados tinham como tema as concepções de criança/infância a partir da análise da literatura infantil, dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil e das imagens visuais da infância. As concepções de criança e de infância que surgiram neles foram indicadas indiretamente através da crítica à modelação produzida tanto na literatura e nas políticas públicas quanto nas artes. A *criança-sujeito heterogêneo* e a *infância heterogênea* foram discutidas tendo como pano de fundo os estudos culturais (Foucault), a filosofia pós-marxista (Arendt), o pensamento psicopedagógico (Dewey e Claparède) e os estudos socioantropológicos.

4.1.1 A criança sujeito social e integral.

Ao conferir à criança o estatuto de sujeito social define-se algo aparentemente tranqüilo, ou seja, a sua humanidade. Quando se reflete sobre o fato de que as crianças são humanas, de acordo com Ferreira (2000, p. 20),

[...] deparamo-nos com uma série de ambigüidades, dada a indissociável interrelação que a condição biológica – reconhecimento das precárias competências corporais dos indivíduos – e as condições sociais – dependente dos adultos e das condições sócio-culturais do meio envolvente –, apresentam no ser e que se tornam dramaticamente manifestas na luta pela sobrevivência, entre a vida e a morte, a que estão sujeitas estas crianças. É nesta tensão entre a sua redução a algo mais precário e pequeno – que releva da sua contingência face ao meio e da questão da morte – e, simultaneamente, a configuração da perenidade do adulto, no seu sentido unitário e futurístico – que evidencia a importância da vida, da sobrevivência e manutenção do grupo humano – que reside a polémica da sua humanidade comum aos adultos. Nesta medida, a criança é pequena e fraca perante vicissitudes que o adulto pode facilmente ultrapassar, mas só se torna uma grandeza de valor quando estes se confrontam com os seus próprios limites e consciencializam que sem crianças e infância não haverá adultos. Assim, a sobrevivência do mundo adulto passa pelo reconhecimento de que as crianças e a infância são inultrapassáveis e, com tal, concede-se-lhes a partilha necessária de uma humanidade comum.

Entretanto, essa partilha comum da humanidade entre crianças e adultos, com diferenças e especificidades fundamentais, constitui-se numa relação de simbiose. Refiro-me ao conceito de simbiose no sentido de vida em comum entre seres vivos (ou humanos), no qual há benefícios recíprocos, na qual uma humanidade (criança) é condição da existência da outra humanidade (adulto). (Cf. Silveira Bueno. *Mini-dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD, 2000)

O texto apresentado por Gouvêa (1999) como trabalho excedente procede a uma análise historiográfica visando “compreender a construção da *noção de infância* e de uma escrita dirigida à criança no interior do campo literário, tendo como fonte de análise parte da produção literária destinada à criança no Brasil, escritas entre 1900-1935” (GOUVÊA, 1999, p. 1), e se inscreve numa perspectiva que busca “refinar e avançar na perspectiva de análise desenvolvida por Ariès (bem como superar algumas de suas limitações), demonstrando as *diversas configurações* que a infância assume em diferentes espaços e tempos sociais” (GOUVÊA, 1999, p. 1, grifos nossos).

A análise que a autora faz da relação entre infância e literatura evidencia que,

[...] ao qualificar, caracterizar, descrever a criança e seus contornos, as práticas literárias ao mesmo tempo que retratam a(s) criança(s), constroem a infância através das narrativas. Falar à criança, compreendendo-a como distinta do adulto, significa aí definir tal distinção tendo a linguagem literária como campo discursivo. Constituiu-se a noção de uma narrativa especificamente dirigida a tal público leitor, formulando modelos de gostos, falas, ações, comportamentos remetidos a um sujeito infante marcado por uma identidade diferenciada do leitor adulto (GOUVÊA, 1999, p. 1-2).

Ao analisar a produção literária voltada para as crianças, a autora procura identificar as representações construídas pelos adultos (autores das produções literárias) sobre determinados modelos de comportamento infantil, incitados a serem reproduzidos pela criança, leitora dos textos. A autora observa que a infância, no discurso científico da época, aparece a partir de uma,

[...] aparente dualidade nas representações sobre a criança [que] retrata uma visão de infância em que, ou a criança é dignificada por sua semelhança com o adulto, por sua capacidade de superar as características “deformadoras” da infância, tendo como centro a capacidade de ser ajuizada, ou é percebida negativamente pela incapacidade de superar sua “natureza” e aproximar-se das características do adulto. Ou seja, infância é desvio e sua correção, a transformação em adulto. A espontaneidade infantil assume um caráter ameaçador à sua formação, devendo ser compensada e corrigida pela socialização (GOUVÊA, 1999, p. 9).

É no diálogo com o saber psicopedagógico sobre a infância que a literatura irá buscar os referenciais para a construção de um texto que vá ao encontro do leitor modelo, marcado pela *alteridade* em relação ao adulto. Nas suas análises, Gouvêa (1999) observa que :

O reconhecimento da distinção da infância significa, nesse sentido, a construção por parte do adulto de uma nova sensibilidade em relação à criança. Tal sensibilidade em relação à infância tem como perspectiva uma atitude compreensiva, em que o adulto busca entender a lógica da ação infantil, suas motivações, perscrutando seus mecanismos afetivos e mentais. Sensibilidade que é propalada por sua maior eficácia e cientificidade no processo de socialização da criança. [...] À medida que tais descrições dirigem-se à criança, tentam atuar como instrumentos formadores da conduta, modeladores de sentimentos e percepções. Ao destacar e adjetivar determinados aspectos do comportamento infantil, estes tornam-se *padrões de comportamento* nos quais a criança leitora do texto deveria se espelhar, afirmando o caráter pedagógico da literatura infantil (GOUVÊA, 1999, p. 15, grifo nosso).

Ao apresentar esse estudo teórico sobre a constituição da infância a partir da Literatura, Gouvêa mostra a imagem de uma infância representada pela literatura como um vir-a-ser, um momento de preparação para uma atuação social futura da criança, fruto de uma literatura pedagógica com vistas à produção de um determinado tipo de indivíduo, forjado pela busca de *modelar o comportamento do leitor infantil*. Disso se infere que, ao identificar o caráter modelador da literatura infantil brasileira do início do século XX, Gouvêa busca demonstrar as diversas configurações ou imagens que a infância assume a partir dos contextos socioculturais e científicos que as produzem, admitindo, a partir dessa posição de contraposição, que a infância possui um caráter heterogêneo que lhe confere uma pluralidade de representações.

Outro ponto de contraposição importante evidenciado pela autora refere-se ao caráter pedagógico da literatura, que, de acordo com Lajolo (1997),

[...] sem nenhuma pretensão ao rigor de que pretendem revestir-se várias das disciplinas que se ocupam da infância, a literatura trabalha em surdina. Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas. Em conjunto artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem que ela é... e, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância. (LAJOLO, 1997, p. 228)

Assim, a literatura, enquanto formadora dos sujeitos modernos, ao tratar da infância deixa transparecer sua visão não-neutra em relação à interetnia da sociedade brasileira. É interessante observar que o processo de formação do sujeito moderno, no Brasil, tem suas *origens* a partir do século XIX, sobretudo através dos acordos internacionais estabelecidos entre os países desenvolvidos e os periféricos para a constituição das nações *modernas*. De acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 45),

No processo de constituição da sua tutela sobre a América Latina, os Estados Unidos, desde o final da década de 1870, difundiram o pan-americanismo, identificado com a doutrina Monroe, expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declara que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa. O Império brasileiro apoiou a doutrina em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo americano. Este não queria para o Brasil o apoio de um país europeu, acenando ainda que seria de seu interesse uma segunda potência no continente.

As crianças mestiças, indígenas e afro-brasileiras são traduzidas na literatura por suas carências em relação à infância ideal (próxima do adulto por comportamentos, raciocínio e sentimentos), sendo geralmente rebaixadas pela literatura, quer na prática da vida em sociedade, quer na própria representação que se faz dessa infância. As imagens da criança e da infância pressupõem uma plasticidade/maleabilidade capaz de moldar, conforme os interesses sociais, culturais ou econômicos, entre outros, diferentes crianças e infâncias. Metáforas que não conseguem esconder, contudo, como afirma Lajolo (1997), a posição marginal das crianças (assim como a das velhinhas) na sociedade, dando a elas papéis que as expressam como

[...] seres à margem da produção, como também marginais são os tempos respectivos de cada um deles: a madrugada ingênua dos meninos e a boca da noite da velhinha constituem um tempo intermediário entre o dia e a noite, tempo improdutivo, como, também, intermediário é o espaço em que se movem os figurantes do poema, a caminho da cidade, esta sim, lugar por excelência da produção e que, talvez por isso, não tenha lugar para velhos e para crianças. (LAJOLO, 1997, p. 240)

Seguindo a linha da crítica à modelação da infância e da criança, o trabalho de Bujes (1999), examinado a seguir, analisa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apoiando-se nos estudos foucaultianos para conhecer o sujeito infantil produzido no documento oficial. Considerando, com base em seu referencial teórico, a proposição de um referencial curricular como uma prática disciplinar de normalização e de controle social, a autora analisa como as estratégias de poder/saber se articulam para a produção de subjetividades infantis.

Seu texto estrutura-se a partir da análise de três questões referentes ao RCN/EI – as questões da qualidade, da cidadania e do desenvolvimento da racionalidade. E, ao tratar a relação entre currículo e disciplina, identifica a necessidade de problematizar os raciocínios que constituíram os conceitos de qualidade, cidadania e racionalidade que dão base ao discurso do RCN/EI. Bujes (1999, p. 6) pretende mostrar

[...] como operam de forma cruzada, de um lado, esta produção do sujeito infantil, constituído pelo dispositivo da infantilidade, e, de outro lado, as formas específicas ou estratégias que constituem a maquinaria da escolarização, examinando aquilo que, na maquinaria, diz respeito diretamente ao currículo. De que forma a constituição de referências curriculares coordena e põe em evidência um conjunto de estratégias que tem por finalidade o governo da infância. E de que modo o alcance das práticas pedagógicas, mais especialmente, é concebido no âmbito dessas referências curriculares.

Ao analisar a criança como sujeito infantil, a autora toma como base os estudos de Foucault por sua preocupação central de conhecer o modo pelo qual um ser humano constitui-se sujeito, constituição que é produzida no interior das relações de poder/saber. O sujeito infantil produzido pelo RCN/EI é uma criança construída a partir de um conceito de cidadania não problemático e com uma visão unitária. Nas palavras da autora, “vêm o sujeito infantil como um agente poderoso no campo das relações que estabelece com seus parceiros e com o mundo que o cerca” (BUJES, 1999, p. 13).

A análise da autora parece pôr em questão a representação positiva da ação social da criança no âmbito das relações sociais; evidentemente, como já mencionamos anteriormente,

o *status* social da criança nas relações de poder é limitado por sua condição social de ser criança e de pertencer a uma categoria geracional historicamente excluída da ordem econômica e política. A infância moderna é o marco de segregação social das crianças no convívio direto com os adultos. A *quarentena* de que falou Ariès (1978) limitou as vivências infantis ao universo social de uma vida resguardada de todas as questões políticas, econômicas e sociais referentes à vida adulta, o que lhes confere uma atuação restrita no âmbito social. No entanto, o problema da atuação social da criança deve ser perspectivado a partir da questão estrutural da sociedade moderna e pós-moderna, que tem construído espaços que possibilitam à criança o desempenho competente de muitas atividades ligadas ao mundo adulto (trabalho, guerra, utilização das mídias, etc.).

Como conclusão de sua análise, a autora lembra que,

[...] o currículo está sempre implicado naquilo que Foucault denominou de disciplina; por esta razão ele sempre orientará escolhas, limitará opções e determinará o âmbito de ação permissível. Tomá-lo como lugar pedagógico onde se constituem cidadãos e sujeitos pensantes, segundo interesses que expressam relações de poder/saber, não implica em negar a importância da cidadania e da racionalidade. O que interessa é perguntar qual o seu significado hoje, entre nós; o que interessa é tornar problemáticos os raciocínios que constituíram tais conceitos, tomá-los como objetos de questionamento (BUJES, 1999, p. 15).

A produção discursiva sobre o que se entende por infantil constitui-se, de acordo com Corazza (2002), dos seguintes elementos:

1) Um lugar diferenciado dos adultos, atribuído pelo discurso religioso e pelo discurso educacional que se escolariza. 2) Uma forte potência de dominação dada a este lugar e à subjetividade infantil que o ocupa. 3) A necessidade de afastar os adultos parentais da educação das crianças e, em seu lugar, colocar aqueles que são aptos para educá-las. 4) A concepção de criança como um ser humano inocente, puro, imaculado, igual ao menino Jesus, que o mundo se esforçará por degradar e manchar. 5) Uma figura de criança não carente, nem desprivilegiada, nem indefesa, nem necessitada da tutela dos outros, mas o seu modelo (CORAZZA, 2002, p. 144-145)

Entretanto, das poucas *regularidades enunciativas* que podem caracterizar o infantil, Corazza (2002, p. 158) destaca: “1) O infantil existe. 2) É específico. 3) É inocente. 4) Integra a humanidade. 5) É culpado: pecou, é irracional, é imoral. 6) Deve ser educado, racionalizado, moralizado, salvo”. E foi constituído,

[...] na história da infantilidade, pelo conjunto daquilo que foi dito no grupo de todos os enunciados e daquilo que foi exercido por todas as práticas não-discursivas que o

nomearam, descreveram, explicaram, contaram seu desenvolvimento, indicaram suas diversas correlações, julgaram-no e eventualmente emprestaram-lhe a palavra. Palavra que, primeiramente, articulou em seu nome, discursos que deveriam fazer passar por seus, tal como no Batismo. Palavra que, depois, será tomada em nome próprio, conformando todas as vicissitudes que lhe tocou viver até hoje (CORAZZA, 2002, p. 159)

Retomando suas discussões em 2000 sobre a infância, ao considerá-la como sujeito/objeto cultural, Bujes (2000) procura mostrar como o sujeito infantil é produzido pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas e pelos meios de comunicação de massa. A autora vai mostrar como a constituição da infância moderna esteve e/ou está associada à contínua elaboração de um discurso sobre o que significa *ser criança* e como opera de forma correlata um corpo de saberes sobre o sujeito infantil e um conjunto de dispositivos que acabam por constituir um significado hegemônico na compreensão desse construto que é a infância.

Com o texto, o objetivo da autora é,

[...] mostrar como os fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição. Embora as crianças apresentem algumas distinções que lhe são dadas (ou percebidas) ao nascer como a cor da pele, o sexo, algumas diferenças anatômicas, o que faz com que tais distinções sejam significativas é o sentido que damos a elas. Portanto, os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. [Assim, conclui a autora], a infância historicamente tem se revelado como uma categoria instável, que tem que ser controlada e regulada, portanto, seus significados e imagens só podem existir pela ação de um poder que opera para regular o conhecimento (BUJES, 2000, p. 12-13; 15).

Como na proposta de discussão anterior, a autora continua evidenciando a construção da infância e do *sujeito infantil* como produções meticulosamente controladas pela disciplina de um poder soberano, contra o qual não nos cabem ações autônomas. Apesar de admitir a heterogeneidade da infância, identificando tal característica a partir da denominação da infância enquanto categoria instável ou objeto cultural, não atribui ao seu representante legítimo – a criança – qualquer ação social autônoma.

Ao retomar o debate sobre a constituição do sujeito infantil no RCN/EI, Bujes (2001) propõe uma análise que aponte o caráter instrumental e técnico desse documento, que, a seu ver, visa moldar e modelar as condutas infantis. Com a utilização dos estudos de Foucault para a realização de sua análise, a autora busca evidenciar como se dão as relações entre

infância e poder e como opera a moderna racionalidade governamental no propósito de governar a infância. Detém-se, especificamente, no modo como as chamadas tecnologias do eu operam e mobilizam saberes, instrumentos, pessoas e sistemas de julgamento para produzir ou transformar a experiência que as pessoas têm de si mesmas. Evidencia que,

As crianças modernas se constituíram como produto de um continuado e complexo processo de definição. São o resultado de uma ‘montagem’ no interior de um conjunto de práticas discursivas. O sujeito infantil, tal como o conhecemos hoje, vai resultar de atividades que envolvem a linguagem tais como: contar, listar, agrupar, chamar, dar ordens, cantar, confessar, examinar, diagnosticar, fazer um relatório, planejar uma aula, montar um currículo, realizar uma pesquisa... (BUJES, 2001, p. 3).

Assim, a partir das questões que enfatizam o caráter discursivo, histórico e contingente do processo de

[...] constituição das subjetividades e da sua inescapável e inextrincável vinculação aos jogos de poder, [a autora analisa] o modo como as tecnologias da subjetividade têm operado na constituição de sujeitos vistos como centrados, individualizados, donos de suas intenções, origem das próprias ações, titulares de uma biografia única, coerentes, estáveis, auto-idênticos [...] As práticas que constituem a experiência de si – na relação pedagógica – funcionam pela interiorização do soberano (no caso a professora ou o professor) por parte do sujeito da educação. [...] estas práticas incluem, então, técnicas ou mecanismos de auto-vigilância, de auto-avaliação, de auto-narração (de confissão), que têm como efeitos a construção e a transformação da consciência de si. Portanto, as tecnologias do eu, como um conjunto de operações narrativas, são vivenciadas/aplicadas/constituídas na experiência social dos sujeitos. (BUJES, 2001, p. 3-6)

O governo da subjetividade no RCN/EI evidencia-se nas indicações de desenvolvimento de capacidades na criança. “Assim, para governar torna-se necessário lançar mão de um conjunto de tecnologias cuja finalidade é a produção, nos indivíduos, de certas qualidades, de certas características e habilidades, de modo a torná-los adequados aos ditames do poder” (BUJES, 2001, p. 9).

As crianças retratadas no RCN/EI aparecem como sujeitos dotados de capacidades que lhes são inerentes:

[...] naturalmente curiosas, observadoras, capazes de se ajustar a diferentes situações, de conhecerem a si mesmas e aos seus limites... Ao mesmo tempo, são concebidas como origem de ações e decisões: pelo controle que progressivamente passam a ter de si mesmas, de suas emoções, das ferramentas lingüísticas de comunicação, do seu processo de construção de significados, de compreensão das manifestações próprias e alheias (BUJES, 2001, p.10).

São essas compreensões sobre a criança que vão dar base à discussão no RCN/EI para justificar ações pedagógicas ou aparatos para regulação das condutas infantis.

Os trabalhos de Bujes evidenciam uma discussão teórica em torno da concepção de criança/infância no RCN/EI, contribuindo para uma reflexão em torno dos conhecimentos teóricos que hegemonicamente informam e orientam as práticas pedagógicas. Essa concepção de criança, assim como a de adulto, que a autora acaba por revelar mostra seres presos e limitados às malhas de um poder disciplinador e quase invisível (sob a capa da disciplina). A autora chega mesmo a contestar a visão de criança como ator social defendida por alguns campos disciplinares (Antropologia e Sociologia da Infância), negando a sua qualificação na relação intergeracional e intercultural. Em contrapartida, percebemos, através da simultaneidade discursiva das concepções de criança e de infância, bem como pela crítica à modelação, a defesa da existência da infância heterogênea.

Partindo também do campo do discurso filosófico sobre a infância e o sujeito-criança, o trabalho seguinte amplia esse diálogo, adicionando-lhe a contribuição da arte, pois faz uma análise acerca de imagens cinematográficas da criança contemporânea.

Esse trabalho é parte integrante do capítulo de livro organizado por Neusa Gusmão, disponível no acervo da ANPEd. O autor estabelece nesse texto uma discussão sobre as imagens em movimento (em vídeo) que mostram

[...] a construção e reconstrução nazista da criança dentro do mito da raça pura e sua passagem para o capitalismo moderno já envolta no mito da criança bem preparada física, mental e esteticamente e a sua educação nas virtudes do preparo físico, da competição e da beleza (ALMEIDA, 2001, p. 4).

O entendimento da cronologia da vida e da história é facilmente captado pelas informações da mídia (sobretudo a televisiva),

[...] pois de há muito naturalizado e politicamente dominante tanto na vida social quanto na vida científica e é o mais didático e o mais adequado à persuasão e exposição de idéias já aceitas ou necessitadas de aceitação na cultura. Evidentemente a causalidade e a cronologia não são mentiras, nossa vida prática transcorre envolvida por elas. Quando passam a ser ou tentam impor-se como a visão única e natural da vida pessoal e da sociedade, a história torna-se opaca e serve aos poderes. Hoje, causalidade e cronologia são a lógica científica e cultural do capitalismo que fundamenta sua existência como destino único e irreversível da humanidade (ALMEIDA, 2001, p. 3).

E assim, com o auxílio da alquimia, o autor tenta expor as idades como alegorias ou metáforas que representam imagens e que adquirem diferentes sentidos.

[...] não, evidentemente, para praticar ou reviver a Alquimia, o que, tecnicamente, a ciência atual faz, mas tentar ver o que, no sentido histórico, o olhar desse método do passado pode mostrar-nos no presente. E ver o que as imagens da infância e da velhice nos revelam no presente – não sobre, elas, mas sobre nossos desejos sobre elas, o desejo da sociedade. Imagens essas que hoje se naturalizaram como imagem cronologia da criança como ponto de partida e na do velho como ponto terminal (ALMEIDA, 2001, p. 2-3).

A alquimia, enquanto sistema simbólico, dá ao autor a possibilidade de

[...] ver a matéria como *substancia plástica* e indistinta que, ao ser operada pelo homem, entra em contato com o desejo desse homem – desejo do conhecimento técnico, ao mesmo tempo em que essa matéria projeta seu desejo sobre o operador, através das expressões e combinações dos diferentes quatro elementos, que seriam como que a forma da alma da matéria, ou seu espírito. O que representa uma diferença política poderosa, pois a ciência capitalista tenta dominar o todo, dominando cada parte separadamente, ou seja, especializando as ciências. A visão alquímica apresenta uma ciência que busca o domínio do todo com e pelas partes, interligando-as todas e dessa forma, a socialização do conhecimento é inerente a ela. Assim, frente ao desejo do fogo, do ar, da água, da terra *a mesma matéria oferece-se diferentemente* ao operador, enquanto guarda em si a sua história (ALMEIDA, 2001, p. 4)

As imagens da infância como alegorias perspectivadas por meio da visão alquímica e das artes mostram a criança como matéria plástica (que é passível de receber diferentes formas ou de ser modelada), e ao mesmo tempo essa matéria *guarda em si a sua história*, a sua forma heterogênea, plural, de oferecer-se ao operador. Observa-se que a educação modelar, criticada pelo autor, baseia-se numa pedagogia essencialista, que concebe a alma humana como algo universal, igual para todas as pessoas, devendo ser a educação, por conta desse princípio, administrada da mesma forma para todas as pessoas. Fruto do Tomismo (de São Tomás de Aquino), a educação modelar que tem como base o conceito aristotélico de ser como substância, e propõe a separação entre matéria e espírito, fragmentando o ser humano a partir de uma modelação cuja meta é atingir a forma ideal (a beleza do corpo – bem preparado fisicamente – e a perfeição da alma – através de uma mente sã). Assim, a criança, vista como ponto zero, passa a ser encarada

[...] como algo plástico, uma matéria nova e sem história, que aceita as formas que lhe quisermos impor, ou que a sociedade deseja impor. A educação escolar, aplicação reduzida da república platônica, utiliza procedimentos que tentam

transformar o informe, o aluno, numa forma seriada escolar segundo os conteúdos, vistos como o Belo e o Perfeito a serem atingidos. Como um processo espiritual de transformação em direção ao belo e ao ideal. A *matéria-aluno* é colocada em grau zero em cada série e em cada disciplina que frequenta. Como essa matéria-aluno, já isolada em diferentes séries, resiste à transformação, o processo educativo escolar utiliza diversos procedimentos para forçar a transformação entre eles, o mais conhecido e tido como eficaz: as diversas operações, claras ou tácitas, da avaliação. É uma pedagogia da virtude: o bom aluno (o bom profissional, o bom professor, o bom cidadão, o bom pai...) é o aluno virtuoso, aquele que se esforça para aprender o bom saber, o saber limpo e que não peca por indisciplina física e mental. Hoje perdemos a lembrança de que este processo é também o processo da educação cristã". (ALMEIDA, 2001, p. 5)

A reflexão que Almeida propõe evidencia as imagens – como ele mesmo afirma, alegóricas, porque metafóricas – da criança, entendida como matéria plástica, que não possui em si as capacidades ou as qualidades de sujeito do seu processo educacional, sendo modelada quase que inconscientemente pela naturalização do processo educativo. Como imagem metafórica, a criança, matéria plástica, nada mais é do que a alquimia, o parecer ser aquilo que não é, de um sistema educacional, que impõe através de práticas homogeneizadoras a constituição de indivíduos igualmente homogêneos. A criança – matéria-aluno –, através da sua maleabilidade é modelada pela pedagogia da virtude, que enquadra a criança num determinado tipo de aluno – o virtuoso, disciplinado e bem-preparado física, mental e esteticamente. É uma reflexão teórica que supõe como construção para a superação dessa prática homogeneizadora a desconstrução de um sistema sutilmente discriminatório, pois coloca à sombra as diferenças individuais e a heterogeneidade dos sujeitos. Utilizando-se da simultaneidade das concepções de criança/infância na sua discussão, o autor, através da crítica à modelação, deixa subentendida uma ação social positiva do sujeito-criança, quando afirma que o aluno, entendido como matéria, resiste à transformação promovida pela modelação escolar.

Os cinco trabalhos analisados a seguir têm como norte as orientações teóricas dos estudos sociológicos e antropológicos sobre a infância, evidenciando um campo que se figura profícuo para a compreensão dos processos participativos da criança no seu processo educacional.

O primeiro deles é um trabalho encomendado pelo GT 07 da ANPEd, apresentado por Gobbi e Leite (1999). Propõe a discussão acerca das diferentes abordagens sobre o desenho da criança pequena. Essa discussão parte do diálogo com a educação e de uma concepção das crianças

[...] como sujeitos singulares que são, contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura, com especificidades em relação aos adultos – muito distantes da imagem corrente de adulto – em miniatura ou cidadão-de-amanhã. São sim, crianças: cidadãos de pouca idade, hoje (GOBBI; LEITE, 1999, p. 1).

As autoras iniciam seu trabalho fazendo um levantamento bibliográfico sobre o tema nos diferentes campos disciplinares (Psicologia, Antropologia, Pedagogia, Sociologia, Artes, etc.) com o intuito de trazer os aspectos e as contribuições fundamentais desses campos sobre o recorte da faixa-etária de 0 a 6 anos, fazendo o contraponto com as práticas correntes e indicando caminhos possíveis.

Assim, nas abordagens psicológicas, evidencia-se a perspectiva etapista e a idéia implícita de vir-a-ser que congregam tais estudos sobre o desenho infantil.

A reboque da concepção de desenho como fase, está a concepção de criança como fase, como adulto-que-ainda-não-é. Portanto, debruçar-se sobre esta visão faseológica me parece contraditória com uma visão de criança enquanto sujeito social e histórico, contextualizado, produtor e consumidor de cultura, com especificidades que a distinguem dos adultos (GOBBI; LEITE, 1999, p. 10).

Um contraponto para o entendimento do desenho e da criança nessa perspectiva é dado por Vygotsky, que “coloca a Psicologia em diálogo com as dimensões sócio-culturais do sujeito [pois vê a criança como] um ser social que interage na complexidade de relações constituidoras de suas funções psicológicas” (GOBBI; LEITE, 1999, p. 11). Assim, a criança vai criando ou reproduzindo aquilo que já existe, a partir das suas interações sociais. Os desenhos, na perspectiva vygotskyana, são signos constituídos pelas interações sociais e, portanto, não se encontram aprisionados a fases de desenvolvimento.

Nas abordagens histórico-sociais do desenho, as autoras comprovam a ausência de estudos voltados para os pequenos:

Quando falamos em desenhos infantis serem tratados como documentos históricos estamos dando a eles o peso e a importância de tantos outros assim considerados. Historiadores e cientistas sociais não os percebem desta maneira revelando um certo descaso com as concepções que as crianças têm do contexto histórico e social no qual estão inseridas, mostrando ainda não percebê-las como atores e sujeitos da história (GOBBI; LEITE, 1999, p. 14).

Nas abordagens filosóficas e artísticas do desenho, quando remetem à história da arte-educação no Brasil, a negligência em relação às produções infantis é evidente. Porém é no diálogo com Bakhtin, filósofo da linguagem, que a questão sobre reconhecer ou não os

desenhos das crianças como manifestações artísticas, ganha força através de suas reflexões sobre leitura de obra-de-arte. Para esse filósofo, a criança se expressa para muito além da oralidade, pois o falar para ele “engloba gestos, entonações, olhares – os ditos e os não-ditos” (BAKHTIN apud GOBBI; LEITE, 1999, p. 23). O objetivo das autoras com esse levantamento sobre o desenho das crianças nos diferentes campo disciplinares é apreender as *chaves de significação* para pensar os desenhos infantis na sua dimensão estética e poética.

Na educação, a discussão sobre o desenho infantil tem como base uma bibliografia específica, que engloba não só pesquisas e trabalhos voltados aos profissionais da área, mas também aos pais e a outros adultos que lidam diretamente com crianças. Ao apresentar várias orientações, que vão da concepção de desenho como fase (etapista), até à compreensão do desenho como ação consciente da criança, entendida como sujeito que nomeia sua produção artística, as autoras fazem um fechamento desse levantamento bibliográfico, enfatizando o conteúdo do RCN/EI no tocante às artes visuais. O desenho é entendido como primeira forma de expressão da criança e ponto de partida para outras linguagens artísticas. “É mais uma linguagem a ser desenvolvida junto às crianças, a ênfase encontrada no trabalho com diversas linguagens da Arte existindo até mesmo propostas e objetivos a serem atingidos pelas professoras e crianças na produção dos trabalhos de arte” (GOBBI; LEITE, 1999, p. 37).

Ao observar a presença do desenho infantil em práticas políticas progressistas, as autoras destacam que em alguns momentos houve a valorização dessa forma de expressão infantil nesse âmbito social.

O desenho das crianças pequenas surge em alguns momentos como forma de registrar sua concepção de mundo servindo em alguns casos como orientadores e auxiliares de políticas voltadas para a infância ou somente como forma de registro documental de sua existência histórica revelando, nestes momentos, acreditar nas crianças grandes e pequenas enquanto sujeitos históricos (GOBBI; LEITE, 1999, p. 37)

Como conclusão do estudo, as autoras apontam a preponderância da abordagem psicológica dos desenhos.

A Psicanálise e a Psicologia há muito vêm se ocupando desta temática no sentido de procurar uma explicação ou um entendimento para além do grafismo ali presentificado. Mais do que as intenções do autor, procuram perceber as entrelinhas, o não-dito, as mensagens subliminares, questões inconscientes (GOBBI; LEITE, 1999, p. 40).

A Psicologia do desenvolvimento também colabora com informações sobre as diversas etapas dos desenhos infantis – “a criança, enquanto etapa, enquanto vir-a-ser, também elabora desenhos em desenvolvimento – desenhos a meio caminho de se tornar desenho de adulto” (GOBBI; LEITE, 1999, p. 40). Outros diálogos, sobretudo com a Sociologia, a História e a Antropologia, dão outras bases para perceber os desenhos como “registros elaborados por sujeitos datados, culturais, sujeitos-autores-desenhistas” (GOBBI; LEITE, 1999, p. 40). E como fechamento de suas análises concluem,

[...] assim como as brincadeiras têm sido alijadas do espaço escolar ou transformadas em recurso pedagógico, também a arte fica condicionada, em muitas instâncias, a um processo regulador, de controle, mensuração, comparação, avaliação ou prontidão, destituindo-a de seu caráter de dimensão de prazer, de linguagem estética e poética. (GOBBI; LEITE, 1999, p. 46)

O sujeito-criança expresso pelas autoras é perspectivado enquanto sujeito social, produtor de cultura, de história. No entanto, a atuação social do sujeito-criança, através da expressão da sua linguagem artística, é subordinada (com base nas abordagens teóricas das áreas do conhecimento com as quais as autoras dialogam) a mecanismos modeladores, reguladores da constituição do sujeito. A expressão da linguagem artística, na criança, assume assim o *status* social que advoga ao desenho infantil um caráter menor, correspondente ao próprio papel social restrito da criança na sociedade. A rejeição social da criança, como afirma Charlot (1986), manifesta-se pelo afastamento total da criança dos circuitos de produção econômica, considerada socialmente apenas como consumidora ou filha de consumidor.

[A criança] não desempenha senão um papel marginal nas relações sociais; é cuidadosamente afastada das reuniões de adultos e, quando, às vezes, é tolerada, não se admite que se intrometa nos negócios da “gente grande”. Participa muito pouco das tomadas de decisão familiares, escolares e sociais, inclusive daquelas que lhe dizem respeito num alto grau; é apenas a título de consulta (na família), ou enquanto figurante (na escola), ou em simulações organizadas pelos adultos (“como votariam as crianças?”), que nos dirigimos a ela. A criança, em nossas sociedades, é econômica, social e politicamente marginalizada (CHARLOT, 1986, p. 111).

Tal rejeição é, portanto, sempre dependente das relações de poder expressas pela atribuição da heteronomia, sobretudo econômica, das crianças, que determina todo o processo das relações sociais mais amplas. Se partirmos de uma perspectiva sociológica mais contemporânea, encontramos avanços no que se refere à visão psicológica da criança (ou do menor, como defende Sacristán (2005), na qual

[...] a criança não é uma tabula rasa a ser preenchida pelos adultos, mas ela é o agente ativo em seu desenvolvimento. Isto é, temos de ver o sujeito como ator de alguma maneira autônoma, que pode desenvolver uma certa capacidade de reação dentro de estruturas e instituições sociais (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

O sujeito-criança assim concebido expressa, através da linguagem artística do desenho, seu modo de ver e compreender o mundo. A legitimidade dessa linguagem supõe relações geracionais mais abertas, uma vez que,

[...] as percepções e valorações que os adultos fazem [das crianças] variam individualmente para cada um de nós, mas estão mediatizadas por padrões coletivos. Assim, por exemplo, ser menor supõe fazer parte de uma geração identificada por ter nascido em uma determinada época em relação a do adulto, dando-lhe certas características por pertencer a “sua geração”. As relações entre as gerações variam, por sua vez, em função de outros padrões coletivos, como são as culturas, o nível econômico, etc., que originam padrões diferenciados de interação entre crianças e adultos (SACRISTÁN, 2005, p. 24).

O trabalho analisado a seguir evidencia uma postura metodológica que caminha no sentido da legitimidade do modo como as crianças vêem e compreendem o mundo que as cerca.

Nesse texto, constituído da dissertação de Mestrado de Oliveira (2001), evidencia-se a busca por estabelecer um diálogo com as crianças sobre suas infâncias em creches e pré-escolas a partir de suas falas. A autora concebe as crianças como sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas. E,

Mais do que responder a hipóteses sobre as crianças e/ou suas vivências na creche, esta investigação procura fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis (que extrapolam o brincar) sobre diferentes dimensões do educar e cuidar que envolvem a infância nas instituições de Educação Infantil (OLIVEIRA, 2001, p. 1).

Ao se perguntar o que sabe sobre as crianças que frequentam a creche, sobre as coisas de que gostam mais, as coisas de que sentem falta, que expectativas têm em relação ao espaço institucional que frequentam, a autora lança mão de diferentes instrumentos metodológicos, incluindo os desenhos das 26 crianças entre 4 e 6 anos e as falas sobre sua infância numa creche pública no município de Florianópolis. Analisando os desenhos das crianças sobre sua infância na creche e enfatizando o que as crianças pensam, falam e desenharam sobre esse espaço de vivência, a autora constata a existência do *sujeito aluno* na Educação Infantil, imagem “visivelmente marcada nas falas e nos desenhos das crianças, mesmo que as

orientações pedagógicas da instituição, segundo seus profissionais, não sejam pautadas em conteúdos e nas formas de ensinar tradicionais do ensino fundamental” (OLIVEIRA, 2001, p. 12).

Concluindo seu texto, a autora apresenta como indicações para a compreensão das crianças enquanto *sujeitos sociais* e para a constituição de uma *Pedagogia da Infância e da Educação Infantil*, a contribuição de outras áreas do conhecimento, como a História, a Sociologia, a Antropologia e as demais ciências que têm a criança como objeto de estudo. Entretanto, a necessidade de que todos os direitos das crianças sejam assegurados passa fundamentalmente pela criação, tanto em âmbito nacional quanto internacional, de políticas e de ações sociais e econômicas que garantam uma vida digna para elas e suas famílias, bem como, pela garantia de uma formação adequada para professores e profissionais da educação infantil.

Perceber a possibilidade do encontro com o *Outro* (criança), possível apenas pela consideração da atuação social dos sujeitos sociais (crianças, jovens, adultos e idosos), independente da estrutura geracional que lhes dá base, é buscar garantir o reconhecimento do sujeito-criança como ator social. É imprescindível, porém, considerar que,

Os sujeitos reais somente são inteligíveis vendo-os situados em suas condições biográficas, sociais e culturais concretas: segundo a classe social, a cultura, o gênero etc., a que pertencem; categorias que, por outro lado, se cruzam entre si. À margem de qualquer ideal que possamos ter sobre o que entendemos ou queremos que sejam as crianças ou menores, estes são pessoas que vivem suas vidas em condições reais. Como essas circunstâncias são variáveis e desiguais segundo a geografia em que se está, a cultura, a classe social, a etnia, o sexo ou qualquer outra circunstância de caráter pessoal ou social, os sujeitos vivem sua infância ou sua pouca idade de formas bem diferentes. A infância é objetivamente heterogênea porque existem infâncias socialmente diferentes e desiguais (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

4.1.2 A heterogeneidade da infância.

Os trabalhos aqui enquadrados – Cerisara (1997); Souza e Pereira (1998); Guimarães e Leite (1999) – concebem a infância a partir da sua heterogeneidade, ou seja, a partir das diferenças sociais, culturais, econômicas, étnicas, de gênero, de classe, etc., que balizam a constituição de um sujeito culturalmente determinado que vive uma infância plural.

A infância é heterogênea e plural, como já havia assinalado Sacristán (2000, p. 26): “[...] não existe infância, senão sujeitos que a experimentam a partir de algumas coordenadas

e circunstâncias que se definem para cada um deles e para cada grupo social” (Tradução nossa).

Evidentemente *os paradoxos da infância moderna* (SARMENTO, 2003) são bastante contundentes: guerras, miséria, trabalho infantil, maus-tratos, etc. servem de pano de fundo para pôr em questão a existência de um oásis infantil de carinho, ingenuidade e felicidade, que durante muito tempo procurou balizar os estudos da infância. No entanto, a infância concreta é vivida de diferentes formas, muitas delas indignas, ainda que os direitos sociais tenham sido proclamados universalmente e mesmo que para as crianças tenham sido criadas leis específicas de proteção. Assim, podemos entender a infância a partir da sua heterogeneidade se observarmos que,

En el siglo XX se há consolidado la categoría de la infancia, como etapa a respetar y a la que se le asigna el poder determinante de lo que los sujetos serán de adultos. Se trata de representaciones mentales socialmente compartidas, aunque son asumidas, con variaciones, por diferentes grupos sociales y culturales. El niño es objeto de amor y de cuidados especiales, de educación. Pero esa manera de pensar, esa actitud y ese comportamiento que constituyen una línea de progreso para muchos de nosotros, no pueden ocultar las situaciones en las que la infancia se vive de otras formas más desfavorables. Los menores no son siempre esos seres débiles, tratados con delicados cuidados y afectos en climas familiares algodonosos, que son escolarizados para dignificar su vida y, especialmente, su futuro y el de toda la sociedad. Existiendo importantes desigualdades sociales, que en el mundo en general y en los países ricos se están acentuando, *las condiciones en las que se vive la infancia son tan distintas* que corremos el riesgo de perder de vista la relatividad de las categorías que manejamos, ignorando la realidad que nos ocultan. El pensamiento normativo acerca del desarrollo psicológico, social o moral no puede ocultar una heterogeneidad como si fuera un simple conjunto de variables contextuales, cuando son constitutivas del ser que se desarrolla con posibilidades muy desiguales, con privaciones determinantes (SACRISTÁN, 2000: 118, grifos nossos).

Diante dessas evidências em relação à relatividade cultural da categoria infância, agora serão analisados os trabalhos que discutem a infância entendida na sua heterogeneidade.

Com base nos resultados da tese de doutoramento, Cerisara (1997), a autora deste primeiro trabalho enquadrado nessa subcategoria, propõe-se a discutir os fatores que influem no processo de construção da identidade das profissionais da Educação Infantil. Valendo-se dos dados colhidos na pesquisa empírica junto às profissionais de creches municipais, ela buscou

[...] analisar como os estudos sobre relações de gênero podem auxiliar na compreensão desta profissão de educadora de crianças pequenas. [...] situar quais as concepções de creche e pré-escola e de infância que fundamentam estas reflexões,

[apresentando] possíveis eixos que [...] devem orientar o trabalho nestas instituições (CERISARA, 1997, p. 1).

E, a partir disso, ela faz algumas considerações em torno do conceito de gênero como categoria de análise fundamental para a compreensão das profissionais de educação infantil (CERISARA, 1997). Tendo como base o levantamento de questões referentes tanto à construção da identidade quanto à formação profissional (através de depoimentos das profissionais), Cerisara indica “à necessidade de se propor uma nova identidade para estas profissionais, condizente com as peculiaridades da creche em sua situação contemporânea”. (CERISARA, 1997, p. 1) As indicações para a construção de uma nova identidade profissional condizente com as especificidades da creche e da infância na sua contemporaneidade apontam para a compreensão do “[...] conceito de ‘infância heterogênea’ e infância como ‘tempo de direitos’”. (CERISARA, 1997, p. 2)

A autora enfatiza a especificidade da educação das crianças nessa faixa etária, seu caráter educativo, lembrando que a delimitação da função das instituições de Educação Infantil e da própria profissão de educadora de crianças historicamente vem recebendo da Pedagogia parâmetros pedagógicos a partir da delimitação da infância em situação escolar (CERISARA, 1997). Assim,

pensar a identidade das profissionais de creches e pré-escolas públicas tomando como eixo condutor a noção de infância em sua heterogeneidade, portanto das famílias heterogêneas obriga que se pense em instituições de educação infantil também plurais, heterogêneas (CERISARA, 1997, p. 4).

Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de uma melhor definição do papel das educadoras de creche, entendido enquanto maternagem social, ou seja, enquanto processo social de educação e cuidado das crianças em ambientes coletivos, realizado tanto por mulheres quanto por homens, processo este diferenciado da maternidade e do magistério. No entanto, essa redefinição exige, por sua vez, uma reformulação dos cursos de formação das profissionais no sentido da integração dos elementos que constituem a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil (CERISARA, 1997).

Ao refletir sobre a identidade profissional das educadoras de creche, a autora coloca em questão não só a qualidade das formações inicial e continuada oferecidas pelos órgãos educacionais públicos (e privados) a essas profissionais da educação, como também a especificidade da educação para as crianças de 0 a 6 anos e a própria função da educação

infantil. A esse respeito é importante ressaltar que a definição da função da educação infantil caminha paralelamente à construção e consolidação dessa área de atuação profissional, o que pressupõe o conhecimento e o reconhecimento dos sujeitos (crianças/adultos/famílias) envolvidos nesse processo educacional. Enquanto a criança concreta continuar imersa em deduções/abstrações, o sujeito-criança continuará sendo a criança-aluno, mesmo antes de chegar ao ensino fundamental. Quando a isto se une a questão do trabalho pedagógico com uma infância plural/heterogênea, pensar a função da Educação Infantil adquire contornos complexos, pois o sujeito-criança, que objetiva essa infância, ou seja, que lhe dá a base material, é igualmente heterogêneo. Sobre este aspecto, Sacristán (2005) considera que,

A idéia essencial que nos deixa o pensamento moderno sobre o sujeito é a de que este se constrói na cultura e graças a ela. Uma construção na qual se deveriam respeitar as imagens de autonomia necessárias no indivíduo para fazer valer e desenvolver sua liberdade na interpretação dessa cultura alienadora. O romantismo de Rousseau introduziu a opinião importante de que a espontaneidade do desenvolvimento era o que garantia a melhor pureza da manifestação das possibilidades do indivíduo, decretando a impureza da cultura através da sociedade. A pós-modernidade introduziu uma opinião decisiva para essa posição: posto que a cultura é diversa, o sujeito não é um, não é universal, mas se modela em realizações diversas nas diferentes culturas (SACRISTÁN, 2005, p. 84).

A atuação pedagógica com base na diferenciação cultural (expressa por uma infância plural) pode implicar caminhos imprecisos e por vezes perigosos, de acordo com a orientação que se tome no sentido do respeito às diferentes culturas (numa educação democrática) ou no da homogeneização (via fusão de culturas). Tais caminhos podem criar: 1) facções culturais, nas quais a educação fica restrita a contextos muito fechados (do ponto de vista teórico, por exemplo); 2) contextos educativos muito restritos, que podem potencializar, por sua vez, a questão das desigualdades sociais (agora sobre uma base cultural, não mais biológica/natural) e com isso fomentar segregações culturais racistas, sexistas, homofóbicas, etc.; 3) a produção da união das diferentes culturas mesmo a partir de uma postura educacional mais aberta, de tal modo que elas se fundam numa mistura que talvez resulte na sobreposição (ou mesmo o aniquilamento) de umas sobre as outras.

Evidentemente um trabalho educacional com diferentes culturas nunca será neutro, pois cada cultura tem a marca das relações sociais de classe, gênero, etnia, etc. objetivadas por seus sujeitos concretos; que podem provocar, enfrentamentos previsíveis.

Como assinala Sacristán (2005), já não dispomos mais de um modelo de ser humano prototípico a ser produzido como meta pela educação, pois o modelo de adulto de que

dispomos para assinalar como meta à criança é *nada modelar*. E se tomarmos consciência de que o que

[...] reconhecemos como capacidades intelectuais, habilidades cognitivas de ordem superior, personalidade ajustada, capacidades detectadas pelas provas para medir a inteligência ou a hierarquia de motivações, por exemplo, não deixam de ser *categorias estabelecidas a partir de alguns determinados padrões culturais* que deixam de lado capacidades e formas de ser de muitos outros seres humanos que “não contam” na hora de entender o que é normal e anormal, conveniente e indesejável, importante e irrelevante (SACRISTÁN, 2005, p. 85).

Talvez a saída possível para o trabalho pedagógico com as diferenças culturais seja o emprego de

[...] uma educação democrática que [as] acolha e dê oportunidades a todos [o que requer, por sua vez] uma visão também mais democrática da inteligência e do ser humano em geral que não exclua logo, com a seleção das categorias que utiliza, muitos sujeitos cujas peculiaridades pessoais, sociais e culturais não se encaixem nos esquemas dominantes para definir a natureza da criança e a dos processos educacionais (SACRISTÁN, 2005, p. 86).

O trabalho subsequente é um estudo teórico sobre a produção do conhecimento acerca da infância na contemporaneidade, no qual Souza e Pereira (1998) fazem um entrecruzamento do discurso sobre a infância, fruto da sua condição de objeto de estudo de diferentes saberes disciplinares e do discurso filosófico, que percebe a infância como desvio para a compreensão da experiência humana. Com isso as autoras apontam a necessidade de produzir um conhecimento sobre a criança incorporando sua voz, seu saber, suas perguntas, consentindo-lhe a resposta.

A infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou re-encantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear no século das luzes. Porém, mais do que tudo isto, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele não consegue mais ouvir ou enxergar (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 10).

Lançando mão dos estudos de Walter Benjamin, elas buscam compreender a experiência de ser criança e os seus contornos na contemporaneidade, balizadas nos conceitos de *origem e ruína*, para os quais o retorno à história é condição fundamental para tal compreensão.

A história não surge de um ponto de partida primordial, mas pode ser constantemente re-feita e re-contada. A partir desses conceitos, a infância, a idade adulta e a velhice se apresentam não mais como um encadeamento causal inerente a uma processualidade linear, mas como categorias sociais, históricas e culturais, recompondo permanentemente a experiência vivida (SOUZA; PEREIRA, 1998, p. 8).

Os conceitos benjaminianos (de origem, ruína e rememoração) indicam o profícuo encontro da infância com a sua alteridade, num desvio de rumo que possibilita a construção de uma infância pensada por seus sujeitos – as crianças – nas interações com os adultos.

O sujeito-criança é apresentado pelas autoras a partir de suas possibilidades de atuação social, e deve ser incluído no processo de construção do conhecimento, desempenhando seu papel de ator social, sujeito ativo e participativo do processo educacional.

Seguindo a mesma concepção do sujeito-criança, o trabalho seguinte apresenta a experiência italiana da região de Reggio Emilia. Partindo de uma ‘visão sobre a criança como sujeito cultural, com voz e vez no cenário sócio-histórico do qual participa’, Guimarães e Leite (1999) inventariam textos que tratam da experiência italiana com a educação das crianças de 0 a 6 anos, organizando resumidamente

[...] as idéias italianas que abraçam mais genericamente as concepções de infância e discussões sobre as profissionais que lidam com a criança para [enfocar] aquilo que diz respeito à educação infantil, sublinhando princípios constituidores da pedagogia dos pequenos: a valorização da cultura da infância, das interações sociais diversificadas e dos registros; a preocupação com as relações entre instituição educativa/ família/ comunidade e com a continuidade creche/ escola da infância; assim como reflexões acerca da acolhida, da organização dos grupos, do espaço, do desenvolvimento da identidade e o destaque dado ao jogo e à imaginação (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 1).

As autoras sublinham que o pilar do projeto italiano de educação para a infância é a sua socialização, bem como o ‘processo de interação e aprendizagem permanente de todos os envolvidos – pais, educadores, crianças e a sociedade de forma mais ampla’ (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p.2).

No que se refere à criança e à infância, a experiência italiana lança um novo olhar sobre elas, um olhar que busca conhecer as crianças a partir das suas próprias palavras e ações, uma vez que, a partir de uma referência histórica, ‘a infância não se coloca como alteridade, pois pouco altera ou desinstala aquele que se encontra com a criança – menorizada, com poucos direitos e expressão enfraquecida’ (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p.2-3).

A experiência italiana leva em conta a construção da infância a partir da interação/mediação entre adultos e crianças, considerando a contextualização da criança, o seu universo cultural.

Assim é que diversas instâncias dialogam com os pedagogos sobre os significados da infância e múltiplos elementos do que se denomina *cultura da infância* congregam-se intensamente numa dinâmica social mais ampla que inclui as realidades da creche e da escola da infância. [...] se antes o olhar adulto emoldurava e reconhecia a criança como tal através dos critérios produzidos pela imagem de filho ou aluno, hoje busca-se os significados do ser criança no encontro *com ela mesma* (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 3, grifos nossos).

A construção dessa nova imagem da criança e da infância tem a participação dos estudos contemporâneos do campo da Psicologia, que defendem a competência das crianças nas relações sociais, encaradas como:

Sujeito produtor de linguagem, enlaçada em diversas redes de integração social, a criança é vista como *parceiro de trocas diversas*, com possibilidade de desenvolver autonomia, conduzindo iniciativas próprias. A criança é entendida como sujeito integral, não compartimentalizado, produto e produtor de sua sociedade, da humanidade – ‘interlocutora real no seu relacionamento com o mundo’ [...] muito diferente de uma criança em falta: “*sujeito ativo*, empenhado num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com o ambiente e a cultura, estando disponível para uma interação construtiva com o diferente de si e com o novo” (...) Portanto, alguém que ‘hão é mais uma ‘consumidora’ de cultura e de valores, mas uma criadora e produtora de valores e de cultura (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 3-4) (Grifos nossos).

O papel do educador nesse projeto educativo é de parceiro, aprendiz, agenciador de relações, que deve estar atento e ‘possibilitar um vínculo positivo das crianças com o processo de exploração do mundo – ao invés de crianças passivas e respondentes, vislumbra-se a constituição de *sujeitos ativos*, formuladores de hipóteses, criativos, transformadores” (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 4-5).

Os princípios da pedagogia dos pequenos (espaços abertos/registros/ações interativas) são agenciadores de relações em contextos sociocomunicativos das crianças, potencializando o desenvolvimento infantil. Assim, a

[...] comunicação entre as instituições – creche e família – é o princípio que rege a relação entre elas e o que assegura à criança a continuidade e o enriquecimento de suas experiências sociais, tendo em vista a pluralidade de modelos nos quais se espelhar na construção de sua autonomia, que não significa separação do adulto, mas segurança nas relações (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 7).

Uma direção possível a seguir na constituição de uma estrutura curricular para a educação Infantil é apontada pelas autoras:

Escola aberta, didática problematizada e pluralista – são características do território da Educação Infantil. Nesta perspectiva, é fundamental observar o acervo de significados partilhados entre as crianças e entre elas e os adultos. Palavras, ações, gestos, situações recorrentes compõem o dia-a-dia e funcionam como referência de constância e continuidade, tornando o ambiente compreensível para a criança. Por outro lado, os significados agem como descentralizadores dos processos intelectuais e afetivos, colaborando no caminho em direção à autonomia e à conquista da identidade pessoal (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 10).

E, de uma forma mais específica, elas definem a instituição de educação infantil como,

[...] um sistema orgânico não isolado em si mesmo – o caráter de instância aberta é um traço emblemático do modelo italiano de Educação Infantil e engloba a promoção do intercâmbio com estabelecimentos comerciais/culturais do bairro e da cidade, a visita aos espaços sociais da comunidade, mas não se esgota nessas iniciativas. Assim, o território circundante oferece experiências descentralizadas, possibilidades de aprendizado, emergentes nos serviços culturais, recreativos, lúdicos, utilizáveis no dia-a-dia: biblioteca, museu, pinacoteca, centro de esportes, ludoteca, etc. (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p. 14).

A criança, por sua vez, é pensada como “criança-ambiente, potente, crítica do seu tempo, participante ativa da realidade social, investigadora, elaboradora de hipóteses, transformadora do que a afeta” (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p.14).

Encarada na sua alteridade, a infância que os referenciais italianos buscam construir traz consigo a ênfase “nas capacidades relacionais e comunicacionais da criança pequena”, colocando os adultos enquanto “companheiros de jogo, conversa, construção, elaboração de histórias, de significados” (GUIMARÃES; LEITE, 1999, p.15).

Os trabalhos aqui enquadrados trazem a imagem da infância entendida na sua alteridade, na sua capacidade de atuação social, de ação inteligível na sociedade. *Concedendo* voz à infância a partir da escuta de seus representantes diretos – as crianças – esses trabalhos definem o sujeito-criança como sujeito ativo, participativo no seu processo educativo. As bases teóricas utilizadas – os estudos filosóficos, psicológicos e sociológicos (notadamente os estudos de Walter Benjamin) – refletem as discussões contemporâneas sobre a infância como categoria social geracional. O último trabalho analisado desta subcategoria, o de Guimarães e Leite (1999), procurou indicar, através experiência italiana, uma educação para a criança de 0 a 6 anos cuja função socializadora tome como base um projeto educativo de parceria

adulto/criança. As autoras utilizam o termo *escola da infância* para se referirem às instituições de educação não-escolares que são distintas da escola de ensino fundamental tradicional.

Destaque-se que quando falamos da necessidade de construção da identidade da educação infantil – incluindo a definição de sua função socioeducativa – buscamos (como mecanismos de legitimação político-trabalhistas) a utilização de conceitos estabelecidos pelo ensino fundamental. Assim, termos como escola/professor/currículo são empregados na educação infantil, ainda que sob outras perspectivas, e, por vezes, descaracterizam a especificidade da educação de crianças de 0 a 6 anos. Isso corrobora o argumento utilizando por Cerisara (1997) quando indica a necessidade da definição do que é específico da educação nessa faixa etária (incluindo-se nessa definição uma reflexão aprofundada sobre os termos utilizados na educação infantil). Como a discussão sobre a função da educação infantil ultrapassa os limites desta pesquisa, deixamos esta questão em aberto, evidenciando sua relevância para o processo de conhecimento da especificidade da educação infantil e para a construção de uma pedagogia da educação infantil que estabeleça um diálogo com o ensino fundamental, sem a necessidade de uma postura de subordinação a ele.

4.1.3 O sujeito produtor de cultura.

Esta subcategoria apresenta a análise de cinco trabalhos, de Prado (1998), Coutinho (2001), Coutinho (2002), Goulart e Vaz (2002) e Oliveira (2002), que tratam da discussão em torno das culturas da infância. Os estudos de James et al. (1998) identificam o trabalho pioneiro de Hardman (1973; 1874), o impulsionador do conceito de *cultura infantil* dentro da Antropologia da infância, nos anos de 1970. No entanto, a discussão do tema numa perspectiva sociológica ainda provoca polêmicas,

[...] a compreensão individual, as relações emocionais, sociais e materiais da infância – aqueles atributos da vida social das crianças diversificadamente documentadas por pesquisadores e impressos na literatura como cultura infantil – representam simplesmente exemplos específicos do processo do dia-a-dia pelo qual as crianças tornam-se socializadas, distintivas na forma simbólica mas não no gênero. Suas análises revelam o transitório específico posicionamento social de crianças que, individualmente e coletivamente, estão aprendendo a “fazer” cultura. Observar o mundo das crianças nos permite então, vislumbrar os meios pelos quais os processos de reprodução cultural estão acontecendo. Neste sentido, de acordo com Geertz (1975), *a cultura infantil não é para ser vista como um poder causal, mas como um contexto dentro do qual suas relações sociais possam ser descritas* (JAMES et al., 1998, p. 3).

Partindo do pressuposto de que a cultura infantil é dependente de uma compreensão do contexto das relações sociais do mundo das crianças, as brincadeiras – como indicativo da vida social das crianças – figura como um dos elementos da cultura infantil. Esse conceito de cultura infantil, com ênfase na ação contextualizada,

[...] explica de certo modo a diversidade de infâncias observadas por James e Prout: ‘algumas crianças tornam-se atores sociais altamente hábeis, menos flexíveis e, por fim, ficam presas a uma maneira de agir que, às vezes, mas apenas às vezes, descreve a sua situação social’ (JAMES et al., 1998, p. 9).

É importante observar que a cultura da infância não possui limite de duração

[...] seu tradicionalismo inerente parcialmente explicado por esse modo de transmissão e é, ao mesmo tempo, situada temporalmente. Estas são as duas características que marcam a importante experiência geracional de ser criança e pertencer à ‘cultura infantil’. Contudo, essa cultura infantil é, na verdade, uma cultura geracional e, inevitavelmente, levanta a questão de que ela pode e até deveria ser considerada uma subcultura (JAMES et al., 1998, p. 10).

A tese de que os jovens se apropriam da cultura e a transformam (HEBDGE; WILLIS, apud JAMES et al, 1998) coloca a idéia de ação, mas também sugere os modos através dos quais a cultura infantil ou a subcultura jovem podem ser consideradas situações de reprodução cultural.

Neste sentido, a socialização das crianças e sua participação nos processos de reprodução cultural não envolve imitação passiva, uma coisa observada por Margaret Mead (1978) em seu conceito de cultura co-representativa [ou seja, quando membros das gerações mais jovens precisam desenvolver uma cultura própria] (JAMES et al., 1998, p.: 11).

Hinging permite uma análise dos modos pelos quais as diferentes caracterizações da criança são socialmente produzidas. Assim,

[...] trabalhando com esta formulação, a cultura infantil não é um “modo de vida completo” nem tampouco uma coleção de tradições esotéricas; pelo contrário, é uma forma de ação social, um modo de ser criança entre outras crianças, um estilo cultural específico, ressonante com tempos e lugares específicos. Culturalmente mesclada, portanto, a cultura infantil deveria assumir formas diferentes, refletindo a posição e status concedidos a elas (JAMES et al., 1998, p. 11)

As lições e considerações acerca da cultura infantil sinalizam para a compreensão da cultura vista, por meio da linguagem e de brincadeiras no espaço de recreio, como uma cultura coletiva, duradoura e separada do mundo adulto. Assim,

[...] a sugestão de que esta 'cultura', embora evidente em tais formas culturais, é incerta, inesperada e incompleta, apenas compreensível para estabelecer uma forma mais sólida de que a criança, como indivíduo, é apenas temporariamente e sutilmente parte de uma experiência mais coletiva que nós podemos chamar de 'infância'. As crianças são, de certo modo, comissionadas pelas estruturas que as reprimem.(...) Os argumentos para uma cultura infantil autônoma estão, como nós mostramos, também começando a ser questionados com uma alteração sendo feita no sentido de ver essa cultura como uma situação de ação e interação que possa, apenas em certas ocasiões, ser vista de modo coletivo. E, contudo, a façanha desse reconhecimento foi conseguida através de defesa do direito das crianças de serem ouvidas agentes culturais e informantes, idéias atualmente sendo utilizadas dentro das arenas políticas com respeito a questões específicas de desenvolvimento, e uma ponderação prática mais completa sobre formas de reprodução social e cultural (JAMES et al., 1998, p. 22-23).

A partir desta perspectiva de discussão mais ampla sobre as culturas infantis, seguimos com a análise do primeiro trabalho enquadrado nesta subcategoria.

Este trabalho procura conhecer a infância e a criança a partir do diálogo com a Antropologia, tendo a brincadeira e a cultura como pano de fundo para essa compreensão, evidenciando a criança como *ser social*, inserido numa determinada cultura, da qual faz parte e apropriando-se dela na mesma medida em que contribui para a sua produção. É nesse sentido que Prado (1998, p. 2) lança-se na tentativa de

[...] ampliar o olhar da Psicologia no enfoque das crianças e das brincadeiras, em especial nas áreas do conhecimento sociológico e antropológico, que por sua vez, concebem as brincadeiras inseridas num sistema social, possuidoras de funções sociais, produtos e produtoras de uma sociedade dotada de traços culturais específicos.

Na Antropologia, as brincadeiras assumem significados de acordo com as diferentes culturas; entretanto, é possível

[...] identificar uma cultura que as especificam, seja como sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui [...] revelar símbolos próprios de cada cultura, de concepções de infância e de modos de ser criança (PRADO, 1998, p. 2).

Envolvida na busca por *conhecer a cultura* que as crianças estão produzindo, a autora vai observar as *crianças pequenininhas* (de 0 a 3 anos) nas suas brincadeiras em uma creche

pública, no município de Campinas/SP. Valendo-se da observação participante, de registros do diário de campo, de filmagens e interações com as crianças, ela vai conhecendo o cotidiano e as brincadeiras dessas crianças. Nas suas observações identifica as brincadeiras como:

[...] atividades em que as crianças, predominantemente, desenvolviam percepções, habilidades físicas, motoras, de raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras e monitoras, definindo formas, regras e objetivos, promovendo, estruturando e organizando os espaços para a sua promoção entre as crianças, num jogo que valorizava a brincadeira contida, adestrada, dirigida, aquelas em que as crianças aprendiam, produziam ou aproveitavam seu tempo (PRADO, 1998, p. 8).

As crianças, por sua vez, ‘inventavam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando no mundo da ordem, uma outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como desordem, barulho, bagunça’ (PRADO, 1998, p.8). Assim a autora, na sua pesquisa, anuncia o seu exercício de partir de um entendimento das crianças na perspectiva de compreendê-las enquanto *sujeitos que constroem história e produzem cultura*. A criança – sujeito produtor de cultura – é entendida através da observação de suas brincadeiras, que, como afirma Prout (2004), figura como um dos elementos da cultura infantil (e não o único), sendo indicativo da vida social das crianças.

No trabalho seguinte, procura-se ampliar o olhar sobre as culturas infantis para além da brincadeira, definindo a importância do contexto das relações sociais das crianças como indicativo da sua vida social, a partir da definição do que a autora, Coutinho (2001) chama de ‘ações criativas das crianças’.

A autora, com base na pesquisa em andamento (pôster), propõe um estudo acerca das culturas infantis e das discussões em torno da compreensão da infância na sua heterogeneidade, dando ênfase às ações criativas das crianças nos momentos de sono, alimentação e higiene. Para tanto, ela lança mão de procedimentos metodológicos (fotografias, filmagens, etc.) que tomam como referência os saberes próprios da infância, através da consideração das diversas linguagens das crianças, tendo como referência os estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância.

Nesta aspiração de encontrar formas adequadas de olhar, ouvir, sentir estas crianças, e principalmente em interpretá-las, a questão da diversidade [é retomada e situada] como eixo central da discussão das culturas infantis. Sendo as culturas infantis plurais, e estando a elas atrelados contextos sócio-culturais mais amplos que estritamente o da infância, não cabe concluir que basta ser criança para produzir ‘culturas infantis’. Há que se relativizar a criação das culturas infantis em

detrimento de serem próprias de infâncias e contextos diversificados (COUTINHO, 2001, p. 1).

A autora entende que pensar a diversidade requer a “apropriação de conhecimentos de outras áreas, principalmente da antropologia, que se ocupa em conhecer e refletir a respeito do outro diferente” (COUTINHO, 2001, p. 1). No entanto, esse caminho de encontro com o outro diferente – a criança – exige que se pense a infância a partir dela própria.

Contemplar a infância sob sua óptica, com certeza não é tarefa fácil, tendo em vista que são vários os fatores que caracterizam as diferentes infâncias. No entanto, a partir do momento que tem-se esta referência, de se pensar a educação infantil pelos saberes próprios da infância, os pesquisadores têm buscado produzir “ensaios” neste sentido, com o esforço de aproximar nossas percepções as múltiplas expressões das crianças e produzir conhecimentos que legitimem uma Pedagogia da Educação Infantil (COUTINHO, 2001, p. 2).

A necessidade de encontro com a criança real para conhecer a diversidade da infância, através da alfabetização dos adultos nas múltiplas linguagens das crianças abre

[...] um leque de possibilidades, e mais, de necessidades de produção de conhecimentos a cerca das infâncias que existem e do que as constituem como tais, suas culturas, seus conhecimentos, suas especificidades, principalmente nos espaços de educação infantil (COUTINHO, 2001, p. 3).

Nesse sentido, a autora dá visibilidade às ações criativas das crianças, a suas manifestações culturais nos momentos de sono, alimentação e higiene, entendendo-os como situações em que as crianças utilizam várias formas de expressão, para além do brincar, reveladoras dos processos criativos e culturais.

Cabe que se reflita sobre o termo utilizado pela autora para definir um contexto mais amplo de expressão cultural das crianças observadas na pesquisa. A definição dos processos criativos e culturais estaria obedecendo a quais critérios? Como identificar e classificar o que é criatividade ou o que é reprodução nas relações sociais das crianças nos momentos de sono e higiene? Ambos não seriam processos culturais?

Partindo-se de uma perspectiva sociológica, a cultura é entendida num movimento de reprodução e produção das relações socioculturais, e nela o tradicionalismo cultural vai adquirindo nuances a partir da interpretação das gerações mais novas. Assim, de acordo com Margareth Mead (1971) (apud SACRISTÁN, 2005, p. 50), existem hoje no mundo globalizado três tipos de cultura:

A cultura pós-figurativa consiste naquela em que as crianças aprendem com os mais velhos, em estreito contato com eles. A cultura co-figurativa é aquela em que ambos aprendem com seus pares, com sua própria geração e não com seus pais, fundando novos estilos arraigados na própria existência, na de seu tempo e na de seus iguais. Os modelos a serem seguidos não estão entre os pais ou em qualquer das figuras que desempenham papéis de guia para eles, mas estão em seu próprio tempo. (...) Por último está a pré-figurativa, em que a imagem da infância e da juventude é a que representa o por vir. Agora os adultos também aprendem com os menores que elaboram sua própria cultura.

Considerando-se a criança como sujeito social, evidentemente a produção dessa cultura própria é contextualizada a partir da cultura adulta na qual a criança está inserida. Aprofundando seus estudos sobre o tema, no trabalho a seguir Coutinho (2002) expõe os resultados da pesquisa realizada.

Buscando conhecer as crianças e suas culturas numa creche pública municipal nos momentos de cuidado e educação, as *vozes* das crianças (na faixa etária de 1 a 3 anos de idade) foram coletadas, mediante observação participante, com a utilização de registros escritos, em vídeo e fotografias. Também foram feitas entrevistas com as profissionais da creche sobre os momentos de educação e cuidado. Com base em seus registros, a autora apresenta as vivências infantis no espaço da creche, situando as crianças enquanto *sujeitos consumidores e criadores de cultura*, problematizando questões que se situam na dinâmica das relações entre crianças/adultos/instituição-creche com o apoio dos registros e das entrevistas com os adultos.

Fator preponderante na rotina da creche, a ritualização surge nos registros como rituais com repetições constantes de proposições por parte dos adultos:

[...] pouco consideram [as crianças] como foco central das mesmas, por outro lado, a autora observa que há uma vivência intensa das dimensões infantis, que, embora ocorram em momentos de ruptura com o estabelecido, demarcam o que constitui a alteridade da infância: a imaginação, as múltiplas relações, as suas diferentes formas de expressão (COUTINHO, 2002, p. 5).

A dimensão do cuidado, sobretudo aquele diretamente vinculado ao corpo, é considerada menos importante pelas profissionais, que identificam esta dimensão a algo próximo de um atendimento assistencial. A ressignificação dos cuidados na educação infantil passa pelo reconhecimento da alteridade das crianças bem pequenas, “bem como todas as dimensões das crianças que frequentam creches e pré-escolas, que são meninos e meninas, negras, brancas, índias, crianças diversas, produtoras de cultura, de saberes” (COUTINHO, 2002, p. 14).

Concluindo suas observações, a autora enfatiza que, mesmo com o claro desencontro entre as ações infantis e as proposições adultas no espaço da creche, sobretudo nos momentos de educação e cuidado, as

[...] crianças criam a sua cultura e, mediante a sua infinita imaginação criadora, tiram proveito de situações que pouco oferecem a elas. O momento do sono é um bom exemplo, já que, mesmo voltado para a finalidade – dormir – ele possibilita que as crianças se toquem, conversem, comuniquem-se nas suas mais diversas linguagens (COUTINHO, 2002, p. 15).

O problema desse desencontro entre adultos e crianças tem como causa a rotina ritualizante da creche e uma formação, tanto inicial quanto continuada, que desconsidera a educação dos momentos voltados para os cuidados com o corpo das crianças.

Utilizando a expressão *vivências infantis* para designar as *ações criativas* das crianças no espaço da creche, a autora identifica situações pouco estimulantes para elas nos momentos de sono, higiene e cuidado, atribuindo às crianças uma *imaginação infinitamente criadora*, capaz de construir sua cultura sem que as interações com os adultos produzam estímulos para que isso ocorra. Podemos deduzir, a partir disso, que o sujeito produtor de cultura, a criança, possui algum espaço de autonomia sob o ponto de vista das relações com os adultos no processo de produção dessa cultura.

O próximo trabalho desta subcategoria investiga a construção do conhecimento na educação infantil, buscando compreender de que maneira as crianças (na faixa-etária de 4 a 6 anos) atribuem significados aos fatos quando observam, questionam e experimentam fenômenos naturais. O texto é parte de uma pesquisa de doutoramento, na qual os autores partem da concepção de

[...] *criança potente*, capaz de aprendizagens diversas e que busca construir significados sobre sua própria existência, [e definem] a infância como uma fase da vida onde parece haver maior disponibilidade para a exploração, para a investigação e para a experimentação. [E na qual] a criança demonstra, de forma mais genuína, a capacidade de maravilhar-se diante da vida. Nem sempre os processos de construção do conhecimento, nessa faixa-etária, baseiam-se na racionalização e na construção conceitual que tem a linguagem verbal como fundamento. Muito dos fenômenos são observados e traduzidos como elementos de magia e mistério. Assim, a percepção corpórea e a imaginação compõem o quadro necessário para que a criança possa dar uma explicação plausível acerca de determinado acontecimento (GOULART; VAZ, 2002, p. 1, grifo nosso)

Para a realização de tal investigação os autores não deixaram de considerar como fator preponderante para a compreensão dos “processos de ensino-aprendizagem [das crianças] no

campo das ciências naturais na educação infantil” (GOULART; VAZ, 2002, p. 2), os fatores socioculturais nos quais as crianças estão inseridas. A concepção de educação infantil veiculada pelos autores evidencia a defesa da escolarização da educação das crianças menores de 7 anos, bastando para isso a adoção de um modelo adequado, próprio para a especificidade dessa faixa-etária.

A idéia de se buscar um modelo próprio vem ganhando força e materializando-se através de uma prática pedagógica inovadora, que considera o eixo educar-cuidar e a exploração das diferentes linguagens como o fundamento do trabalho educativo. Com esse entendimento, as *escolas infantis* procuram dar voz a seus sujeitos e compreender o empenho que a criança faz para se situar no meio sócio-cultural a que pertence, para lidar com suas emoções e para ter contato tanto com os conhecimentos do cotidiano quanto com os saberes advindos do conhecimento sistematizado (GOULART; VAZ, 2002, p. 3, grifos nossos).

Concluindo seus estudos, os autores apontam como causa para as dificuldades enfrentadas pela prática pedagógica para a condução de atividades de exploração do mundo natural na educação infantil a falta de compreensão do processo de construção do conhecimento pelas crianças. Mas apontam alguns avanços:

Nossos estudos sobre os processos de desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da imaginação, da percepção e da imagem corporal, tanto advindos da psicologia [Vygotsky, Wallon, Wertch, Lakoff], bem como da antropologia [Levi-Strauss] nos levam a inferir que há um processo semelhante em relação à construção do conhecimento no âmbito das ciências naturais [...]. Sentimos que há uma crença exacerbada no poder da palavra e na organização do conhecimento através do discurso. Apesar de sabermos que a apropriação do mundo da natureza não se faz exclusivamente pela linguagem na construção desse conhecimento (GOULART; VAZ, 2002, p. 05).

Observa-se que os autores apresentam uma concepção de criança potente, que constrói significados sobre o mundo que a cerca, utilizando-se, além da linguagem verbal, da percepção corpórea e a imaginação – uma criança que possui capacidades cognitivas, lingüísticas, imaginativas, etc. que se contrapõem à tradicional idéia de falta de acabamento da criança, fruto do entendimento dos aspectos dualistas da natureza infantil que tornam a criança um ser em si contraditório. As dualidades da natureza infantil, como enfatiza Charlot (1986, p. 100), são muitas, mas podem ser resumidas em quatro fórmulas: “a criança é inocente e má; a criança é imperfeita e perfeita; a criança é dependente e independente; a criança é herdeira e inovadora”. Podemos dizer, a partir das indicações dos autores, inclusive no que se refere à concessão de voz às crianças (procurando ouvi-las sobre seus saberes), que as crianças assumem um *status* social de sujeito ativo do seu processo educativo.

Entretanto, alguns termos utilizados pelos autores, como *ensino-aprendizagem*, *escola infantil* e *conhecimento sistematizado*, sugerem uma análise mais cuidadosa do ponto de vista da referência etimológica à qual tais termos nos remetem. Assim, se etimologicamente a educação infantil não dispõe de termos que a diferenciem do ensino fundamental, mesmo tendo como função precípua a socialização da criança via educação talvez pudéssemos trilhar outros caminhos no sentido da definição de programas/propostas educativas para as crianças de 0 a 6 anos, considerando o ensino fundamental sem tomá-lo como principal referência.

No último trabalho, Oliveira (2002) propõe uma discussão em torno da alteridade da infância a partir do entendimento da criança enquanto *outro* numa

[...] perspectiva de ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua positividade e como sujeitos plenos, reprodutores e produtores de cultura [o que, por sua vez] parece exigir uma reflexão em torno de temas ainda recentes na área da Educação Infantil como o da alteridade (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

E Oliveira (2002, p. 3) anuncia que, se conseguirmos ver a criança como *outro*, pertencente à mesma categoria do gênero humano, com uma “mesma identidade genérica que é a humana, poderemos estabelecer esta alteridade entre adultos e crianças”.

A afirmação de que o ser humano se torna criança implica também dizer e assumir que a infância é marcada pela maneira como recebemos, educamos nossas crianças no mundo e como somos educados por elas em cada sociedade e em cada cultura, pela forma como concretamente inserimos as crianças no meio social ao qual pertencem, e ainda pela forma como nós adultos organizamos e acionamos seus estatutos nas diferentes sociedades. Esta etapa da vida constitui-se em uma categoria social que não é estável e/ou homogênea, sendo resultado das transformações materiais, conceituais, religiosas, históricas, culturais, sociais, econômicas, ideológicas, entre outras, que as ações humanas no mundo desencadeiam, criando assim novas realidades e formas de existência para as crianças (OLIVEIRA, 2002, p. 4).

Quanto à questão da discussão da alteridade a partir de uma mesma base de identidade genérica que é a humana, é importante destacar, de acordo com Ferreira (2000), que essa questão não é tranqüila, pois há inter-relação entre condições biológicas e sociais das crianças e a dos adultos no tocante à própria sobrevivência delas, o que as torna dependentes da provisão e proteção adultas. No entanto, para que existam adultos, necessariamente é preciso que se passe pela infância, como condição biológica fundamental para o desenvolvimento humano.

A autora enfatiza a idéia de que não existe uma única forma de ver a criança ou de viver a infância para poder olhar e compreender os sujeitos que a constituem. Esse movimento requer o reconhecimento da alteridade da infância, um desafio que impõe o redirecionamento do olhar sobre as crianças - cultural e historicamente consideradas seres incompletos, sem fala, assexuadas, inocentes, um vir-a-ser. Na busca da inteligibilidade da infância, a autora dialoga com os estudos em torno das crianças concebidas como atores sociais e encontra terreno fértil na Sociologia da Infância.

Concluindo a sua reflexão teórica acerca dos resultados da sua pesquisa, a autora propõe outros olhares na Educação Infantil, olhares que procurem

[...] ver as crianças enquanto Outros de nossos saberes, enquanto seres que se expressam criativamente e criticamente, que reproduzem e criam cultura, que interpretam as coisas do mundo de maneira própria e que isto não lhes deixa em posição inferior ao adulto; que se movimenta com maestria entre a realidade e a fantasia, vendo isto como algo positivo do e no viver das crianças (e, acredito ser de todos os seres humanos), desmonta com nossas práticas pedagógicas que consideram a infância um tempo de preparação para o futuro, para a domesticação dos corpos e mentes. Um tempo/espço homogêneo onde a diversidade não faz parte (OLIVEIRA, 2002, p. 14).

Os cinco trabalhos que compõem esta subcategoria apresentam as crianças como sujeitos sociais, atores, produtores de cultura, evidenciando um processo de ruptura e reconstrução de conceitos sobre o papel social das crianças na sua própria educação e mesmo nas pesquisas e assumindo a parceria com as crianças nos processos de construção do conhecimento. As indicações teóricas e metodológicas que dão base a essas pesquisas advêm da Antropologia, no que se refere à cultura e ao conhecimento das diferenças e da Sociologia, notadamente da Sociologia da Infância quanto à afirmação dos direitos das crianças e ao reconhecimento da criança como ator social. Abre-se com tais indicações a possibilidade de constituição de uma infância heterogênea, que congregue as diferentes formas de ser criança e de viver a infância nas suas dimensões social, cultural, econômica, estética, étnica, etc.

4.1.4 O sujeito de direitos

Inscrita a partir das demandas sociais em defesa da infância, no contexto brasileiro a criança sujeito de direitos é fruto das críticas à chamada *legislação menorista*. De acordo com Bazílio (2002), alguns elementos da história e da política sobre a infância no Brasil –

especificamente sobre a infância pobre – destacam ações de controle social que se iniciam desde o *descobrimento*, divididas pelo autor para efeito de análise em três fases:

a) 1500 até 1920 – quando a criança é objeto da caridade dos filantropos e assistencialistas (são exemplos de ações sociopolíticas dessa fase as Santas as Casas de Misericórdia e a Roda dos Expostos), e nessa fase

[...] [a] concepção de filantropia presente nas diferentes instituições de atendimento à infância é marcada pela idéia de que os recursos públicos é que devem sustentar as diferentes iniciativas particulares. O setor privado se alia a grupos dentro da administração pública com o objetivo de garantir verbas e privilégios (BAZILIO, 2002, p. 46).

b) Nesta fase entra em cena a ação jurídico-institucional; tem início em 1920 e vai até 1980, e sob a orientação atenta do Estado e do Brasil República impõe *normas científicas* de regulação social. Caracteriza-se pela constituição de “[...] dois Códigos de menores; [e] a criação dos Juizados de Menores – inicialmente na comarca do Rio de Janeiro e depois por todo o país; o Serviço de Assistência ao Menor e a Fundação Nacional do Bem Estar do Menor” (BAZILIO, 2002, p. 47). Tem como modelo de atuação estatal “[...] os internatos como alternativa de atendimento. Assim, em um contexto fortemente marcado pelos eugenistas e higienistas a função da internação é exacerbada. Tratava-se de encerrar até mesmo aqueles jovens que, pobres, na rua, poderiam cometer atos que colocassem em risco a propriedade privada” (BAZILIO, 2002, p. 47)

c) A última fase destaca as décadas de 1980 e 1990, na qual a atuação das Organizações Não Governamentais (ONGs) partem em defesa dos direitos civis das crianças e dos adolescentes; essa fase se caracteriza pelo

[...] desmonte que o Estado brasileiro efetiva em suas instituições de atendimento; pela participação da sociedade civil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se, portanto, de entender a contradição hoje vivida entre um texto de lei elaborado com a participação de setores organizados da sociedade e o descaso nas esferas do executivo federais e, em alguma medida, estaduais. Promulga-se o Estatuto e retira-se a possibilidade de sua efetiva implantação (BAZILIO, 2002, p. 49).

É importante observar que o contexto sociopolítico era propício à deflagração dessas posturas.

A agonia da Ditadura e a conseqüente luta de amplos setores da sociedade pela democratização e a determinação pela criação de um ‘Estado de Direitos’ possibilitou que o tema da criança pobre, desassistida retornasse ao debate público com um vigor extraordinário (BAZILIO, 2002, p. 50).

Os cinco primeiros anos da década de 1980 foram marcados por várias iniciativas da sociedade civil (pastorais, atuação das associações de moradores e outras entidades que promovem trabalhos com menores e criticam duramente as ações ou omissões do Estado) na questão dos direitos da criança e do adolescente. Mas, será a segunda metade dos anos 80, que assistirá a política de atendimento à infância e à adolescência com novos rumos:

Surgem ou se fortalecem atores que irão se transformar nos principais protagonistas dos Artigos 227 [que trata dos direitos fundamentais da criança e do adolescente] e 228 [que trata da imputabilidade penal dos menores de dezoito anos] da Carta Magna; da mobilização relativa a produção e promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e; também, contraditoriamente, personagens que direta ou indiretamente colaboraram – através da matriz discursiva que permanece privilegiando a denúncia – para a renúncia dos Executivos, de forma particular do federal, da responsabilidade de implantação ou apoio desta política setorial. (BAZILIO, 2002, p. 51).

São entidades importantes do processo de retirada estratégica do executivo na questão dos direitos da criança e do adolescente, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). A primeira entidade, com forte presença de atores religiosos, dedicou-se à pressão social sobre o governo e à formação da opinião pública através da união de várias entidades não-governamentais. O Unicef (órgão internacional) dava o respaldo técnico e financeiro, privilegiando ações locais de baixo custo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) reuniu em torno de si os atores que se opunham aos setores mais conservadores da sociedade, que defendiam, entre outras medidas repressoras, a redução da idade penal, tendo como base o Código penal de 1979 (que limitava os direitos minoristas, na medida em que dava plenos poderes ao juiz para fazer cumprir sua sentença, sem possibilidade de defesa, apelação ou revisão por parte do acusado). Esse estatuto regulou os princípios básicos, instituindo direitos e deveres de todos os envolvidos nessa política. Nas palavras de Bazílio (2002, p.51), ‘trata-se de um longo e detalhado texto que procura sistematizar e garantir direitos, organizar procedimentos jurídicos, delimitar o papel dos diferentes atores’.

Evidentemente, na constituição do E.C.A houve influências de documentos internacionais, como:

[...] a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1959; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude; Regras de Beijing; as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de liberdade; as Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da delinquência Juvenil. Diretrizes de Riad; e as regras fixadas na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da criança em 1989 (BAZILIO, 2002, p. 57).

Bazílio salienta que o E.C.A promoveu mudanças substantivas na legislação de menores, sobretudo em relação à concepção de criança – como sujeito de direitos –, e estabeleceu que a falta de recursos materiais não seria mais motivo para a suspensão ou perda do Pátrio Poder por parte dos pais ou responsáveis pela criança. De acordo com o autor, os primeiros anos da década de 1990 caracterizaram-se por conflitos em torno da liderança desse processo de atenção à infância e à adolescência. As ONGs procuravam assegurar os financiamentos de seus projetos (cujos órgãos fomentadores principais são a Fundação Centro Brasileiro da Criança e do Adolescente (CBIA) e o Unicef, como também inúmeras instituições internacionais). Isso acabou gerando um processo de disputa entre as ONGs, até então engajadas na luta pelos direitos da criança e do adolescente, por recursos e reconhecimento dos projetos desenvolvidos. Na verdade, a disputa acirrou-se no fim dos anos 1990, com a redução dos recursos oferecidos pelas instituições internacionais, sobretudo européias, que, com o fim do socialismo real, deram prioridade aos programas de apoio financeiro aos países do leste europeu e da extinta União Soviética. Com essa situação, o Unicef (e todos os organismos ligados a ele) sofreu uma profunda crise de financiamento, sobretudo com a redução de repasses financeiros dos Estados Unidos. E, com o desmonte da CBIA, o governo federal assumiu uma política tímida e ineficiente de repasses para a área social, atribuindo à estrutura de conselhos – o Comunidade Solidária e o Conanda – a política social até então construída. Assim,

[...] como compreender a onda de ‘modernização administrativa’ que provocou o desmonte das instituições de assistência realizada no interior do Estado? Talvez, a lógica de tal modernização se deva mais a razões da diminuição progressiva do orçamento federal para as ações de bem-estar que aquelas relativas a racionalidade da máquina-pública. Em resumo, teria sido o discurso desses novos atores apropriado pelos grupos dirigentes para justificar a falta de iniciativa ou propostas do governo? (BAZILIO, 2002, p. 55).

Ou isso foi consequência da construção paulatina de um Estado-Mínimo, que garantia a entrada acirrada da iniciativa privada e o desmonte das instituições públicas?

A partir dessas questões, passaremos às discussões em torno da criança como sujeito de direitos propostas pelos autores dos trabalhos selecionados e enquadrados nessa subcategoria.

A discussão que norteia o primeiro trabalho analisado baseia-se na superação da dicotomia entre educar e cuidar a *partir* da necessidade gerada pela LDBEN (9.394/96) de adaptação dos Centros de Convivência Infantil (CCI's) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). O objetivo do texto é descrever e analisar as condições de atendimento de crianças de 0 a 6 anos nas creches da Unesp ante a reformulação das diretrizes gerais desse atendimento. Os resultados parciais da pesquisa mostraram que as creches da Unesp têm como base jurídica a portaria nº 70 (de 1982), de cunho assistencialista, que criou os CCI's/Unesp, fato que aponta a necessidade de ressignificação da intencionalidade do atendimento dos CCI's.

Ao analisar os protocolos dos CCI's, as autoras evidenciam que as concepções de criança destas propostas

[...] caracterizam-na enquanto *ser social*, psicológico e histórico, abordando-a na sua concretude. Nesta perspectiva enfatizam a *criança como cidadã*, defendem uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos (...) No que se refere às concepções de desenvolvimento e aprendizagem, o construtivismo piagetiano e o sócio-interacionismo são citados separadamente ou mesmo com duas referências de uma mesma proposta. A maioria dos dados descritos nos protocolos, com exceção das propostas pedagógicas, consideram a criança apenas na sua dimensão psicológica, enfatizando-a enquanto ser em desenvolvimento (GARMS; CUNHA, 2001, p. 13).

Além desses dados, as autoras observaram contradições no que se referia à importância da ludicidade para o desenvolvimento infantil e aos tipos de atividades apresentadas nos protocolos, bem como ao tempo destinado essas atividades. Os exercícios de prontidão para o ensino fundamental evidenciam outra contradição com a anunciada base teórica (os estudos de Piaget e Vygotsky). Conceber a criança como cidadã, numa perspectiva psicológica com base no desenvolvimento infantil no mínimo limita a atuação social da criança. Efetivamente, há que se problematizar a concepção de criança como sujeito de direitos, uma vez que a existência de uma legislação específica por si só não assegura a satisfação concreta desses direitos. A criança-sujeito de direitos vive sua infância em

condições marcadas por desigualdades sociais que limitam os direitos dos sujeitos sociais em todas as categorias geracionais.

Nessa mesma direção, o trabalho seguinte também evidencia a questão paradoxal da infância de direitos constituídos por lei e negligenciados pelas políticas públicas.

O trabalho (pôster) é parte da pesquisa de mestrado da autora, Fullgraf (2001), que procura analisar o acesso das crianças à educação infantil por meio da discussão dos mecanismos legais que evidenciam a criança como sujeito de direitos sociais e “contribuir para a discussão de políticas públicas e sociais que visem a expansão do atendimento em instituições de educação infantil para a primeira infância”. (FULLGRAF, 2001, p. 1) Desse modo,

Ao longo desse século observa-se um crescente movimento pelo estudo da criança, bem como percebe-se que a visão sobre a infância é social e historicamente construída. Os estudos teóricos nesta área e as lutas políticas em defesa das crianças têm apontando para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos. Contudo, as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. Vislumbra-se diversas infâncias, num mesmo espaço e tempo, são os paradoxos vividos pela infância (FULLGRAF, 2001, p. 1).

A autora assinala que a criança, no Brasil, a partir da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) passa a ser objeto da legislação sob outro enfoque.

Assim, os direitos sociais e fundamentais das crianças, são reconhecidos como instrumentos inerentes às crianças, evidenciando que no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos, enquanto dever do Estado e opção da família (FULLGRAF, 2001, p. 1).

A partir da *infância de direitos*, inscrita num contexto paradoxal, a autora procura evidenciar

[...] até que ponto as políticas públicas voltadas à educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos em instituições de educação infantil contemplam os direitos declarados na legislação brasileira”. Assim, “a preocupação com a discussão da efetivação dos direitos das crianças à educação infantil a partir da nova legislação e a necessidade de qualificar a demanda por esse tipo de atendimento, delinear a necessidade de realizar este estudo (FULLGRAF, 2001, p. 3).

Através do estudo de campo e da coleta dos dados empíricos (por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com as famílias) a autora assinala que as alternativas encontradas pelas famílias excluídas dos direitos de acesso à educação infantil seguem duas direções: uma delas é a utilização de instituições situadas na rede informal de educação, que não possuem registro no sistema de ensino, e a outra, mais lenta e longa, a luta pela garantia de acesso à rede pública de educação através da parceria com o Conselho Tutelar. Essa postura evidencia a história da construção social da criança como sujeito de direitos na sociedade brasileira, que, como indicada por Bazílio, (2002) é fruto da luta da sociedade civil, por meio da pressão social e da reivindicação dos direitos sociais de todos os atores sociais, que organiza-se para obter a satisfação dos direitos sociais das crianças pela criação, efetivação e cumprimento das políticas públicas. O trabalho a seguir faz uma análise das políticas públicas para a educação de crianças de 0 a 6 anos.

Através da realização de um trabalho encomendado pelo GT 07 – Educação das Crianças de Zero a Seis Anos, a autora, Barreto (2002), faz um estudo teórico das políticas públicas para a educação infantil que visa subsidiar a discussão sobre a situação atual desse nível de educação como política pública, bem como sobre o papel de tais políticas e programas no que tange ao tratamento político do atendimento/financiamento para creches e pré-escolas, analisando em especial o Plano de Educação Nacional (PNE).

Como base para tal discussão a autora utiliza os resultados do estudo de documentos como *Avança Brasil: proposta de governo* (1998), *Plano Plurianual (PPA 2000-2003)*, *Orçamento da União (2000/2001)*, e outros para dar um panorama da situação da educação infantil nas políticas públicas. A análise do documento *Avança Brasil*

[...] permite identificar três perspectivas sobre as quais se assentam tais intenções: a que se fundamenta nos direitos da *criança como cidadã*; a que considera a criança pequena como faixa vulnerável por sua condição de dependência econômica e social, e a que leva em conta os direitos da mulher e a igualdade de oportunidades para mulheres e homens (BARRETO, 2002, p. 2, grifo nosso)

No entanto, observa-se, em algumas passagens deste documento,

[...] que aspectos assegurados nas leis [Constituição de 1988, LDBEN 9.394/96, Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), etc.] não são ainda completamente incorporadas nas propostas do governo. Isto é evidente quando se trata da educação da criança de zero a seis anos: embora, com a LDB, a creche tenha sido incluída, junto a pré-escola, na educação infantil, reconhecida como primeira etapa da educação básica, muitos dos objetivos explicitados no *Avança Brasil* referem-se

apenas à pré-escola (formação de professores, merenda escolar, para citar alguns) (BARRETO, 2002, p. 2)

As crianças de 0 a 6 anos “constituem público-alvo explícito de outras ações junto com outros segmentos vulneráveis, não definidas, portanto, no PPA, metas específicas pertinentes ao segmento etário” (BARRETO, 2002, p.3); as crianças aparecem no Programa Alimentação Saudável e outros em ações voltadas para a distribuição e aquisição de micronutrientes para crianças, gestantes e idosos, em estudos e pesquisas sobre recuperação nutricional e em ações que envolvem a reeducação nutricional; e no Programa Brasil Jovem – ação abrigo –, que acolhe crianças de 0 a 6 anos ameaçadas e/ou violadas em seus direitos básicos.

A Educação Infantil é contemplada, no âmbito do MEC, no Programa de Alimentação Escolar (merenda escolar).

Os recursos repassados aos municípios para a merenda escolar abrangem, entretanto, apenas as crianças das pré-escolas públicas e filantrópicas, ou seja, a faixa etária de quatro a seis anos. Além de não ter uma cobertura para toda a educação infantil, o valor per capita (R\$ 0,06/dia letivo) é menos da metade do direcionado aos alunos do ensino fundamental público (R\$ 0,13) (BARRETO, 2002, p. 7).

De acordo com a autora, apesar da tímida atenção dada à criança de zero a seis anos nas políticas públicas,

[...] procurando-se avaliar os alcances e limites das políticas e programas federais destinados à criança de zero a seis anos, evidencia-se no âmbito das intenções de governo o crescente reconhecimento da importância da infância como fase do desenvolvimento humano, bem como dos direitos das crianças como cidadãs (BARRETO, 2002, p. 7)

O *lugar tímido* que a criança dessa faixa etária ocupa nas políticas públicas, apesar de sua condição de *segmento populacional mais afetado pela pobreza e desigualdades*, que chega a 42, 2% das crianças de 0 a 6 anos em famílias com renda *per capita* inferior a meio salário mínimo.

Esta observação é especialmente grave no caso da educação. Na verdade, a criança de zero a seis anos é quase ausente na política educacional em curso no atual governo federal. Tal ausência é percebida, por exemplo, no Plano Plurianual 2000-2003, em que a educação infantil não apresenta sequer o status de programa, ao contrário dos outros níveis de ensino e até mesmo das modalidades (BARRETO, 2002, p. 8)

Concluindo suas análises, a autora aponta que é necessário que a sociedade, através de mecanismos de controle social, lute pelo cumprimento de dois objetivos do PNE relativos a financiamento, e que devem pautar a luta política pela educação infantil. Esses dois objetivos são:

21. Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil.

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos artigos. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal (BARRETO, 2002, p. 14-15).

Tal fato implica, por parte daqueles que *lutam pela expansão e melhoria da educação infantil*, uma postura de busca de compreensão das questões que dizem respeito ao financiamento e gestão educacional, *temas frequentemente considerados áridos e pouco interessantes*.

Os trabalhos enquadrados nesta subcategoria evidenciam a concepção de criança como sujeito de direitos sociais, o que a torna também cidadã de direitos legais, mas sem garantia da satisfação concreta desses direitos. Não podemos considerar que o sujeito-criança, a partir desses trabalhos, seja entendido enquanto sujeito ativo, já que não tem sequer respeitados seus direitos sociais e fundamentais (ao menos concretamente).

4.1.5 O sujeito inventivo, ser criador.

O sujeito criador, entendido como um ser inventivo, deixa como questão inicial o entendimento do termo *ser*. Semanticamente, encontramos, tanto numa perspectiva psicológica quanto na filosófica, definições que remetem o significado do termo “ser” ao conceito aristotélico de ser existencial.

Assim, na perspectiva psicológica, tal termo refere-se ao Tomismo e à ontologia. De acordo com Dorin (1978) o tomismo (sistema filosófico de São Tomás de Aquino) é uma interpretação cristã do aristotelismo. Dentro desse sistema, só Deus é criador – tem o poder da criação. “A criatura humana é uma síntese de alma e matéria (corpo) e tende naturalmente para o amor de Deus. A vontade é atributo da alma (imortal) e o conhecimento depende da experiência sensorial” (DORIN, 1978, p. 288). Para esse sistema filosófico,

[...] as nossas sensações e imagens nos dão o conhecimento do individual, nossas idéias nos apresentam o universal por si mesmas, sendo extraídas das sensações e imagens pela atividade de uma faculdade espiritual, todas as substâncias corpóreas são compostas de matéria (passiva) e forma (ativa e determinante); (...) *todo ser é caracterizado pela essência* (o que é de per si e tal como se apresenta à inteligência) *e pela existência* (o ato de ser); um ser não pode ser e deixar de ser ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto (princípio da não-contradição), mas as coisas mudam, elas que são compostas da capacidade de ser, da potência (inconcebível em si mesma) e do ato (o ser no sentido próprio do termo), sendo que Deus é o ato puro, é o ser increado. E Ele é o fim último da existência humana (DORIN, 1978, p. 288-289, grifos nossos).

Numa perspectiva filosófica, o termo *ser* é tratado como nome e conceito, sofrendo constantemente confusões lingüísticas entre os usos do ser “predicativo” e do ser “existencial”. Para explicar tal confusão, Mora (1984) recorre a Charles H. Kahan, que procura, com a utilização da famosa frase de Aristóteles (para utilizar a versão tradicional), “el ser se dice de muchas maneras”, esclarecer a distinção de sentidos entre *ser* (como ser por acidente); *ser por si mesmo* (ou de acordo com categorias); *ser* (como predicativo – em *é falso* ou *é verdadeiro*) e *ser* (como *é em potência* ou *é em ato*).

[...] sin embargo, Aristóteles habla de la filosofía primera como aquella que se ocupa de “el ser”, y aunque ello puede entenderse también como la ciencia que se ocupa de los diversos modos como se puede entender “es”, ha habido distintas interpretaciones del “ser como ser” o “es como es” aristotélico. (...) Por el momento, nos confinaremos a dos puntos. Uno es que aunque la distinción entre el “es” predicativo y el “es” existencial puede no tener su origen en los usos griegos, una buena parte de la tradición filosófica ha partido de estos usos, o supuestos usos, de modo que no hay más remedio que reseñala. El otro es que dentro de esta tradición filosófica ha habido numerosos modos de entender lo que se ha venido a llamar “el ser”: el ser como el ente, el ser como la substancia (MORA, 1984, p. 3004-3005).

O trabalho analisado nesta subcategoria propõe uma discussão em torno dos conhecimentos produzidos sobre a infância a partir da apresentação de um trabalho desenvolvido com crianças na sala de artes da escola Educar-se, tendo como base para tal discussão a obra de Gaston Bachelard, cujo objetivo é

[...] chamar atenção para um aspecto pouco considerado, porque pouco realizado intencionalmente, na educação infantil ou ensino fundamental: a dimensão poética do conhecer. Dimensão sensível que caracteriza o ser humano ao encontrar sua especificidade no sentir, imaginar, perceber, fazer, significar, portanto, ao envolver todo o sistema de afetos que organiza e redimensiona sensações corporais e nos conecta intelectualmente com os outros e com o mundo de nossas possibilidades criadoras e inventivas (RICHTER, 2002, p. 1).

Problematizando as concepções de conhecimento e aprendizagem orientadoras das práticas dos professores em relação ao processo de criação visual *na escola infantil e fundamental*, a autora persegue a

[...] complexa relação entre conhecimento, aprendizagem e formação humana a partir da abordagem filosófico-educacional que permite alcançar como este ser se torna demiurgo, capaz de transformar-se ao transformar o mundo para inventa-lo e inventar-se. Assim [a autora opta] por aproximar a concepção bachelardiana de imaginação material do campo da poética visual na infância mediante uma abordagem fenomenológica que permita interrogar o processo epistemológico da produção do conhecimento na infância, o processo pedagógico na especificidade das artes plásticas e o processo ontológico da formação do sujeito (RICHTER, 2002, p. 2).

O entendimento do termo materialidade em Bachelard abrange não-somente alguma substância específica (como fogo, terra, água e ar), ‘mas tudo o que está sendo formado e transformado pelo ser humano’ (RICHTER, 2002, p. 5). Para Bachelard (apud RICHTER, 2002, p. 6) ,

[...] a ação de conhecer na infância é baseada no fazer. As qualidades sensíveis que a criança extrai da matéria não se devem apenas à percepção, mas muito a uma atitude lúdica de curiosidade e observação, uma vontade de investigar as provocações do mundo. A manipulação transformadora das matérias permite inúmeras possibilidades de sensações e criações.

A criança de Bachelard (apud RICHTER, 2002, p. 7),

[...] reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada pela matéria a agir e reagir. Este momento de investigações materialistas, através dos jogos infantis de ficção e construção, ainda que em grande parte inconscientes, é o tempo da construção da imaginação, do armazenamento das imagens primeiras. Momento de conquistas pela sucessão e repetição do esforço e do sucesso imediato.

Um aspecto importante a ser salientado é a importância fundamental que Bachelard atribui à materialidade que, por sua vez, funda-se no social e não somente no individual (como talento inato do indivíduo).

Como conclusão, a autora aponta a importância da imaginação na formação do ser humano, e como indicação para a prática pedagógica da arte na educação infantil enfatiza que,

[...] favorecer na educação infantil a diversidade de fazeres que a plasticidade material oferece significa perseguir outras aprendizagens que enfatizem, nos

processos formativos, a poética visual como modo singular de cada criança tornar visível o que nos caracteriza como fenômeno humano: somos seres em perspectiva e nos encontramos em constante abertura para todas as experiências que o viver pode oferecer (RICHTER, 2002, p. 15).

O trabalho de Richter propõe a discussão da compreensão da criança a partir da sua dimensão criativa, imaginativa. Tem como base teórica para essa discussão os escritos de Bachelard, que, parafraseando Lechte (2002), são fonte inspiradora para aqueles que pretendem derrubar a barreira entre conceito e imagem, de forma que novas imagens possam se tornar a base de novos conceitos científicos, enquanto novos conceitos podem emergir com base em novas imagens. A criança é concebida na sua positividade, como ser que age sobre o mundo de forma inteligível, transformando a materialidade e sendo transformada por ela, num movimento consciente e conseqüente que envolve a dimensão poética do ser humano. A infância e a criança são valorizadas por sua capacidade de maravilhar-se, de ver de forma criativa o mundo e a materialidade que as cercam.

Assim, o sujeito-criança é entendido enquanto *ser inventivo, ser criador* – um ser predicativo, que encontra no confronto com a materialidade, na vivência de experiências materialistas, a possibilidade de agregar a si a qualidade de criar, inventar, transformar a si e ao mundo.

4.1.6 O sujeito devir-criança.

O termo – devir-criança – entendido como um processo, um movimento de transformações contínuas, nada tem a ver com um vir-a-ser adulto. ‘Este devir é o jeito que as crianças têm de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos, quando, obviamente, não estão e não são ‘aprisionadas no trabalho, na guerra ou na miséria’’. (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18)

De acordo com Gilles Deleuze (apud ABRAMOWICZ, 2003, p. 18),

Os devires são geografias, são orientações, direções, entradas, saídas. (...) *Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade.* Não há um tempo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ É particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal, de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas

imprevistos, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população... O devir está 'entre' ou 'no meio': mulher entre s mulheres, ou animal no meio dos outros (Grifos nossos).

Assim, o devir, entendido como diferença expressa pelo movimento de mudanças/transformações contínuas que não se prendem a linhas de origem, trabalha com a idéia de tempo não-linear a partir dos pressupostos filosóficos deleuzianos, cuja diferença é a pedra de toque de seu pensamento.

O tempo da filosofia não é linear, não segue estritamente a cronologia do antes e do depois, a continuidade do passado, presente e futuro. Ele é estratigráfico: os planos se superpõem, coexistem. É apenas a vida dos filósofos que segue uma sucessão ordinária, mas não seus planos e conceitos que vão e vem o tempo todo (KOHAN, 2003, p. 230).

As crianças, essas *potências devindo*, *potências nômade*s, vivem exercitando as suas potências. Experimentando-as, inventando-as, criando-as, elas conseguem ampliar suas potências ou inibi-las. Esse processo de ampliação das potencialidades das crianças pode receber a ajuda dos adultos tanto no sentido positivo da sua potencialização quanto no sentido negativo, da sua inibição. De acordo com Abramowicz (2003, p. 20), “[...] as crianças agora incluídas na escola trazem novas forças, novas vozes, silêncios e desejos – como a escola pode acolher-las? Esta é a questão: como a escola pode incluir a criança, proporcionando-lhe condições de devir-criança?”. É através dessa questão levantada pela autora que o trabalho enquadrado nesta subcategoria (SILVEIRA, 2001) baseia sua discussão. Afinal, investir nas potencialidades da criança talvez pudesse produzir

[...] uma nova modalidade de pensamento, privilegiando as inventividades, as criações, as produções das diferenças, as novas formas de pensamento, pois sabemos que, em relação às inventividades, as crianças têm muito que dizer, se as ajudarmos nisto [...] Ou seja, nem aceitar, muito menos tolerar diferenças, mas sim, produzir diferenças. Há incessantes formas de vida que são produzidas pelos diferentes e é preciso estar-se atento para aproveitar (ABRAMOWICZ, 2003, p. 22).

E o desafio de produzir diferenças, de trabalhar com as imagens de uma infância heterogênea, plural, inscreve-se nas produções acadêmicas recentes (incluídas na categoria A – sujeito-criança) que sinalizam uma educação para as crianças de 0 a 6 anos que considere as especificidades do sujeito-criança a partir de suas dimensões biológica, social e cultural e que contemple os diversos aspectos constituintes da infância.

O trabalho selecionado nesta subcategoria é o resultado de um estudo de caso, de natureza qualitativa e etnográfica, numa creche de Ivinhema, no Mato Grosso do Sul. Durante a análise dos dados da pesquisa a autora constatou o processo ao qual denomina de *apequenação* das crianças, uma forma de transformar a criança em algo menor, sem importância e que, por isso, não necessitaria de um atendimento de qualidade. Por outro lado, esse processo de *apequenação* não se dá apenas em relação às crianças, mas atinge também os professores, que não recebem estímulos para a sua formação e para a realização de uma prática pedagógica de qualidade.

A análise dos dados mostrou que as práticas pedagógicas observadas assemelham-se às práticas escolares, sobretudo quando transformam as crianças em alunos ou aprendizes, desconsiderando suas singularidades.

A produção do bom aprendiz ocorre em vários sentidos, ensinam as crianças certas regras de como se comportar, a necessidade de uma certa imobilidade, o silêncio enquanto exigência de aprendizagem, obediência às ordens dadas pelos adultos e o esquadramento em relação à adequação do uso do espaço escolar e, essas aprendizagens estabelecem a *apequenação* das crianças pequenas (SILVEIRA, 2001, p. 3)

No entanto, as crianças

[...] entram em linhas de escape em algumas situações. [Elas] criam essas linhas quando fogem, produzindo novos movimentos, novas brincadeiras, quando continuam dizendo quais são seus interesses, mesmo que os adultos não concordem ou não gostem de suas falas, e continuam saltando, correndo e pulando (SILVEIRA, 2001, p. 6).

Tomando como referência teórica os estudos do psicanalista Katz, a autora concebe a criança como *potência de devir*, potência nômade, e faz alusão à consideração que deveríamos dar à fala das crianças, pois, “se ouvíssemos as crianças, perceberíamos que a educação infantil poderia ser uma potência de devir, uma grande novidade para a educação e não uma cópia barateada do ensino fundamental” (SILVEIRA, 2001, p. 6).

As imagens da infância e da criança que se delinearão a partir das concepções veiculadas nos trabalhos componentes da Categoria A – sujeito-criança, demonstram que:

- a) No contexto das discussões na interface com os estudos sociológicos e antropológicos sob novas perspectivas epistemológicas do sujeito (Sociologia da

infância e Antropologia da Infância), que discutem a ação social das crianças a partir de sua própria categoria geracional (a infância entendida como categoria social), surgem as imagens da criança: a) como sujeito social heterogêneo – situado e inteligível a partir de suas *condições biográficas, sociais e culturais*, bem como a partir dos aspectos referentes à sua classe social, seu gênero, sua cultura, etc.; b) como sujeito produtor de cultura – compreendido a partir da sua ação social que cria e recria a cultura na qual está inserido, produzindo conhecimentos e significados sobre o mundo que o cerca e sobre sua existência; c) como sujeito de direitos – com direitos assegurados por lei (Constituição de 1988, LDBEN 9.394/96, ECA/1990, etc.) que, por sua vez, lhe conferem uma cidadania restrita à legislação, não tendo seus direitos satisfeitos concretamente; e d) uma infância heterogênea – a existência de infâncias social, cultural e economicamente desiguais torna a infância como categoria social objetivamente heterogênea. “Não existe infância, mas sujeitos que a experimentam em algumas coordenadas e circunstâncias que diferem para cada um deles e para cada grupo social” (SACRISTÁN, 2005, p. 22).

- b) Na interface com os estudos filosóficos e psicológicos, a criança é entendida a partir de suas potencialidades e imaginação criadora, assim surgem as imagens da criança: a) como ser criador/ser inventivo – que, através de suas possibilidades criadoras e inventivas, cria e transforma a materialidade, ao mesmo tempo em que se produz como ser humano; b) como sujeito devir-criança – num movimento de transformação constante do tornar-se criança, um ser que está se tornando criança a partir de uma temporalidade não mais linear.

4.2 A criança em desenvolvimento: a maturação e os aspectos socioculturais na formação do ser-criança

A Psicologia do Desenvolvimento, como vimos no item 3.6 do quadro teórico, trouxe aos estudos sobre a criança contribuições valorosas no que tange ao conhecimento dos aspectos biológicos do desenvolvimento humano (tanto fisiológicos quanto cognoscitivos). Para Martins (1999) o maior contributo da Psicologia do Desenvolvimento foi a construção de uma cultura sobre a infância. Assim,

Tendo se dedicado à descrição e caracterização das diversas fases do desenvolvimento humano, esta disciplina chamou a atenção para o seu objecto de estudo, fazendo depender a qualidade de vida psicológica do adulto do seu processo de gênese, com especial ênfase nos primeiros anos; deste modo, a criança tornou-se o *Pai do Homem*. Se, por um lado, lhe coube o mérito de devolver à família e à sociedade as crianças que delas tomou emprestadas, oferecendo, como contrapartida, um saber susceptível de divulgação e uso doméstico, social e político – quais produtos acompanhados de instruções de utilização – não menos notável é o facto de ter trazido a criança ao discurso científico, racionalizando os aspectos que tornou tão dignos da ciência como quaisquer outros, a quem mudou a face, humanizando-a (MARTINS, 1999, p. 136-137).

No entanto, ao racionalizar tais aspectos do desenvolvimento humano, a Psicologia do Desenvolvimento *coisificou* e fragmentou a criança, tal qual um quebra-cabeça no qual os aspectos biológicos se fundem aos aspectos sociais. Essa perspectiva de análise da criança teve como resultado dois enfoques de estudos, abordados por Jobim e Souza (2001), o enfoque *biológico-evolucionista*, no qual o desenvolvimento humano é concebido como etapas ou estágios, cuja maturação biológica assume papel fundamental no processo de desenvolvimento humano – enfoque esse expresso no trabalho de Marinho (1997); e o enfoque *pedagógico normativo*, que dá prioridade ao processo de socialização da criança, concebendo a infância como tempo de preparação para a vida social produtiva. Esse processo de socialização da criança, por não considerá-la um ser que interage social e historicamente, ou seja, não inclui-la como membro social competente (o que um novo paradigma psicológico vem defendendo – a competência social da criança a partir da sua potencialidade), visa a sua conformação à sociedade. De acordo com tais perspectivas psicológicas a criança assume um papel de individuo observado, analisado, cuja função é responder a determinados *estímulos* do ambiente sociocultural. Os trabalhos que seguem essa linha teórica (Ramalho, 1997; Nascimento, 1998; e Eltink, 2000) tomam como base basicamente os estudos de Jean Piaget e Henri Wallon.

A partir dos trabalhos selecionados nesta categoria, é importante lembrar que as contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, como campo disciplinar, para o estudo da criança e de sua educação, foram por muito tempo aceitas e freqüentemente utilizadas na educação, sobretudo, para o conhecimento dos padrões considerados normais no desenvolvimento infantil e para a aprendizagem, especificamente. Ainda que baseada em teorias globais, no conhecimento biológico e médico, como explicita Moreira Leite (1978), a Psicologia do Desenvolvimento teve como função importante para o pensamento pedagógico uma interpretação ampla do conhecimento, dando respostas práticas e objetivas ao real sobre as crianças, explicando os fenômenos investigados de forma clara e simples.

Ao tomar a criança como um ser eminentemente biológico, que precisa passar por etapas definidas pela sua faixa etária e pela maturação que apresenta, a Psicologia do Desenvolvimento naturaliza os fatores socioculturais constituintes da infância, tornando-a um momento universal, homogêneo; exclui as inevitáveis diferenças individuais a partir de um determinismo que naturaliza o processo evolutivo (na medida em que estabelece leis sobre a sucessão das etapas que se cumprem, independente das condições históricas nas quais ocorreu a evolução do sujeito) e segue uma linha crescente até a *plenitude adulta*. E desse modo,

[...] estabelecida a lei que naturaliza o devir do ser, não é estranho que a partir do conhecimento psicológico, arrogando-se a autoridade científica de sua função de explicar, se tenha almejado regular e guiar o devir do sujeito, naturalizando também o dever ser, a educação em suma (SACRISTÁN, 2005, p. 47).

É importante lembrar que

A psicologia evolutiva foi o instrumento que no século XX, produziu modelos para explicar o processo evolutivo desde o nascimento até a idade adulta. Essa aproximação científica nos oferece a explicação do processo de crescer (que tem dimensões biológicas, pessoais e de status social), que supõe (...) não só uma maneira de ser dos menores mas também uma particular relação com o mundo dos adultos, de estar entre eles, de poder participar de seu mundo e de ser reconhecido por eles. As teorias evolutivas, pelas necessidades inerentes ao método científico, nos deram descrições analíticas das idades, como cortes transversais, ou nos proporcionaram esquemas genéticos que segue o fio condutor de como determinados traços dos menores evoluem (inteligência, afetividade, sociabilidade, etc.) Mas o fizeram sem se referir ao significado concreto e real das etapas do desenvolvimento, subtraindo o indivíduo e a explicação de sua evolução das circunstâncias de vida reais daqueles que experimentem essas mudanças (SACRISTÁN, 2005, p. 46).

A característica do conhecimento psicológico que toma o particular pelo universal é evidenciada nos trabalhos selecionados nesta categoria. Partem da compreensão da criança a partir do seu desenvolvimento, destacando determinados comportamentos, e as classificam de acordo com as necessidades da pesquisa a ser desenvolvida, geralmente tomando-as como sujeitos-objetos para observação de um número bastante restrito de crianças, ou mesmo de uma única criança.

4.2.1 A criança a partir dos fatores socioculturais

O primeiro trabalho enquadrado nesta subcategoria, ao conceber a criança em desenvolvimento, toma como foco a criança pré-escolar, com base na Ecologia do

Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner), que evidencia a importância de considerar a variável ambiente para a compreensão do desenvolvimento infantil; considera assim o contexto sociocultural um importante aspecto para o aprofundamento dos conhecimentos sobre a criança.

A proposta de investigação de Ramalho (1997) no trabalho analisado busca conhecer os fatores socioculturais que têm relevância para o desenvolvimento das crianças pré-escolares na faixa-etária de 5 a 6 anos por meio da análise do *status* social das famílias, do envolvimento emocional das crianças e suas famílias e das funções/atividades das crianças no espaço doméstico. Com essas indicações para a investigação foram selecionadas 28 famílias de crianças pré-escolares em um Núcleo de Educação, com o intuito de identificar o contexto sociocultural dessas crianças. Através de questionário enviado às famílias, a autora obteve informações sobre seu *status* socioeconômico, bem como informações sobre as atividades desenvolvidas pelas crianças no contexto familiar.

Para este estudo a autora busca o auxílio de metodologias psicométricas e observacionais, com as quais observa o número de ocorrência de determinado aspecto referente às indicações para a investigação com as crianças. A autora defende que o estudo do desenvolvimento das crianças pré-escolares a partir de sua *competência social*, ou seja, das atividades que as crianças desenvolvem tanto no ambiente doméstico quanto no escolar, deve ser considerada de forma contextualizada.

Como conclusão de sua investigação, ela enfatiza que,

[...] sendo um processo, o desenvolvimento da criança deve ser alimentado e realimentado diariamente, não apenas nos fins de semana ou em raros momentos que se sobressaíam em um universo pobre de estímulo. [Assim] parece-nos de fundamental importância o papel da pré-escola, seus espaços e materiais, como também, seus atores sociais, como agentes possibilitadores de oportunidades, encorajamento e mediações para com a criança neste contexto de desenvolvimento (RAMALHO, 1997, p. 12).

Nesse trabalho, os fatores socioculturais têm valor como referência para o entendimento do contexto sociofamiliar do qual a criança faz parte. A autora busca conhecer a criança a partir das informações dos adultos (estes sim considerados atores sociais – mediadores e possibilitadores do desenvolvimento da criança) sobre a criança e seu contexto sociocultural. A criança é considerada apenas na condição de indivíduo que é observado a partir de sua reação em relação aos estímulos externos, que, de acordo com a autora, devem ser permanentes. Quanto a esse aspecto, as neurociências têm afirmado (durante as duas

últimas décadas) que, durante os primeiros anos de vida do ser humano, o cérebro cresce e se modifica. Nesse período de desenvolvimento neuronal as conexões são mais rápidas do que as desconexões, e tal fato contribui para a crença de que esse seria um momento crítico da vida humana, no qual a ação dos estímulos (através de ambientes complexos) é decisiva para o desenvolvimento. A teoria psicanalítica teve papel fundamental na afirmação do determinismo das primeiras experiências humanas da infância como insuperáveis. De acordo com Bruer (2000, apud SACRISTÁN, 2005, p. 81; 84), é justamente no momento em que as sinapses se estabilizam que se tem mais capacidade de aprender, e disso decorre a necessidade de se adotar na educação estratégias de estimulação permanente

[...] pois a questão aqui é manter a densidade sináptica e não a geração de novas conexões [...]. A plasticidade do cérebro continua de forma prolongada durante a vida dos indivíduos. [Assim,] a educação permanente, o aprender durante toda a vida, não é somente uma exigência das novas condições sociais (mobilidade no trabalho – ou da sociedade da informação), mas uma exigência da dignidade humana em processo de constante evolução.

A psicogenética de Henri Wallon é o referencial teórico do trabalho a seguir. Ele detalha o período inicial da vida humana e aponta que o comportamento emocional, a individualização do próprio corpo, e a formação da consciência de si são processos paralelos e complementares no desenvolvimento da criança. Esse estudo, realizado com crianças na faixa etária de 3 anos de idade, visa compreender o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de si pelas crianças, por meio da observação de condutas que indicam a percepção de si em situações de interações entre pares ou em situações relacionadas à visualização das imagens de si (espelho, fotografia, vídeo), e pelo uso de pronomes (possessivos e pessoais em 1^a ou 3^a pessoas) para a reflexão acerca da construção da individualização, da constituição do eu em espaços coletivos.

Com base no seu referencial teórico, a autora, Nascimento (1998), descreve como ocorre o processo de individualização infantil, fazendo o contraponto entre as indicações da teoria e as observações empíricas. Assim, de acordo com a teoria utilizada, a consciência de si na criança se dá a partir da oposição ao outro, ao *não eu*; para a criança afirmar-se enquanto um eu, ela precisa negar o outro ou *expulsar o que é do outro em si mesma*, e esse conjunto de emoções (negativismo, oposição ao outro, seguidos de sedução e imitação) é o que caracterizaria o terceiro ano de vida das crianças. Em sua pesquisa, no entanto, a autora não observou qualquer manifestação das crianças nesse sentido, o que coloca os dados da pesquisa em evidente contraposição às orientações da teoria. Essa contraposição é explicada pela

autora a partir da leitura contextualizada da criação da teoria walloniana, a qual toma como base uma infância situada na primeira metade do século XX, em situação predominantemente doméstica, que evidencia relações interpessoais diferentes das que ocorrem na infância atual, que combina relações interpessoais coletivas – nas creches – e domésticas – na família.

A partir da pesquisa a autora conclui que o ‘processo de ruptura da indiferenciação afetiva, particularmente no que se refere à afirmação de si por oposição ao outro – adulto, seja predominante nas relações domésticas e não num espaço coletivo estruturado como o da creche’ (NASCIMENTO, 1998, p. 14). No grupo de crianças investigado é mais provável que, no contexto de creche, a afirmação de si se volte mais à sedução ou à imitação do adulto próximo do que à oposição a ele, ou seja, ‘na creche, [na faixa etária observada] a oposição tem um caráter horizontal (entre pares) e não vertical (adulto-criança), como aponta a teoria’ (NASCIMENTO, 1998, p. 15).

O posterior trabalho selecionado propõe a discussão sobre a qualidade do atendimento coletivo de educação/cuidado de bebês menores de 2 anos em creches, apresentando os indícios que os educadores utilizam para avaliar se uma criança está adaptada ou não à creche. Utilizou como procedimentos metodológicos entrevistas semi-estruturadas feitas com seis educadoras de berçário que atendem vinte bebês entre 5 e 15 meses de idade. Os indícios apontados nas entrevistas foram agrupados em três temas: estado de humor, construção de vínculo afetivo com o educador e inserção na rotina da creche.

A autora concebe a criança, nessa faixa etária, como alguém que está inserido em um ambiente sociocultural,

[...] no qual circulam diversas significações. Suas ações [a das crianças] são recortadas e interpretadas pelo adulto, que as significa e reage em função destas significações, fazendo com que no decorrer de seu desenvolvimento o bebê vá se constituindo como *pessoa integrante daquela cultura*. [E considerando-se as especificidades da faixa-etária investigada], especialmente a dependência que os bebês têm em relação aos adultos e sua vulnerabilidade, oferecer uma inserção de boa qualidade é um passo importante para a conquista de um atendimento coletivo capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável (ELTINK, 2000, p. 1; 3).

Como conclusão, a autora observa que o primeiro mês mostrou-se o período mais crítico para os bebês. As mudanças graduais que ocorriam nos indícios apontados pelas educadoras mostravam uma adaptação adequada dos bebês por volta do segundo mês de inserção na creche.

A criança retratada sob essa perspectiva apresenta pouca ou quase nenhuma ação sobre seu próprio desenvolvimento, totalmente colocado nas mãos hábeis e experientes dos adultos. Os trabalhos selecionados apresentaram imagens de criança e de infância reveladoras de competências infantis muito ligadas aos fatores biológicos e sociais, sobretudo no que se refere à questão de seu processo de socialização/adaptação na interação com os adultos.

4.2.2 A criança a partir dos aspectos maturacionais.

Esta subcategoria dá ênfase à discussão em torno dos aspectos maturacionais do desenvolvimento humano. Na tentativa de explicar a diversidade humana a partir de um referente empírico concreto (ou materialista), o corpo é encarado como a prova mais contundente para se comparar adultos e crianças, ou melhor, para estabelecer parâmetros de comparação através de linhas evolutivas.

A corporeidade não é uma dimensão física cuja evolução observável nos fala das etapas da vida, mas adquire uma dimensão cultural capaz de regular as representações que fazemos das pessoas, as qualidades que presumimos terem nas sucessivas “estações da vida” e o status social que dá aos sujeitos (SACRISTÁN, 2005, p.64).

O pensamento moderno evolucionista, no qual todo desenvolvimento é explicado a partir do desenvolvimento das potencialidades biológicas, de acordo com regras naturais, parte da crença de que a ligação corpo-psique seria, por si só, justificativa do domínio de determinados indivíduos sobre outros (dos homens sobre as mulheres, dos adultos sobre as crianças, etc.). Para que a tese materialista da ligação corpo-psique pudesse ser compatível com a idéia de progresso do sujeito (apesar da desigualdade *natural* dos indivíduos) no decorrer de seu processo evolutivo, a base material desse desenvolvimento deveria ser vista como uma potencialidade a ser demonstrada. Nesta perspectiva,

O quociente intelectual (QI) foi entendido como algo praticamente dado a cada um para toda a vida, embora suas manifestações e as possibilidades para realizar operações mentais diferissem no processo evolutivo. Como não se podia assinalar um apoio biológico preciso para a dotação mental -, a permanência do QI e a evidência de desiguais capacidades do indivíduo no transcurso de sua vida foram explicadas pelo conceito de maturação individual. Assim, é possível conciliar a evidência de que a evolução de cada um é um processo singular, ao mesmo tempo em que se justificam as distâncias entre os indivíduos. As manifestações da capacidade do sujeito variam com o avanço do desenvolvimento, mas as distâncias

entre eles são mantidas se o argumento for que a maturação obedece a causas internas (SACRISTÁN, 2005, p. 68).

A corporeidade, aliada ao conceito de maturação, constitui-se numa *forma objetivamente segura de estabelecer categorias entre os sujeitos* – delimitando para cada uma das categorias especificidades e possibilidades de acordo com o grau de potencialidades ou capacidades biológicas e psicológicas do indivíduo. Evidentemente, nesse processo de categorização, a criança se distancia do adulto pela carência física (psicológica, moral, etc.), e a infância é uma etapa deficitária, na qual o adulto figura como a imagem da plenitude a ser alcançada como meta.

A imagem do adulto é a referência para situar o pequeno e para lhe apontar a meta. Esse estado de déficit constitui também o significado que traz a palavra ‘criança’, que não é só quem se está criando mais também os adultos de conduta ingênua e imprudente, qualidades reconhecidas como próprias da imaturidade; isto é, a carência que supre a criação e estende a toda condição do ser criado. Definimos a criança pelo que falta a ela para ser maior. A infância é vista como estágio de carência (SACRISTÁN, 2005, p. 70).

O trabalho selecionado nesta subcategoria dialoga com duas áreas do conhecimento – Artes, Psicologia, destacando-se a Psicologia do Desenvolvimento na discussão da questão da linguagem o diálogo teórico é estabelecido com Vigotsky, para a compreensão do processo de construção da linguagem musical da criança.

O trabalho analisado é a dissertação de Mestrado de Marinho, aprovada em 1997 pelo Conservatório de Música da UFRJ, que tem como objetivo conhecer o processo de aquisição da linguagem musical das crianças de até 2 anos de idade. A base teórica utilizada para a pesquisa é constituída pelos estudos de Piaget e Wallon sobre o desenvolvimento infantil, bem como os estudos de alguns teóricos musicais, como Schurman, Penna, Gainza, objetivando captar a percepção e a expressão da musicalização na criança, contribuindo assim para as discussões em torno do conhecimento da criança.

Tomando como locus de investigação a Creche Bertha Lutz da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro, Marinho (1997) utiliza como instrumentos metodológicos registros fílmicos das aulas de música e entrevistas com os pais sobre o repertório musical doméstico. Com base nas observações das filmagens, concebe a criança na idade de 10 a 24 meses como alguém que,

[...] de acordo com *a sua maturação*, imita, interage e comunica com seu meio físico e social. A criança expressa, através da linguagem musical, a princípio com gestos e sons da voz soltos, sem aparentar conexão com a temática da música. Com a repetição da audição, a criança é capaz de sincronizar o gesto com uma sílaba de uma palavra cantada, muito embora ainda não consiga cantá-la segundo o tempo do ritmo e da melodia (MARINHO, 1997, p. 6)

Outro aspecto que evidencia a coerência entre a concepção de criança utilizada pela autora e o referencial teórico abordado é a classificação das expressões musicais das crianças quanto a suas respostas aos estímulos musicais. É considerada como “[...] observador, aquela criança que olha imóvel os movimentos dos outros parceiros. O ativo, aquela criança que realiza uma atividade paralela à musical. E o responsivo, aquela criança que se movimenta segundo o som musical” (MARINHO, 1997, p. 5).

As crianças selecionadas como sujeitos/objetos da pesquisa foram as classificadas como responsivas diante dos enquadramentos classificatórios das abordagens teóricas utilizadas. A autora conclui sua investigação entendendo que o desenvolvimento musical da criança, assim como o desenvolvimento infantil, “[...] parte de movimentos e reflexos inatos e herdados e que se desenvolvem em interação com os meios (social e físico)” (MARINHO, 1997, p. 07).

A criança descrita nesse trabalho é padronizada a partir de respostas mais ou menos esperadas dentro de um quadro de referência maturacional para crianças de até 2 anos de idade. Isso evidencia o que é descrito por Jobim e Souza (2001) como ação “modeladora das formas específicas de subjetividade”, na qual a criança assume um papel quase passivo diante da realidade sociocultural na qual se encontra (pois depende da sua maturação para conseguir imitar, interagir e se comunicar com o meio social). A ação da criança restringe-se, por seu desenvolvimento maturacional, apenas à confirmação de respostas esperadas pela pesquisadora, que, enfatizando a linguagem expressiva, acaba suprimindo aspectos mais amplos da linguagem musical, como a dimensão lúdica. Ao considerar o desenvolvimento musical como movimentos reflexos e inatos, a autora restringe a ação dos estímulos socioculturais na formação do sujeito-criança.

A educação que se inscreve a partir dessa concepção de criança se assenta em relações pedagógicas unilaterais, nas quais o sujeito do processo educativo é apenas o professor, que, trabalhando com indivíduos cujas capacidades (ínatas ou herdadas) esperam apenas a oportunidade de desabrochar através da sua maturação, possui uma atuação restrita, uma vez que seus esforços só terão eco a partir da correspondência com os fatores maturacionais.

As imagens de criança e de infância delineadas a partir da Categoria B – Criança em desenvolvimento expressam:

- a) A partir das orientações teóricas da Psicologia do Desenvolvimento e da sua interface com as artes, a criança é concebida como um indivíduo observado, analisado, cujo papel é responder a estímulos do ambiente sociocultural que o cerca, possuindo capacidades inerentes e herdadas, dependentes do nível de maturação biológica em que se encontram para desabrochar;
- b) A infância, a partir dos fatores maturacionais, é entendida como estágio de carência física, psicológica e moral, cujo déficit é naturalmente dependente da maturação biológica de suas capacidades. Os fatores socioculturais servem de base para reafirmar a diversidade natural entre os indivíduos e entre as categorias geracionais;
- c) A educação que a partir daí se inscreve baseia-se em relações educacionais unilaterais, que estimula o processo de maturação da criança por meio da influência dos fatores socioculturais. O sujeito-criança assume uma ação passiva nesse processo educacional, unilateralmente determinado pela ação ativa do adulto-professor.

5 CONCLUSÃO

As imagens da infância e o lugar da criança na sociedade vão se alterando em virtude da mudança de estatuto dos sujeitos sociais, das transformações dos modelos sociais, fruto das transformações das mentalidades (regidas pelos discursos filosóficos, econômicos, sociais, etc.) de um determinado tempo e lugar. O Século das Luzes *concedeu* à criança a libertação de uma essência humana má e corrupta (condição do pecado original) e de uma educação corretiva, autoritária, quando anunciou que a essência do homem era, ao contrário, inerentemente boa e corrutível pela sociedade. O homem, concebido como *ser natural*, como *fabricador*, como *cidadão competente*, é dessacralizado de uma essência transcendental de orientações metafísicas e se torna objeto passível de ser investigado pelas ciências naturais pelo estudo sistemático da mente humana.

A psicologia do século XIX, fortalecida pelos poderes da ciência, fez desmoronar os grandes sistemas metafísicos até então responsáveis pelos modos de pensar o homem, que, a partir dessa nova orientação, assume o estatuto de sujeito/objeto de investigação. E será a Psicologia, como *ciência autorizada* para o estudo da mente humana, que abrirá caminho para que outros campos das ciências (biologia, fisiologia, antropologia, sociologia, etc.) concebam o sujeito sob diferentes abordagens. A criança passa a ser concebida como sujeito/objeto de estudo (não somente pela psicologia, mas, sobretudo por ela) e de práticas científicas, políticas, educacionais, ideológicas, etc. (SMOLKA, 2002)

O século XX é considerado o *século das crianças* evidentemente não por conquistas sociais concretas, mas por congregar uma gama de estudos e pesquisas sobre a criança, que, junto à realidade das diferentes infâncias com as quais as crianças convivem, nos mostram que ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação de um *status* social mais digno para as crianças.

Esta pesquisa buscou identificar, por meio de uma análise das produções acadêmicas recentes, as concepções de criança, de infância e de educação veiculadas pelo GT 7 – Educação da Criança de 0 a 6 anos da ANPEd, entre os anos de 1997 e 2002, quais abordagens teóricas estariam orientando estas concepções; se as teorias educacionais e as

metodologias utilizadas estariam definindo as crianças como sujeitos ativos e participativos no processo educacional; quais aspectos constituintes da infância estariam sendo contemplados nestes estudos e por fim; quais as áreas do conhecimento mais utilizadas.

De acordo com estas questões, o trabalho com os dados qualitativos indicou que as concepções identificadas nesta análise definem a criança como um sujeito heterogêneo, cuja pluralidade se expressa através de sua capacidade de produzir cultura, de ser criador/inventivo, um sujeito de devir num movimento sempre dinâmico, de constituir-se criança por seu estatuto de sujeito de direitos legalmente constituídos e concretamente negligenciados. A infância objetivada pelo sujeito-criança heterogêneo é igualmente plural. E a educação que se subentende através dessas concepções necessitaria construir bases de atuação mais democráticas, nas quais o sujeito-criança possa ser incluído como ator no processo educacional. No entanto, alguns trabalhos (CERISARA, 1997; GUIMARÃES, 1999; OLIVEIRA, 2001; SILVEIRA, 2001) apontaram a necessidade de discussão sobre a própria função da educação infantil, uma vez que os referenciais educacionais evidenciados pelos autores nas pesquisas indicam a presença de práticas escolarizantes nas instituições de educação infantil. Práticas que se assemelham a estrutura de atuação educacional voltada para o ensino fundamental que, como já referido, desconsideram as especificidades da educação de crianças menores de 7 anos. O que se coloca como questão a ser considerada, neste caso é a forma desta educação e não o seu conteúdo. As diretrizes e propostas pedagógicas para a educação infantil devem (ou deveriam) unir o conhecimento da especificidade do modo como as crianças aprendem e se desenvolvem a uma prática que possibilite a ação do sujeito-criança *múltiplo e real* (GUTHIÁ, 2002).

A criança em desenvolvimento também é referendada em alguns trabalhos que partem de uma perspectiva psicológica de observação de um sujeito-objeto que tem seus comportamentos mapeados. A infância é etapa de carências, estágio de maturação e desenvolvimento das capacidades. A educação que se inscreve a partir dessas concepções tem como objetivo a estimulação das capacidades da criança através da ação ativa do adulto sobre ela, que necessita apenas esperar que sua maturação aconteça.

Podemos dizer que o sujeito-criança é concebido como ator social na maioria dos trabalhos analisados, seja através das metodologias utilizadas para recolha das suas vozes, seja pela inteligibilidade de suas manifestações e ações socioculturais ou pela interface estabelecida com os estudos sociológicos. A vertente sociológica dos autores citados que representam a Sociologia da Infância destaca o papel social da criança, sujeito ativo do seu

processo educativo que apresenta todas as qualidades necessárias para assumir um papel social participativo, como sujeito informante da sua condição social e geracional, reprodutor/produzidor de cultura, entre outros aspectos, que evidenciam uma mudança de foco, sobretudo metodológico, nas pesquisas com crianças. A criança como ator social é abordada nas pesquisas como concepção e não como conceito, uma vez que não encontramos o termo *ator social* expresso nos trabalhos. Sendo concepção, o sujeito-criança como ator social vai adquirindo qualidades que o definem como um ser heterogêneo, que possui direitos sociais, que produz cultura, que é inventivo, criativo, etc, a partir das vivências de uma infância heterogênea.

A perspectiva multidisciplinar (ou o diálogo com as diferentes áreas do conhecimento) foi constatada através da análise dos dados sobre as referências bibliográficas utilizadas pelos autores dos trabalhos selecionados nas quais, a partir dos quadros com os autores mais citados (frequência maior que 2), encontramos a presença das áreas do conhecimento basilares da pedagogia – Filosofia (33%), Psicologia (19,2%) e Sociologia (11,1%), assim como uma interface com a Educação (30,2%), Artes (5,5%), Antropologia (5,5%) e Políticas Públicas (5,5%). A análise dos dados referentes aos autores citados com frequência menor (1) aponta a presença de diferentes áreas do conhecimento – Didática (1,57%), Nutrição (1,57%) e Literatura (3,14%) no diálogo com a Educação.

A indicação de uma interface mais expressiva com a filosofia e a própria educação em detrimento da psicologia talvez indique uma mudança de modelo de orientação teórica e prática para a pedagogia, porém, se cruzarmos estes dados com os dados referentes as regiões representadas a partir do corpus de análise, ou seja, do conjunto dos trabalhos selecionados, podemos perceber que as regiões norte e nordeste não estão contempladas nesta amostra, evidenciando a ausência da representação acadêmica da criança e da infância nestas regiões. Uma ampliação do espectro de abordagem de trabalhos, já indicada por Rocha (1999), poderia talvez figurar como caminho possível para a constatação ou refutação desta mudança de modelo de orientação teórica e prática para a pedagogia.

O cruzamento das referências bibliográficas referentes à área da educação, nos dois quadros, mostrou um percentual de 30, 2% (quadro com autores mais citados) e de 28,28% (quadro com os autores menos citados). Pode-se afirmar que a utilização significativa de estudos da própria área como referência teórica para os trabalhos selecionados depõe positivamente no que se refere à produção teórica na área da Educação.

Os dados sobre a origem dos autores utilizados como referência apontam no conjunto dos 24 trabalhos selecionados as seguintes frequências: brasileiros (61), franceses (14) e estadunidenses (11). No conjunto dos 115 trabalhos, o critério utilizado foi o da origem da língua, incluindo as traduções, que apontam as seguintes frequências, português (269), inglês (26) espanhol (20). Os autores nas referências bibliográficas que se expressam nas línguas francesa (08) e italiana (03) são menos referidos. É importante salientar que o processo de seleção dos autores mais utilizados como referencial teórico dos textos que constam do Banco de Dados teve como critério a referência do autor no corpo do texto e o número de vezes que foi utilizado pelo autor do trabalho selecionado. O expressivo número de trabalhos na língua portuguesa (269) pode indicar a presença de traduções que, por sua vez, remetem à questão dos problemas referentes ao entendimento e interpretação (muitas vezes, superficiais e/ou equivocadas) de teorias e conceitos importantes para a área da educação devido ao seu diálogo *inerente* às disciplinas auxiliares, indicando a possibilidade de uma investigação mais detalhada destes dados.

Os dados coletados sobre gênero dos autores foram irrelevantes para esta análise, porém, a pequena diferença de porcentagem (4,6%) entre homens e mulheres no universo da pesquisa educacional pode suscitar discussões interessantes sobre o papel e atuação das mulheres na produção científica brasileira. Importante destacar que a dificuldade encontrada na identificação do gênero dos autores por meio das referências bibliográficas centrou-se na questão das abreviaturas (por exemplo, ABRAHÃO, J.) e na ausência de informações no corpo do texto que pudessem indicar o gênero do autor citado.

Já os dados referentes às regiões evidenciaram a concentração da produção científica no eixo Sul-Sudeste, tanto nos trabalhos constantes no Banco de Dados (115), com percentual de 38,26% e 40,87%, respectivamente, quanto nos trabalhos selecionados para a análise (24) cujos percentuais são de 45,8% e 37,5%. Quanto a esses dados, fica em aberto a possibilidade de uma investigação mais ampla, que possa incluir os trabalhos não selecionados pela ANPEd que se refiram ao tema proposto nesta pesquisa.

No que se refere aos aspectos constituintes da infância, podemos evidenciar ainda que o sujeito-criança é abordado, a partir de seus aspectos sociais, nas discussões em torno da ação social da criança como ator social; sujeito de direitos (FULLGRAF, 2001; GARMS; CUNHA, 2001; BARRETO, 2002); nos seus aspectos expressivos, sobretudo em trabalhos que fizeram interface com a arte e a literatura (GOBBI; LEITE, 1999; GOUVÊA, 1999; COUTINHO, 2001, 2002; OLIVEIRA, 2001; RICHTER, 2002); nos aspectos culturais, em

diálogo com os estudos antropológicos e sociológicos; e nos aspectos cognitivos, a partir da perspectiva psicológica (MARINHO, 1997; RAMALHO, 1997; NASCIMENTO, 1998; ELTINK, 2000).

Os trabalhos analisados trouxeram contribuições substanciais para a reflexão sobre a criança e sua ação social como sujeito ativo, ator social, com competências para obter uma cidadania ativa que garanta a sua participação no processo educacional. Evidentemente a satisfação de condições relacionais igualitárias no processo educacional (especialmente na educação infantil) e mesmo nas relações sociais mais amplas não é tarefa simples e nem tampouco impossível. A constituição de uma educação democrática, como assinalou Sacristán (2005), pode ser um caminho que precisa ser construído de acordo com as concepções de homem, de mundo e de sociedade que queiramos fomentar. A infância heterogênea, entretanto, com suas diferentes nuances, assinala também diferentes caminhos, expressos por seus diferentes representantes (as crianças). Fica então como questão a ser discutida e analisada a construção de uma pedagogia da educação infantil que, a partir do encontro com as crianças concretas, consiga estabelecer relações educacionais que as incluam como atores sociais. Para tanto, a reflexão sobre a função e a especificidade da educação infantil parece emergir como questão fundamental para essa empreitada, assim como um conhecimento mais abrangente das diferentes infâncias escondidas por todas as regiões brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. *História da Pedagogia – IV*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. In: Pro-Posições/Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, SP, vol. 14, nº 3 (42), set./dez., 2003.

ARCE, Alessandra. “Pedagogia da Infância ou fetichismo da infância?”. In: DUARTE, Newton. (org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (p. 145-167)

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

AZANHA, José M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri. Infância “rude” no Brasil: alguns elementos da história e da política. In: GONDRA, José (org.) *História, infância e escolarização*. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002.

BERGER, Peter I. & LUKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do conhecimento*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1985. (Tradução: Floriano de Souza Fernandes)

BOLETIM ANPEd. Educação não é privilégio (centenário de Anísio Teixeira) – 23ª Reunião Anual da ANPEd – *Programa e resumos* / Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Rio de Janeiro, 2000.

_____. Sociedade, Democracia e Educação: Qual universidade? – 27ª Reunião Anual, *Programa e resumos* / Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) Novembro, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta C. *Boletim ANPEd – Trajetória da Pós-Graduação e Pesquisa em Educação no Brasil*. Setembro/1995.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. (Tradução Álvaro Lorencini). São Paulo : NESP, 1999.

CARVALHO, José Carmelo B. de. *Origens da ANPEd: de instituída a instituinte*. In: Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun./Jul./Ago., 2001.

- CARVALHO, Marta M. C. de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Scipione, 1990. Série Pensamento e Ação no Magistério.
- CHAMBOREDON, Jean Claude e PRÉVOT, Jean. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 59, p. 32-56, novembro, 1986.
- CHAPLIN, James P. *Dicionário de Psicologia*. Publicações Dom Quixote: Lisboa, 1981.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- COPIT, Melany S. & PATTO, Maria H. de S. A criança-objeto na pesquisa psicológica. In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 31, Dez. , p. 6-9, 1979.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Infância & Educação: Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*. Lisboa, pp. 113-135, 2002.
- CUNHA, L. A. Notas para uma leitura da teoria da violência simbólica. In: *Educação e Sociedade: CEDES – 4*. São Paulo: Cortez & Moraes – Set. 1979.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter e PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. (Tradução Magda França Lopes). Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: Del PRIORE, Mary (org.) *História das Crianças no Brasil*, São Paulo: Contexto, 1999.
- DORIN, E. *Dicionário de Psicologia: abrangendo terminologias de ciências correlatas*. Vol. VI, 2ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- GATTI, Bernadete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. (Série Pesquisa em Educação, V. 1) Brasília: Plano Editora, 2002.
- FERREIRA, Maria Manoela. *Salvar corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal (1880-1940)*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.
- _____. “A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!” – as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância -. (Dissertação de Doutorado em Ciências da Educação). Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, 2002.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

- GOERGEM, Pedro L. *Pós-modernidade, Ética e Educação*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- GONDRA, José Gonçalves. (org.) *História Infância e Escolarização*. 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.
- GUTHIÁ, Marlucci. “Currículos”, *Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998)*. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.
- JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. *Theorizing Childhood* (Cap. 5, p. 81 a 99). Cambirdge: Polity Press, 1998. Brincadeiras como cultura infantil? (Tradução livre de Cleonice Maria Tomazzetti (Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC), revisada e supervisionada por Edna Duck e Brian Duck, Agosto de 2001)
- JOBIM e SOUZA, Solange. Ressignificando a Psicologia do Desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. (orgs.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 6ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- KOHAN, Walter O. *Infância. Entre educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003
- KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.) *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. de. (org.) *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- LECHTE, John. *Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. (Tradução Fábio Fernandes) 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- MARTINS, Patrícia Cristina. “As crianças na psicologia – notas para uma reflexão sobre os discursos psicológicos em torno da infância”. (In:) PINTO, M. & SARMENTO, M. J. *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal (1974-1998)*. Coleção Infans. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Braga: 1999.
- MONTANDON, Cléopatre. “Sociologia da infancia: balanço dos trabalhos em língua inglesa”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, nº 112, pp. 33-60, mar., 2001.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia, 4 (Q/Z)* Alianza Editioial. AS, Madrid, 1984.
- MOREIRA LEITE, Dante. *O desenvolvimento da criança. Leituras básicas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978.

NARODWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava) In: Silva, L. H da. (org.) *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. *Infância e poder: conformação da Pedagogia Moderna* (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos estudos sobre sociedades indígenas. (In:) SILVA, A. L. et. al. (orgs) *Crianças indígenas – Ensaio antropológico*. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, Maria de Lourdes B. de. *Infância e Historicidade*. São Paulo: PUC/SP (Tese de Doutorado em Educação) Filosofia da Educação, 1989.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. (org.). *A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PROUT, Alan. *Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância*. Departamento de Ciências Sociais Aplicadas. University of Stirling. (Tradução para português de Helena Antunes. Revisão científica de Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares), 2004.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G. de. Et. al. (orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

ROCHA, Cristina; FERREIRA, Manuela M. e NEVES, Thiago. ‘O que as estatísticas nos ‘contam’ quando as crianças são contadas’ ou... as crianças nas estatísticas oficiais e a infância como construção social. (Portugal, 1975-1925). In: *Educação Sociedade & Culturas*, nº 17. Lisboa, 2002. p. 33-65.

ROCHA, Eloísa A.C. Infância e Educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: *Educação Sociedade & Culturas*. Lisboa, 2002.

_____. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, CED, NUP, 1999.

ROUDINESCO, Elisabeth e PLON, Michel. *Dicionário de Psicanálise*. (Tradução Vera Ribeiro; Lucy Guimarães) Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *El alumno como invención*. Ediciones Morata, S. L. Madrid, 2000.

_____. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005. (Trad. Daisy Vaz de Moraes)

SANTOS, Boaventura de Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARMENTO, Manuel. *As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade* Braga. IEC/Universidade do Minho (Polic.), 2003.

- SARMENTO, M. & PINTO, M. *As Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 26 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1992.
- SILVA, Ana Claudia. *As concepções de Criança e Infância dos Professores Catarinenses nos anos de 1920 e 1930*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2003.
- SIROTA, Régine. ‘Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar’. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 112, pp. 7-31, mar., 2001.
- SMOLKA, Ana L. B. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C.; Kuhlmann Jr, M. (orgs) *Os Intelectuais na História da Infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOARES, Natália Fernandes. *Outras Infâncias... A Situação Social das Crianças atendidas numa Comissão de Proteção de Menores*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Braga, 2001.
- STRENZEL, Giandrea R. *A educação infantil na produção dos programas de pós-graduação em educação no Brasil: indicações pedagógicas das pesquisas para a educação da criança de 0 a 3 anos*. Dissertação (Mestrado) Florianópolis: UFSC, 2000.
- SUCHODOLSKI, B. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. 5 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.
- WARDE, Mirian J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. de (org.) *História social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.
- VALA, S. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, A. S. & PINTO, J. M. (orgs), *Metodologia das Ciências Sociais*. 10 ed. Lisboa: Afrontamentos, 1999.
- VILARINHO, Maria Emília. *Políticas de Educação Pré-escolar em Portugal (1977-1997)*. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa, 2000.

APÊNDICE A – QUADRO DOS TRABALHOS DO GT 07 APRESENTADOS NAS REUNIÕES ANUAIS DA ANPED POR REGIÃO.

RA/ANO REGIÕES	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL/ REGIÃO	%
SUDESTE	07	09	09	09	07	06	47	40.87
SUL	06	04	04	05	14	11	44	38.26
NORDESTE	02	04	01	02		01	10	8.69
CENTRO-OESTE		01		02	01	01	05	4.35
NORTE		01					01	0.87
ESRANGEIROS			01	01			02	1.74
NÃO IDENTIFICADOS							06	5.22
TOTAL /ANO	15	19	15	19	22	19	115	100

Estados representados: AM, BA, CE, PE, RGN, DF, GO, MGS, MG, RJ, SP, PR, RS, SC; e PAÍS estrangeiro – Argentina.

**APÊNDICE B – QUADRO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE
POR REGIÃO.**

NÚMERO DE TRABALHOS/REGIÃO								
REGIÕES	1997	1998	1999	2000	2001	2002	TOTAL REGIÃO	%
SUL	02		01	01	04	03	11	45,8
SUDESTE	01	03	02	01	02		09	37,5
NORDESTE								
CENTRO-OESTE			01		01	02	04	16,7
NORTE								
ESRANGEIROS								
TOTAL /ANO	03	03	04	02	07	05	24	100
%	12,5	12,5	16,7	8,3	29,2	20,8		

**APÊNDICE C – TABELA COM OS AUTORES MAIS CITADOS E SUAS
RESPECTIVAS ÁREAS DO CONHECIMENTO.**

AUTORES (CITADOS MAIS DE DUAS VEZES)	ÁREAS DO CONHECIMENTO	FREQ./OC.	%
FOUCAULT, Michel/ LARROSA, Jorge/ POPKEWITZ, Thomas S./VEIGA-NETO, Alfredo	Filosofia	12	33,0
KUHLMANN Jr., Moisés/ MANTOVANI, Susana/ CAMPOS, Maria M./VARELA, Júlia./ ROCHA, Eloísa A. C.	Educação	11	30,2
VYGOTSKY, Lev S./ WALLON, Henri./	Psicologia	07	19,2
SARMENTO, Manuel J. e PINTO, Manuel	Sociologia	04	11,1
PAIS, José	Antropologia	02	5,5
PANOFSKY, Erwin	Artes	02	5,5
ABRAHÃO, J. e FERNANDES, M. A. C.	Políticas Públicas	02	5,5
TOTAL		40	110

FONTE: Banco de Dados do Nee0a6anos.

Observações: Os autores cuja frequência é maior (Freq. 04) são: Foucault, Larrosa, Sarmiento e Pinto, e Vygotsky, que representam, respectivamente, as áreas: Filosofia, Sociologia e Psicologia. No ponto intermediário estão os autores (Freq. 03): Wallon e Kuhlmann Jr., o primeiro da Psicologia e o segundo da História. Os demais autores (Freq. 02): Mantovani, Campos, Varela, Veiga-Neto, respectivamente da Educação e da Filosofia; Popkewitz da Filosofia; Panofsky das Artes; Pais da Antropologia; Rocha da Pedagogia e Abraão e Fernandes das Políticas Públicas.

**APÊNDICE D – TABELA COM A ORIGEM (BRASILEIROS/ESTRANGEIROS)
DOS AUTORES MAIS CITADOS, NO CONJUNTO DOS TRABALHOS
SELECIONADOS PARA A ANÁLISE.**

ORIGEM DOS AUTORES	FREQUENCIA/OCORRÊNCIA
BRASILEIROS	61
FRANCESES	14
ESTADUNIDENSES	11
PORTUGUESES	09
ESPANHOIS	06
SOVIÉTICOS	05
ITALIANOS	02
ALEMÃES	02
TOTAL	110

APÊNDICE E – TABELA QUE EXPRESSA O GÊNERO DOS AUTORES NO CONJUNTO DOS TRABALHOS SELECIONADOS PARA A ANÁLISE.

GÊNERO	FREQÜÊNCIA /OCORRÊNCIA	%
Masculino	50	45,5
Feminino	45	40,9
Não definido*	15	13,6
Total	110	100

Fonte: Banco de Dados do Nee0a6anos.

Nota: O símbolo (*) indica os autores que não puderam ser enquadrados no gênero (masc./fem.) pois seu nomes aparecem abreviados nas referências bibliográficas.

APÊNDICE F – TABELA QUE EXPRESSA AS ÁREAS DO CONHECIMENTO REPRESENTADAS PELOS AUTORES CITADOS APENAS UMA VEZ.

ÁREAS DO CONHECIMENTO (AUTORES CITADOS UMA VEZ)	FREQÜÊNCIA/OCORRÊNCIA	%
Educação	17	26,9
Antropologia	09	14,2
Filosofia	09	14,3
Psicologia	08	12,7
Artes	06	9,6
História	03	4,8
Políticas Públicas	03	4,8
Sociologia	03	4,7
Didática	02	3,2
Literatura	02	3,2
Nutrição	01	1,6
Total	63	100

Fonte: Banco de Dados do Nee0a6anos.

APÊNDICE G – TABELA COM A ORIGEM A PARTIR DAS LÍNGUAS CITADAS (E TRADUÇÕES) DOS AUTORES NO CONJUNTO DOS TRABALHOS DO BANCO DE DADOS.

ORIGEM EXPRESSA A PARTIR DAS LÍNGUAS CITADAS (TRADUÇÕES)	FREQÜÊNCIA/OCORRÊNCIA	%
Português	269	82,5
Inglês	26	8,0
Espanhol	20	6,2
Francês	08	2,4
Italiano	03	0,9
Total	326	100

FONTE: O Banco de Dados do Nee0a6anos.

Observação: Dos 115 registros constantes no Banco de Dados, 26 deles não constam referências bibliográficas. Considerou-se a língua utilizada nas referências bibliográficas a partir da indicação de tradução ou não das obras.

APÊNDICE H – QUADROS INDIVIDUAIS DOS AUTORES A PARTIR DA CATEGORIA A – SUJEITO-CRIANÇA E SUAS SUBCATEGORIAS.

Subcategoria A1 – Sujeito social/integral/heterogêneo

Quadro 1 – Cerisara (1997)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Áreas/ campos	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/ RA/ANPEd
Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional	CERISARA, Ana Beatriz	Infância		“[...] referências discursivas que devem incorporar o conceito de “infância heterogênea” e reconhecer a infância como ‘tempo de direitos’.(p. 02) ‘Pensar a identidade das profissionais de creches e pré-escolas públicas tomando como eixo condutor a noção de infância em sua heterogeneidade , portanto das famílias heterogêneas obriga que se pense em instituições de educação infantil também plurais, heterogêneas ”. (p. 04)	Antropologia História Sociologia	ANYON, Jean. (1990) LOPES, Eliane M. T. (1991) LOURO,Guacira L. (1994) NOVAES, Eliane M. (1984) SCOTT, Joan. (1990)	1997

Quadro 2 – Souza e Pereira (1998)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Infância, conhecimento e contemporaneidade	SOUZA, Solange e PEREIRA, Rita M. R.	Infância	‘[...] a produção de conhecimentos acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro...’ ‘O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico e social , adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico’ (p. 06)	‘[...] pretendemos reafirmar nossa convicção de que a infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural ...’ (p. 03) ‘Falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpreta-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de re-significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além, de deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade ...’ (p. 13)	Filosofia Literatura Psicologia	BENJAMINN, Walter. (1984) GAGNEBIN, Jeanne M. (1997) HOKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. (1985) JOBIM e SOUZA, Solange. (1996)	1998

Quadro 3 – Bujes (1999)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
O fio e a trama: as crianças na malha do poder	BUJES, Maria Isabel E.	Criança	“[...] objetivo é esmiuçar como se manifesta nestes discursos uma vontade de poder sobre as crianças e de que estratégias este (o poder) se vale para produzir um determinado tipo de subjetividade: fazer com que este sujeito infantil proclamado como “criança que possui uma natureza singular” seja capturado pelos processos educativos”. (p. 01) “O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados, avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos”. (p. 05)	“[...] situando [a infância] como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica [...] é um fato cultural por excelência ”. (p. 02) “A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles”. (p. 06)	Filosofia	CORAZZA, Sandra M. (1998) FOUCAULT, Michel. (1997) POPKEWITZ, Thomas S. (1991) SILVA, Tomaz. T. da. (1994) VEIGA-NETO, Alfredo J. (s/d)	1999

Quadro 4 – Gobbi e Leite (1999)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
O desenho da criança pequena: distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação	GOBBI, Márcia e LEITE, Maria I.	Criança	‘[...] consideramos estas crianças como sujeitos que são, contextualizados , possuidores e criadores de história e de cultura , com especificidades em relação aos adultos – muito distantes da imagem corrente de adulto-em-miniatura ou cidadão-de-amanhã. São, sim, crianças: cidadãos de pouca idade hoje.’ (p. 01) “A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade dela de ser sujeito de seu processo ”. (p. 28)		Educação Psicologia, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Artes	BELOTTI, Elena G. (1979) GOBBI, Maria A. (1995) KELLOGG, R. (1979) LEITE, Maria I. (1998) PANOFKY, Erwin. (1991) VYGOTSKY, Lev S. (1987)	1999

Quadro 5 – Gouvêa (1999)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
A construção do “infantil” na literatura brasileira	GOUVÊA, Maria C. S. de	Infância	<p>“A ação socializadora do adulto faz-se na relação com os caracteres atribuídos à criança. Simultaneamente a um deslocamento no olhar sobre a infância, estabelecem-se normas de ação diante da especificidade do sujeito infantil”. (p. 14) “À medida que tais descrições dirigem-se à criança, tentam atuar como instrumentos formadores da conduta, modeladores de sentimentos e percepções. Ao destacar e adjetivar aspectos do comportamento infantil, estes tornam-se padrões de comportamento nos quais a criança leitora do texto deveria se espelhar”. (p. 14)</p>	<p>“Busca-se refinar e avançar na perspectiva de análise desenvolvida por Ariès, demonstrando as diversas configurações que a infância assume em diferentes espaços e tempos sociais”. (p. 01) “O reconhecimento da distinção da infância significa, nesse sentido, a construção por parte do adulto de uma nova sensibilidade em relação à criança [tendo] como perspectiva uma atitude compreensiva, em que o adulto busca entender a lógica da ação infantil, suas motivações, perscrutando seus mecanismos afetivos e mentais. Sensibilidade que é propalada por sua maior eficácia e cientificidade no processo de socialização da criança. Aos mecanismos tradicionais de correção do caráter infantil, os autores contrapõem recursos representados como mais efetivos, modernos e científicos, adequados à psicologia da nova criança.</p>	Literatura, Educação, Psicologia, História	CLAPAÈDE, Edouard. (1956) DEWEY, John. (1978) JAMES, William. (1924) LOBATO, José B. M. (1936) REVEL, Jacques. (s/d)	1999

Quadro 6 – Guimarães e Leite (1999)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos	GUIMARÃES, Daniela e LEITE, Maria I.	Infância	“Na atualidade, ganha espaço a visão sobre a criança como sujeito cultural , com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa”. (p. 01) “A criança é entendida como sujeito integral , não compartimentalizado, produto e produtor da sua sociedade, da humanidade – ‘interlocutora real no seu relacionamento com o mundo [...]: sujeito ativo , empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com o ambiente e a cultura, estando disponível para um interação construtiva com o diferente de si e com o novo” [...] alguém que não é mais uma consumidora de cultura e de valores, mas criadora e produtora de valores e de cultura ...” (p. 04) “... a criança é vista em sua potência ”. (p. 07)	“A incompletude é uma das características do ser humano, assim, a infância não existe em si, mas necessariamente em relação a, pois ela se dá no diálogo com o Outro, na interação social . A infância, então, se constitui socialmente ; sua palavra, seu movimento e significação do mundo são os pilares centrais de projetos pedagógicos que privilegiam questões ambientais, políticas e sociais. (p. 05, 07)	Educação,	BONDIOLI, Anna & MANTOVANI, Susana. (1998) FRABBONI, Franco. ((1998) GALLARDINI, Anna L. (1996) RODARI, Gianni. (1982)	1999

Quadro 7 – Bujes (2000)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Que infância é essa?	BUJES, Maria I. E.	Infância	<p>“... a idéia de criança natural tem dois desdobramentos que estão ainda hoje muito presentes nas nossas representações do sujeito infantil: o da criança raciocinante – ou sujeito cognitivo – e o da criança inocente” (p. 14) “Tais idéias – recentes, modernas – ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis...” (p. 15)</p>	<p>“Ao tomar a infância como sujeito/objeto cultural mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa”. (p.02) “A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles”. (p. 08) “Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação”. (p. 13)</p>	Filosofia	<p>FOUCAULT, Michel. (1997) LARROSA, Jorge. (1994) VARELA, Júlia. (1995) VEIGA-NETO, Alfredo. (2000) WALKERDINE, Valerie. (1998)</p>	2000

Quadro 8 – Almeida (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Infância e contemporaneidade	ALMEIDA, Milton J. de	Criança	<p>“A criança vista como um zero leva-se a vê-la como algo plástico, uma matéria nova e sem história, que aceita as formas que lhe quisermos impor, ou que a sociedade deseja impor. A matéria-aluno é colocada em grau em cada série e em cada disciplina que frequenta. Como essa matéria-aluno, já isolada em diferentes séries, resiste à transformação, o processo educativo escolar utiliza diversos procedimentos para forçar a transformação, entre eles, o mais conhecido e tido como eficaz: as diversas operações, claras ou tácitas, da avaliação”. (p.04)</p>	<p>“[...] vou tentar expor as idades como alegorias e tentar vê-las, em parte, com o pensamento da Alquimia [...] o que as imagens da infância e da velhice nos revelam no presente, não sobre elas, mas sobre nosso desejos sobre elas, o desejo da sociedade. Imagens essas que hoje se naturalizam como imagem cronológica da criança como ponto de partida e na do velho como ponto terminal”. (p. 02-03) “A visão alquímica apresenta uma ciência que busca o domínio do todo com e pelas partes, interligando-as todas e dessa forma, a socialização do conhecimento é inerente a ela. Assim, frente ao desejo do fogo, do ar, da água, da terra a mesma matéria oferece-se diferentemente ao operador, enquanto guarda em si a sua história.”. (p. 03)</p>	Artes, Filosofia	ALMEIDA, Milton J. (1999) ARENDETT, Hanna. (1993) PANOFSKI, E. (1989)	2001

Quadro 9 – Bujes (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Governando a subjetividade: a construção do sujeito infantil no RCN/EI	BUJES, Maria I. E.	Criança	“As características das crianças são apresentadas como um fenômeno estável [...] Estas concepções de criança servirão, ao longo do RCN para fundamentar e justificar as ações pedagógicas propostas ou aparatos para regulação das condutas infantis ”. (p. 10) “[...] esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes que: “tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram [...]” (p. 11) “Para que a educação infantil possa ser vista no âmbito público e institucional como uma atividade que está sob a responsabilidade do Estado, torna-se necessário estabelecer seus vínculos com os direitos sociais e fazer do sujeito infantil um “destinatário” de tais direitos”. (p. 14)	“Ao mostrar como o aparato normativo reforça discursivamente um ideal de infância quero chamar atenção para a diversidade de ações, de modos heterogêneos e variados de que o poder se utiliza para regular as vidas individuais dos cidadãos infantis ”. (p. 14)	Filosofia	FOUCAULT, Michel. (1995) LARROSA, Jorge. (1994) POPKEWITZ, Thomaz & BRENNAN, Marie. (1999) ROSE, Nikolas. (1996) VARELA, Júlia. (1994)	2001

Quadro 10 – Oliveira (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Com olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância	OLIVEIRA, Alessandra M. R. de	Criança	“[...] sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas”. (p. 01) “Os direitos civis e políticos das crianças , elementos essenciais [...] abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, à sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito”. (p. 03) “... as crianças “à sua moda” compreendem o mundo que as cerca, são sujeitos que pensam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas”. (p. 04)	“A princípio, se há cem modos de ser criança, optei não por uma única forma de aproximação e registro das representações das crianças sobre a infância por elas experienciadas na creche, mas por várias ”. (p. 06)	Educação, Antropologia, Sociologia da Infância	EDWARDS, Elizabeth. (1996) FARIA, Ana L. G. de. (1993) LARROSA, Jorge. (1998) PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (1997) SOARES, Natália F. (1997)	2001

Subcategoria A2 – Sujeito produtor de cultura

Quadro 11 – Prado (1998)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Creche, brincadeira e Antropologia: um trio instigante numa experiência de pesquisa em Educação Infantil	PRADO, Patrícia D.	Criança	“[...] a criança deve ser concebida sim, como sujeito de direitos. [...] a necessidade [de reconhecimento] da criança como ser social, produtor de cultura”. (p. 04) “[...] um exercício que partia da tentativa de concebe-las [as crianças] em sua perspectiva de constituição de sujeitos que constroem história e criam cultura”. (p. 10)		Psicologia, Antropologia, Sociologia	FERNANDES, Florestan. (1979) MEAD, Margareth. (1979) MELATTI, Delvair. M. & MELATTI, Júlio. C. (1979) VIGOTSKI, Lev S. (1984)	1998

Quadro 12 – Coutinho (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Infância e diversidade: as culturas infantis	COUTINHO, Ângela M. S.	Infância	“As crianças não economizam energia no seu dia-a-dia, elas se expressam pelo olhar, pelo toque, pela fala, pelo corpo, até pela ‘não expressão’ [...] (p. 01) ‘[...] o termo cultura na infância ou na educação infantil está muito vinculado ao brincar , e acredita-se que existam várias outras interações que nos apresentam a criança criadora e manifestante da sua cultura [...] ” (p. 04)	“Na infância, esta proposição nos remete a uma leitura do que a constitui: as crianças, as suas diferenças , o lugar onde vivem, as coisas que fazem, dentre outras. Neste âmbito, abre-se um leque de possibilidades, e mais, de necessidades de produção de conhecimentos a cerca das infâncias que existem e do que as constituem como tais, suas culturas, seus conhecimentos, suas especificidades , principalmente nos espaços de educação infantil”. (p. 01, 03)	Educação, Sociologia da Infância, Antropologia	BATISTA, Rosa. (1998) CHAUÍ, Marilena. (1989) GUSMÃO, Nuesa M. M. de. (1999) PAIS, José M. (1993) SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. (1997)	2001

Quadro 13 – Coutinho (2002)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Educação infantil: espaço de educação e cuidado	COUTINHO, Ângela M. S.	Criança	“[...] buscando situa-las [as crianças] enquanto sujeitos consumidores e criadores de cultura [...] ‘Reconhecer a alteridade da infância e das crianças bem pequenas nos aponta a possibilidade de ressignificar os cuidados, bem como todas as dimensões das crianças que freqüentam creches e pré-escolas, que são meninos e meninas, negras, brancas, índias, crianças diversas, produtoras de cultura , de saberes”. (p. 14)	“Essa estruturação de espaços que não permite uma ambientalização adequada aos históricos das crianças e adultos que neles atuam [...] aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que freqüentam cotidianamente as instituições [...]” (p. 07) ‘Espaços para as infâncias são espaços que as traduzam, mas que também as modificam, que as acolhem em um momento e que em outros as libertem para criar, recriar e manifestar a sua cultura ’. (p. 08)	Educação, Sociologia da Infância	CAMPOS, Maria M. (1994) KUHLMANN JR., Moysés. (1999) MANNI, Lily, CARELS, Malou. (1998) MARANHÃO, Damaris G. (2000)	2002

Quadro 14 – Goulart e Vaz (2002)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
A exploração do mundo natural pelas crianças: a construção do conhecimento na educação infantil	GOULART, Maria I. M. e VAZ, Arnaldo	Criança	‘Partimos da concepção de uma criança potente , capaz de aprendizagens diversas e que busca construir significados sobre sua própria existência . [...] a percepção corpórea e a imaginação compõem o quadro necessário para que a criança possa dar uma explicação plausível acerca de determinado acontecimento’. (p. 01)		Educação, Psicologia, Antropologia	KALLERY & PSILLOS. (2003) RABITTI, G. (1999) VYGOTSKY, Lev S. (1993) WALLON, Henri. (1941) LÉVI-STRAUSS, C. (1983)	2002

Quadro 15 – Oliveira (2002)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Entender o outro (...) exige mais quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil	OLIVEIRA, Alessandra M. R. de	Criança	“[...] esta perspectiva de ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua positividade e como sujeitos plenos, reprodutores e produtores de cultura parece exigir uma reflexão em torno de termos ainda recentes na área da educação infantil como o da alteridade . A percepção das criança enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica [...]”. (p. 02,03)	“Na procura por uma inteligibilidade das infâncias a partir das próprias crianças no contexto da educação infantil me coloquei na trilha de diversos pesquisadores, de diferentes áreas que se propuseram a ir ao encontro das crianças ”. (p. 09)	Educação, Antropologia, sociologia da Infância	BECCHI, Egle. (1994) GUSMÃO, Neusa M. de. (1999) LARROSA, Jorge & LARA, Núria P. de. (1998) ROCHA, Eloisa A. C. (1999) SARMENTO, Manuel J. & Pinto, Manuel. (1997)	2002

Subcategoria A3 – Sujeito de direitos

Quadro 16 – Fullgraf (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Educação infantil um direito das crianças: inclusão ou exclusão?	FULLGRAF, Jodete B. G.	Infância	“[...] as lutas políticas em defesa das crianças têm apontado para a construção social destas [as crianças] enquanto sujeitos sociais de plenos direitos ”. (p. 01)	“Vislumbra-se diversas infâncias , num mesmo espaço e tempo, são os paradoxos vividos pela infância. Neste contexto paradoxal da “ infância de Direitos ”; foram surgindo diversos questionamentos com relação aos direitos das crianças à educação infantil e as políticas públicas para a infância de 0 a 6 anos”. (p. 01, 02)	Educação, Sociologia da Infância, Políticas Públicas	SARMENTO, M. J. & PINTO, M. (1997) ROCHA, E. A. C. (1997)	2001

Quadro 17 – Garms e Cunha (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
(Re)significando os centros de convivência infantil da UNESP	GARMS, Gilza Z. e CUNHA, Beatriz B. B.	Criança	‘Quanto às concepções de criança estas propostas caracterizam-na enquanto ser social , psicológico e histórico, abordando-a na sua concretude. Nesta perspectiva, enfatizam a criança como cidadã , defendem uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos ’. (p. 03)		Educação, Políticas Públicas	BONDIOLI, A. & MANTOVANI, S. (1998) GUIMARÃES, Célia M. & MARIN, Fátima A. D. G. (1998) KRAMER, Sônia. (1994) KUHLMANN JR, Moysés. (2000) LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Maria de A. (1985)	2001

Quadro 18 – Barreto (2002)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
A educação infantil no contexto das políticas públicas	BARRETO, Ângela M. R. F	Infância	“A análise das intenções de políticas relativas à criança de 0 a 6 anos, [...] no documento Avança Brasil, permite identificar três perspectivas sobre as quais se assentam tais intenções: a que se fundamenta nos direitos da criança como cidadã , a que considera a criança pequena como uma faixa vulnerável por sua condição de dependência econômica e social, e a que leva em conta os direitos da mulher e a igualdade de oportunidades para homens e mulheres”. (p. 02)	“[...] evidencia-se no âmbito das intenções de governo o crescente reconhecimento da importância da infância como fase do desenvolvimento humano , bem como dos direitos das crianças como cidadãs ”. (p. 07)	Psicologia, Políticas Públicas	ABRAHÃO, J. & FERNANDES, M. A. C. (1999) ALMEIDA, A. C. E. (2001) BARRETO, A. M. R. F. & ABRAHÃO, J. (2002) BARROS, E. (2001)	2002

Subcategoria A4 – Sujeito criador/ ser inventivo

Quadro 19 – Richter (2002)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/ infância	Área/ campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/ RA/ANPEd
Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana	RICHTER, Sandra R. S.	Criança	“Considero esse o exercício experimental da liberdade que toda criança realiza ao transformar, sempre brincando, a materialidade do mundo com o corpo e as linguagens, pois é nesse ato energético que funda imagens para construir uma imaginação criadora que a produz como ser humano capaz de dialogar com outros. (p. 02) “A criança reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada pela matéria a agir e reagir. Este momento intenso de investigações materialistas, através dos jogos infantis de ficção e construção, ainda que em grande parte inconscientes, é o tempo da construção da imaginação, do armazenamento das imagens primeiras”. (p. 08) Na criança o poético é o mundo que se faz jogo, brinquedo, experiência ”. (p. 09)	“Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira . Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável ”. (p.05) “[...] a infância [é considerada] como um momento na história do sujeito onde se formam e se armazenam as imagens primeiras , as imagens fundantes produzidas pelo encontro último e vívido, sem prelúdio, com o fogo, a água, o ar e a terra”. (p.06)	Artes, Educação, Filosofia	BACHELARD, Gaston. (1936) BARBOSA, Elyana. (1996) JEAN, Georges. (1989) OSTROWER, Fayga. (1990) PAREYSON, Luigi. (1989)	2002

Subcategoria A5 – Sujeito devir-criança

Quadro 20 – Silveira (2001)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/Anped
A apequenação das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica	SILVEIRA, Débora de B.	Criança	“É preciso potencializar o pequeno das crianças e perceber que eles são germes de novidades, são caminhos possíveis para a criação de um novo processo educacional. Se ouvíssemos as crianças, perceberíamos que a educação infantil poderia ser uma potência de devir , uma grande novidade para a educação e não cópia barateada do ensino fundamental”. (p. 06)		Filosofia, Psicologia, História, Educação	ABRAMOWICZ, Anete A. (1995) CAMPOS, Maria M. (1999) FOUCAULT, Michel. (1983) KATZ, C. S. (1996) KUHLMANN JR, Moysés. (1998)	2001

APÊNDICE I – QUADROS INDIVIDUAIS DOS AUTORES A PARTIR DA CATEGORIA B – CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO E SUAS RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS.

Subcategoria B – Criança em Desenvolvimento (aspectos sócio-culturais)

Quadro 21 – Ramalho (1997)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
A criança pré-escolar: análise da rotina de vida	RAMALHO, Maria H. da S.	Criança	“[...] estudar a competência social e as maneiras que as crianças se desenvolvem , [...] a competência social não deve ser vista como se fosse independente dos processos cognitivo e afetivo e inversamente. Ela existe não somente na família, mas também na escola e nos grupos de amigos e podem ser mensuradas através de metodologias psicométricas e observacional”. (p. 02)		Psicologia	BRONFENBRENNER, U., ALVAREZ, W. F., HENDERSON, C. R. (1984) BRONFENBRENNER, U. (1986) ELKONIN, D. B. (1980) RAMALHO, M. H. S. & SURDI, A. C. (1995)	1997

Quadro 22 – Nascimento (1998)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPED
A constituição do eu num espaço coletivo: investigação sobre o terceiro ano de vida numa creche pública	NASCIMENTO, Maria L. B. T.	Criança	“[...] a criança é um ser geneticamente social , ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de seus desconfortos e necessidades alimentares e posturais [...] (p.01) “A exploração do corpo é anterior à exploração do ambiente, que se completa com a aquisição da fala , ligada ainda ao gesto e à nomeação dos objetos, permite uma relação dupla com o mundo físico: sensorial e simbólica, simultaneamente. Essa atividade cognitiva dá espaço para uma intensa atividade de construção de si, ou seja, nesse momento a criança começa por diferenciar-se do meio circundante, físico e social , estabelecendo uma ruptura na simbiose inicial”. (03-04)		Psicologia	DANTAS, Heloysa. (1992) MAUCO, G. (1987) TRAN-THONG. (1967) WALLON, Henri. (1995) ZAZZO, René. (1977)	1998

Quadro 23 – Eltink (2000)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográficas	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Indícios utilizados por educadoras para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche	ELTINK, Caroline F.	Criança	“Suas ações e reações são recortadas e interpretadas pelo adulto, que as significa e reage em função destas significações, fazendo com que no decorrer do seu desenvolvimento o bebê vá se constituindo como pessoa integrante daquela cultura . Considerando-se [...], especialmente a dependência que os bebês têm em relação aos adultos e sua vulnerabilidade, oferecer uma inserção de boa qualidade é um passo importante para a conquista de um atendimento coletivo capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável ”. (p. 01, 03)		Filosofia, Psicologia	AMARAL, M. F., MORELLI, V., PANTONI, R. V., ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1997) ELTINK, C. F. (1999) ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1999) VITORIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. (1993)	2000

Subcategoria B2 – Criança em Desenvolvimento (aspectos maturacionais)

Quadro 24 – Marinho (1997)

Título	Autor	Tema	Unidade de registro/criança	Unidade de registro/infância	Área/campo	Referências bibliográfica	Ano de apresentação/RA/ANPEd
Musicalização infantil na Bertha Lutz	MARINHO, Maria de F.	Criança	‘Na idade de 10 a 24 meses a criança de acordo com a sua maturação, imita, interage e comunica com o seu meio físico e social . Todas essas informações musicais (audiovisuais) são incorporadas por cada criança, gradualmente, segundo as suas possibilidades maturacionais e experiência de vida”. (p. 06) “[...] o desenvolvimento infantil parte de movimentos e reflexos inatos e herdados e que se desenvolvem em interação com os meios (social e físico)”. (p. 07)		Artes, Educação, Psicologia	GAINZA, Violeta H. de. (1964) PENNA, Maura. (1990) PIAGET, Jean. (1970) SCHURMANN, Ernest F. (1990) VYGOTSKY, Lev S. (1988) WALLON, Henri. (1941)	1997

APÊNDICE J – QUADROS DAS UNIDADES DE CONTEXTO DOS TRABALHOS SELECIONADOS A PARTIR DAS CATEGORIAS: A – SUJEITO-CRIANÇA E B – CRIANÇA EM DESENVOLVIMENTO E RESPECTIVAS SUBCATEGORIAS.

Categoria A - Conceito de Sujeito/criança

A1 – Subcategoria – sujeito social/heterogêneo/alteridade

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/unidade de contexto	Freq. Oc.
A1 – Sujeito social/heterogêneo/alteridade	CERISARA (1997)	‘[...] referências discursivas que devem incorporar o conceito de “ infância heterogênea ” e reconhecer a infância como “tempo de direitos” (p. 02) ‘Pensar a identidade das profissionais de creches e pré-escolas públicas tomando como eixo condutor a noção de infância em sua heterogeneidade , portanto das famílias heterogêneas obriga que se pense em instituições de educação infantil também plurais, heterogêneas ’. (p. 04)	5
	SOUZA e PEREIRA (1998)	‘[...] pretendemos reafirmar nossa convicção de que a infância não é uma categoria natural, mas profundamente histórica e cultural ... ’ (p. 03) ‘Falar e ouvir sobre as experiências da infância e interpreta-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam – as crianças – é uma forma de re-significar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente. Além, de deixar emergir a diferença no seu caráter extensivo de alteridade... ’ (p. 13) ‘[...] a produção de conhecimentos acerca da infância está intimamente ligada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro...’ ‘O que poderia ser compreendido como uma construção do sujeito mediada por sua inserção histórico e social , adultera-se num processo de “assujeitamento” da criança a um modelo de desenvolvimento cientificista, universalizante e a-histórico” (p. 06)	6

BUJES (1999)	<p>“[...] objetivo é esmiuçar como se manifesta nestes discursos uma vontade de poder sobre as crianças e de que estratégias este (o poder) se vale para produzir um determinado tipo de subjetividade: fazer com que este sujeito infantil proclamado como “criança que possui uma natureza singular” seja capturado pelos processos educativos”. (p. 01) “O saber assim produzido tem dois efeitos complementares e que se reforçam mutuamente: descreve os processos pelos quais passam os sujeitos infantis no decorrer do seu desenvolvimento (descrevendo o que é normal e desejável neste desenvolvimento) e, ao mesmo tempo, serve de referência para que tais processos, assim descritos, sejam observados, avaliados e constituam as bases para novos aportes teóricos sobre seus objetos”. (p. 05) “[...] situando [a infância] como um acontecimento caracteristicamente moderno, produto de uma série de condições que se conjugam e que estabelecem novas possibilidades de compreensão de um fenômeno que antes de uma realidade biológica [...] é um fato cultural por excelência”. (p. 02) “A produção de saberes sobre a infância está conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles”. (p. 06)</p>	4
GOBBI e LEITE (1999)	<p>“[...] consideramos estas crianças como sujeitos que são, contextualizados, possuidores e criadores de história e de cultura, com especificidades em relação aos adultos – muito distantes da imagem corrente de adulto-em-miniatura ou cidadão-de-amanhã. São, sim, crianças: cidadãos de pouca idade hoje.” (p. 01) “A criança, assim como seus pais, colegas ou educadores, faz parte da história da humanidade e, como tal, também escreve e se inscreve nesta história coletiva. Não se trata de negar o caráter de mediação dos pais, mas de sublinhar que à criança não pode ser negada a autoria e a possibilidade dela de ser sujeito de seu processo”. (p. 28)</p>	4
GOUVEA (1999)	<p>“Busca-se refinar e avançar na perspectiva de análise desenvolvida por Ariès, demonstrando as diversas configurações que a infância assume em diferentes espaços e tempos sociais”. (p. 01) “O reconhecimento da distinção da infância significa, nesse sentido, a construção por parte do adulto de uma nova sensibilidade em relação à criança [tendo] como perspectiva uma atitude compreensiva, em que o adulto busca entender a lógica da ação infantil, suas motivações, perscrutando seus mecanismos afetivos e mentais. Sensibilidade que é propalada por sua maior eficácia e cientificidade no processo de socialização da criança. Aos mecanismos tradicionais de correção do caráter infantil, os autores contrapõem recursos representados como mais efetivos, modernos e científicos, adequados à psicologia da nova criança”. “A ação socializadora do adulto faz-se na relação com os caracteres atribuídos à criança. Simultaneamente a um deslocamento no olhar sobre a infância, estabelecem-se normas de ação diante da especificidade do sujeito infantil”. (p. 14) “À medida que tais descrições dirigem-se à criança, tentam atuar como instrumentos formadores da conduta, modeladores de sentimentos e percepções. Ao destacar e adjetivar aspectos do comportamento infantil, estes tornam-se padrões de comportamento nos quais a criança leitora do texto deveria se espelhar”. (p. 14)</p>	6

<p>GUIMARAES e LEITE (1999)</p>	<p>“A incompletude é uma das características do ser humano, assim, a infância não existe em si, mas necessariamente em relação a, pois ela se dá no diálogo com o Outro, na interação social. A infância, então, se constitui socialmente; sua palavra, seu movimento e significação do mundo são os pilares centrais de projetos pedagógicos que privilegiam questões ambientais, políticas e sociais. (p. 05, 07) “Na atualidade, ganha espaço a visão sobre a criança como sujeito cultural, com vez e voz no cenário sócio-histórico do qual participa”. (p. 01) “A criança é entendida como sujeito integral, não compartimentalizado, produto e produtor da sua sociedade, da humanidade – “interlocutora real no seu relacionamento com o mundo [...]: sujeito ativo, empenhada num processo de contínua interação com seus pares, com os adultos, com o ambiente e a cultura, estando disponível para um interação construtiva com o diferente de si e com o novo” [...] alguém que não é mais uma consumidora de cultura e de valores, mas criadora e produtora de valores e de cultura ...” (p. 04) “[...] a criança é vista em sua potência”. (p. 07)</p>	<p>6</p>
<p>BUJES (2000)</p>	<p>“Ao tomar a infância como sujeito/objeto cultural mostrar como o sujeito infantil é fabricado pelos discursos institucionais, pelas formulações científicas, pelos meios de comunicação de massa”. (p.02) “A produção de saberes sobre a infância, portanto, esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e à instituição de práticas educacionais voltadas para eles”. (p. 08) “Os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, [...] a idéia de criança natural tem dois desdobramentos que estão ainda hoje muito presentes nas nossas representações do sujeito infantil: o da criança raciocinante – ou sujeito cognitivo – e o da criança inocente” (p. 14) “Tais idéias – recentes, modernas – ao serem tomadas como universais e a-históricas encobrem diferenças de gênero, classe, raça e têm servido não só para justificar um corpo de conhecimento especializado e práticas de vigilância e controle sobre os sujeitos infantis...” (p. 15) ialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação”. (p. 13)</p>	<p>7</p>
<p>ALMEIDA (2001)</p>	<p>“A criança vista como um zero leva-se a vê-la como algo plástico, uma matéria nova e sem história, que aceita as formas que lhe quisermos impor, ou que a sociedade deseja impor. A matéria-aluno é colocada em grau em cada série e em cada disciplina que freqüenta. Como essa matéria-aluno, já isolada em diferentes séries, resiste à transformação, o processo educativo escolar utiliza diversos procedimentos para forçar a transformação, entre eles, o mais conhecido e tido como eficaz: as diversas operações, claras ou tácitas, da avaliação”. (p.04) “[...] vou tentar expor as idades como alegorias e tentar vê-las, em parte, com o pensamento da Alquimia [...] o que as imagens da infância e da velhice nos revelam no presente, não sobre elas, mas sobre nosso desejos sobre elas, o desejo da sociedade. Imagens essas que hoje se naturalizam como imagem cronológica da criança como ponto de partida e na do velho como ponto terminal”. (p. 02-03) “A visão alquímica apresenta uma ciência que busca o domínio do todo com e pelas partes, interligando-as todas e dessa forma, a socialização do conhecimento é inerente a ela. Assim, frente ao desejo do fogo, do ar, da água, da terra a mesma matéria oferece-se diferentemente ao operador, enquanto guarda em si a sua história”. (p. 03)</p>	<p>7</p>

BUJES (2001)	“As características das crianças são apresentadas como um fenômeno estável [...] Estas concepções de criança servirão, ao longo do RCN para fundamentar e justificar as ações pedagógicas propostas ou aparatos para regulação das condutas infantis ”. (p. 10) “[...] esta forma de significar os sujeitos tem a ver com o processo de pedagogização dos conhecimentos e à disciplinarização interna dos saberes que: ‘tentam exorcizar perigos, evitar que os conflitos sociais ocorram [...]’”(p. 11) ‘Para que a educação infantil possa ser vista no âmbito público e institucional como uma atividade que está sob a responsabilidade do Estado, torna-se necessário estabelecer seus vínculos com os direitos sociais e fazer do sujeito infantil um ‘destinatário’ de tais direitos”. (p. 14) “Ao mostrar como o aparato normativo reforça discursivamente um ideal de infância quero chamar atenção para a diversidade de ações, de modos heterogêneos e variados de que o poder se utiliza para regular as vidas individuais dos cidadãos infantis ”. (p. 14)	5
OLIVEIRA (2001)	“[...] sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas”. (p. 01) “Os direitos civis e políticos das crianças , elementos essenciais [...] abarcam o direito da criança a ser consultada e ouvida, à sua liberdade de expressão e opinião e o direito de tomar decisões em seu proveito”. (p. 03) “... as crianças “à sua moda” compreendem o mundo que as cerca, são sujeitos que pensam criativamente e criticamente sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas”. (p. 04) “A princípio, se há cem modos de ser criança, optei não por uma única forma de aproximação e registro das representações das crianças sobre a infância por elas experienciadas na creche, mas por várias ”. (p. 06)	4
Total		54

A2 – Subcategoria – Sujeito produtor de cultura

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/unidade de contexto	Freq. Oc.
A2 – sujeito produtor de cultura	PRADO (1998)	“... a criança deve ser concebida sim, como sujeito de direitos. [...] a necessidade [de reconhecimento] da criança como ser social, produtor de cultura ”. (p. 04) “... um exercício que partia da tentativa de concebe-las [as crianças] em sua perspectiva de constituição de sujeitos que constroem história e criam cultura ”. (p. 10) (Prado, 1998)	3
	COUTINHO (2001)	“... o termo cultura na infância ou na educação infantil está muito vinculado ao brincar, e acredita-se que existam várias outras interações que nos apresentam a criança criadora e manifestante da sua cultura [...]” (p. 04). “Na infância, esta proposição nos remete a uma leitura do que a constitui: as crianças, as suas diferenças , o lugar onde vivem, as coisas que fazem, dentre outras. Neste âmbito, abre-se um leque de possibilidades, e mais, de necessidades de produção de conhecimentos a cerca das infâncias que existem e do que as constituem como tais, suas culturas , seus conhecimentos, suas especificidades, principalmente nos espaços de educação infantil”. (p. 01, 03) (Coutinho, 2001)	6
	COUTINHO (2002)	“[...] buscando situa-las [as crianças] enquanto sujeitos consumidores e criadores de cultura [...] ‘Reconhecer a alteridade da infância e das crianças bem pequenas nos aponta a possibilidade de ressignificar os cuidados, bem como todas as dimensões das crianças que freqüentam creches e pré-escolas, que são meninos e meninas, negras, brancas, índias, crianças diversas, produtoras de cultura , de saberes”. (p. 14) ‘Essa estruturação de espaços que não permite uma ambientalização adequada aos históricos das crianças e adultos que neles atuam [...] aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que freqüentam cotidianamente as instituições [...]’ (p. 07) ‘Espaços para as infâncias são espaços que as traduzam, mas que também as modificam, que as acolhem em um momento e que em outros as libertem para criar, recriar e manifestar a sua cultura ’. (p. 08) (Coutinho, 2002)	7
	GOULART e VAZ (2002)	‘Partimos da concepção de uma criança potente , capaz de aprendizagens diversas e que busca construir significados sobre sua própria existência ’.[...] a percepção corpórea e a imaginação compõem o quadro necessário para que a criança possa dar uma explicação plausível acerca de determinado acontecimento’. (p. 01) (Goulart e Vaz, 2002)	3
	OLIVEIRA (2002)	‘[...] esta perspectiva de ver e ouvir as crianças a partir de si próprias, na sua positividade e como sujeitos plenos, reprodutores e produtores de cultura parece exigir uma reflexão em torno de termos ainda recentes na área da educação infantil como o da alteridade . A percepção das crianças enquanto Outros é o reconhecimento destas enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos ; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica [...]’. (p. 02-03) ‘Na procura por uma inteligibilidade das infâncias a partir das próprias crianças no contexto da educação infantil me coloquei na trilha de diversos pesquisadores, de diferentes áreas que se propuseram a ir ao encontro das crianças’. (p. 09) (Oliveira, 2002)	7
Total			26

A3 – Subcategoria – Sujeito de direitos

Subcategoria	Autores	Unidade de registro/criança/infância	Freq. Oc.
A3 – sujeito de direitos/cidadã	FULLGRAFF (2001)	“[...] as lutas políticas em defesa das crianças têm apontando para a construção social destas enquanto sujeitos sociais de plenos direitos ”. (p. 01) “Vislumbra-se diversas infâncias , num mesmo espaço e tempo, são os paradoxos vividos pela infância. Neste contexto paradoxal da “ infância de Direitos ”, foram surgindo diversos questionamentos com relação aos direitos das crianças à educação infantil e as políticas públicas para a infância de 0 a 6 anos”. (p. 01, 02)	4
	GARMS e CUNHA (2001)	“Quanto às concepções de criança estas propostas caracterizam-na enquanto ser social , psicológico e histórico, abordando-a na sua concretude. Nesta perspectiva, enfatizam a criança como cidadã , defendem uma educação democrática, transformadora da realidade, tendo como meta a formação de cidadãos críticos ”. (p. 03)	3
	BARRETO (2002)	“A análise das intenções de políticas relativas à criança de 0 a 6 anos, [...] no documento Avança Brasil, permite identificar três perspectivas sobre as quais se assentam tais intenções: a que se fundamenta nos direitos da criança como cidadã , a que considera a criança pequena como uma faixa vulnerável por sua condição de dependência econômica e social, e a que leva em conta os direitos da mulher e a igualdade de oportunidades para homens e mulheres”. (p. 02) “[...] evidencia-se no âmbito das intenções de governo o crescente reconhecimento da importância da infância como fase do desenvolvimento humano , bem como dos direitos das crianças como cidadãs ”. (p. 07)	3
Total			10

A4 – Subcategoria – Sujeito criador/ ser inventivo

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/criança/infância	Freq. Oc.
A4 – sujeito criador/ser inventivo	RICHTER (2002)	<p>“Considero esse o exercício experimental da liberdade que toda criança realiza ao transformar, sempre brincando, a materialidade do mundo com o corpo e as linguagens, pois é nesse ato energético que funda imagens para construir uma imaginação criadora que a produz como ser humano capaz de dialogar com outros. (p. 02) “A criança reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada pela matéria a agir e reagir. Este momento intenso de investigações materialistas, através dos jogos infantis de ficção e construção, ainda que em grande parte inconscientes, é o tempo da construção da imaginação, do armazenamento das imagens primeiras”. (p. 08) Na criança o poético é o mundo que se faz jogo, brinquedo, experiência”. (p. 09) ‘Por alguns de seus traços, a infância dura a vida inteira. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável”. (p.05) ‘[...] a infância [é considerada] como um momento na história do sujeito onde se formam e se armazenam as imagens primeiras, as imagens fundantes produzidas pelo encontro último e vívido, sem prelúdio, com o fogo, a água, o ar e a terra”. (p.06)</p>	7
Total			7

A5 – Subcategoria – Sujeito devir-criança

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/criança/infância	Freq. Oc.
A 5 – sujeito devir-criança	SILVEIRA (2001)	“É preciso potencializar o pequeno das crianças e perceber que eles são germes de novidades, são caminhos possíveis para a criação de um novo processo educacional. Se ouvíssemos as crianças, perceberíamos que a educação infantil poderia ser uma potência de devir , uma grande novidade para a educação e não cópia barateada do ensino fundamental”. (p. 06)	2
		Total	2

Categoria B - Conceito de Criança em desenvolvimento

B1 – Subcategoria – Criança em Desenvolvimento (aspectos sócio-culturais)

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/criança/infância	Freq. Oc.
B1.Criança/ sócio-cultural	RAMALHO (1997)	“... estudar a competência social e as maneiras que as crianças se desenvolvem , [...] a competência social não deve ser vista como se fosse independente dos processos cognitivo e afetivo e inversamente. Ela existe não somente na família, mas também na escola e nos grupos de amigos e podem ser mensuradas através de metodologias psicométricas e observacional”. (p. 02)	3
	NASCIMENTO (1997)	“... a criança é um ser geneticamente social , ou seja, nasce num meio envolvente do qual depende inteiramente para a satisfação de seus desconfortos e necessidades alimentares e posturais ...” (p.01) “A exploração do corpo é anterior à exploração do ambiente, que se completa com a aquisição da fala , ligada ainda ao gesto e à nomeação dos objetos, permite uma relação dupla com o mundo físico: sensorial e simbólica, simultaneamente essa atividade cognitiva dá espaço para uma intensa atividade de construção de si, ou seja, nesse momento a criança começa por diferenciar-se do meio circundante, físico e social , estabelecendo uma ruptura na simbiose inicial”. (03-04)	3
	ELTINK (2000)	“Suas ações e reações são recortadas e interpretadas pelo adulto, que as significa e reage em função destas significações, fazendo com que no decorrer do seu desenvolvimento o bebê vá se constituindo como pessoa integrante daquela cultura ”. (p. 01) Considerando-se [...], especialmente a dependência que os bebês têm em relação aos adultos e sua vulnerabilidade, oferecer uma inserção de boa qualidade é um passo importante para a conquista de um atendimento coletivo capaz de promover-lhe um desenvolvimento saudável ”. (p. 01, 03)	4
		Total	10

B2 – Subcategoria – Criança em Desenvolvimento (aspectos maturacionais)

Subcategoria	Autor	Unidade de registro/contexto	Freq. Oc.
B2 - Criança/vir-a-ser /maturação	MARINHO (1997)	“Na idade de 10 a 24 meses a criança de acordo com a sua maturação , imita, interage e comunica com o seu meio físico e social. Todas essas informações musicais (audiovisuais) são incorporadas por cada criança, gradualmente, segundo as suas possibilidades maturacionais e experiência de vida”. (p. 06) “[...] o desenvolvimento infantil parte de movimentos e reflexos inatos e herdados e que se desenvolvem em interação com os meios (social e físico)”. (p. 07)	3
Total			3

Autores que apresentam simultaneidade em relação às concepções de criança/infância: Souza e Pereira (1998), Bujes (1999), Gouvêa (1999), Guimarães e Leite (1999), Bujes (2000), Almeida (2001), Bujes (2001), Coutinho (2001), Fullgraff (2001), Oliveira (2001), Barreto (2002), Richter (2002), Coutinho (2002), Oliveira (2002).