

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

Romilson Martins **Siqueira** – PUC-Goiás

Agência Financiadora: CAPES

A discussão que trago neste trabalho objetiva compreender por quais campos da ciência o debate sobre as concepções de infância e de criança tem sido produzido majoritariamente. Sobre o que versam esses trabalhos? Quais as tendências colocadas em evidência? Portanto, o objeto deste texto trata destas concepções no campo da Educação e da Psicologia. Estudar uma concepção significa estudar “aquilo que a coisa expressa ser, mas não é”. Dito de outro modo, uma concepção é elaborada no plano das idéias, fato que pode ocultar o seu sentido e sua razão. A concepção expressa o que é pensado, perspectivado, elaborado e dito sobre. No caso, é uma forma de como a sociedade representa a infância e a criança. Uma coisa é falar sobre as “concepções de infância e de criança”, outra coisa é falar da “infância e da criança” em si, portanto, em sua concretude. Claro que essas dimensões: o real e o racional, o conceito e a realidade, o lógico e o histórico estão referidas reciprocamente. Mas é certo também que não há uma correspondência empírica imediata, ao menos do ponto de vista de uma epistemologia dialética, entre o conceito e a realidade que ele nomeia.

Mas por que partir dos estudos sobre as concepções de infância e criança? Segundo Miranda e Resende (2009), “palavras são realidades lógicas e históricas. Nos seus sentidos e significados, são sínteses produzidas por objetivações humanas em condições históricas determinadas e, enquanto tal, revelam ou velam intencionalidades, direções, projetos.” (p. 201) Neste caso, a elucidação dos sentidos e significados de uma nomeação nos remetem à “percepção de que as palavras podem se referir a várias coisas e a nenhuma ao mesmo tempo.” (RESENDE, 2001, p. 533). A exemplo disso, pode-se perceber como muitos estudos justapõem as concepções de criança e de infância como intercambiáveis. Para muitos autores, falar da infância é falar da criança e vice-versa, como se, ao fim, falassem de tudo. Contrária a essa perspectiva está a afirmação de que criança e infância são interdependentes, já que não é possível deixar de apreender na criança a infância, muito menos de reconhecer que na infância há uma expressão da criança. Mas as duas categorias, se se aproximam e se afirmam, também se afastam e se negam e não são as mesmas. Ambas se constituem como categorias históricas e sociais,

mas a criança revela o indivíduo e a infância revela o tempo social e histórico em que esse indivíduo se constitui e constrói a sua história.

A tese que trago para este trabalho, assim se traduz: as concepções de infância e de criança no Brasil, constituídas particularmente a partir da segunda metade do século XX, foram crivadas predominantemente pelos marcos legais/institucionais e resultaram na afirmação de uma identidade marcada pelos discursos psicológico e sociológico nos quais as tensões, o sujeito e a subjetividade estiveram, por vezes, também subsumidas.

Essa tese foi construída e guarda sua afirmação na análise que foi realizada em 151 trabalhos, sendo estes 27 livros, 70 capítulos de livros e 54 artigos, objetos da produção científica de 10 grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, o que representa parte substantiva da pesquisa sobre a infância e a criança em quase todas as regiões brasileiras. Nesse conjunto, foram analisados os trabalhos de 05 grupos na Psicologia e 05 na Educação, sendo os mesmos representativos de 06 IES públicas federais, 03 privadas e 01 estadual. Vale aqui a ressalva de que este trabalho não se propôs a avaliar esta produção científica, mas tomá-la como ponto de partida para a compreensão daquilo que vem sendo formulado em torno das concepções de infância e de criança.

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

A crítica central que trago neste trabalho indica que nas concepções que se constituíram historicamente, a infância e a criança foram apanhadas e nomeadas fundamentalmente pela leitura do direito, materializado quer nas leis que regulamentam a criança e a infância, quer nos processos de exclusão em que a própria lei e a sociedade circunscreveram esses sujeitos e o seu tempo da vida. Esta crítica revela, portanto, como estas concepções foram marcadas pelo aparato jurídico-legal.

Neste sentido, o aparato jurídico-legal não é e não pode ser determinante para a definição daquilo que se nomeia como a infância e a criança. O aparato jurídico-legal é apenas a expressão daquilo que a contradição de classe engendra no terreno do modo de produção econômica. Face à lei, as contradições são subsumidas em nome de uma suposta igualdade que não está dada nas bases da produção. Ao proceder assim, ela não só se transforma em ideologia como legitima o poder de classe: “a lei (concordamos) pode ser vista instrumentalmente como mediação e reforço das relações de classe existentes e, ideologicamente, como sua legitimadora (...)” (THOMPSON, 1987, p. 353) Se tomar o recorte das concepções de infância e criança pela via do marco jurídico-legal não é suficiente para dizer o quê e quem são a infância e a criança, então, por qual determinação seria possível apreendê-las? Pela apreensão da infância e da criança na História, que é materialmente determinada.

A *concepção de infância* encontrada nas produções da Educação e na Psicologia assim se constituiu: “a infância é uma construção social” e “a infância é uma construção histórico-cultural”. A idéia central aqui esboçada é de que a concepção de “infância como uma construção social”, embora crivada por um discurso social e histórico, sem revelar a tensão entre natural-social, perde as noções classe, de tempo e desenvolvimento e acaba por abstrair aquilo que constitui a sua universalidade e a sua singularidade.

Nesse caso, não há uma concepção de infância que possa ser universalizada, uma vez que não existe uma única infância, mas infâncias no plural e que o terreno onde estas infâncias são construídas se dá na contradição das classes e por aquilo que o modo econômico de produção enseja em relação às formas de sociabilidade humana. A pergunta a ser feita é: *de qual infância se fala, para atender a qual projeto social e em que período histórico?* Ao longo da história, a infância foi crivada por processos de exclusão: infância pobre, infância delinquente, infância em perigo, infância perigosa, dentre outras. Hoje, ela é reafirmada como social, histórica e cultural.

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

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

A primeira consideração crítica a ser feita é que as discussões sobre a infância precisam ser *construídas no campo da sociedade de classe*, ou seja, no campo da disputa social de diferentes projetos de homens e de sociedade. Nessa lógica, a infância, em qualquer época ou lugar, é uma condição de classe social. Por ser histórica e social, essa concepção não pode prescindir das análises que geram os processos de exclusão da infância no contexto da vida material, processos marcados pela contradição de diferentes projetos.

Mas o que significa considerar a infância a partir de uma condição de classe? Significa indicar que tanto a criança como o seu tempo da vida estão marcados pelas relações humanas na sociedade, que são travadas por contradições e desigualdades sociais que mascaram os modos de exclusão social (MARX, 1998). A crise social e as contradições nas quais são produzidas as desigualdades na infância são pautadas por processos de ordem econômica, política, cultural e religiosa, num cenário em que o que está em causa é o fortalecimento da perspectiva de instauração de um modelo econômico desigual. Assim, quando se parte do princípio de que a infância é uma construção social, não se pode reduzir o “social” apenas à interação de pessoas, uma vez que, na base do modo de produção capitalista, as pessoas e as coisas se intercambiam num mesmo plano de mercado (MARX, 2001).

Quanto ao *que constitui a universalidade e a singularidade da infância*, há que se destacar que esta última é uma categoria social permanente e, enquanto tal, uma categoria social do gênero humano. Falar na universalidade da infância é falar no que constitui seus traços presentes em todos os tempos e lugares sociais. Trata-se de dizer que a infância é uma construção humana, desde que o homem se reconhece no que se denomina humano (MARX, 2001). Assim, ela é inscrita nos modos como os sujeitos são constituídos e ao mesmo tempo constituem sua humanidade. A condição universal da infância implica reconhecer que as crianças se fazem crianças na História, mediante

o fortalecimento de seus processos de igualdade e alteridade<sup>1</sup>. Necessário se faz, no entanto, demarcar o que constitui a *singularidade da infância*, uma vez que existe uma mediação correspondente à sua universalidade. A singularidade da infância revela uma criança, no tempo de viver a infância, cujo processo se dá na perspectiva de um desenvolvimento, fortemente movido pelo desejo de construir experiências significativas na História (BENJAMIN, 1994), (AGAMBEN, 2008) e (GAGNEBIN, 2007).

Há que se destacar, também, que o *tema sobre o desenvolvimento* da criança na infância esteve subsumido dos trabalhos analisados. O que difere a infância de outros tempos da vida é o fato que a sociedade reconhece a infância como o momento da vida em que o indivíduo deve ser cuidado no sentido biopsicossocial. Neste caso, só faz sentido discutir os processos de desenvolvimento da criança se entendermos que este último passa a ser circunscrito na relação com outras categorias sociais, como gênero, classe social, etnia, religião. Neste sentido, falar em desenvolvimento humano é falar da relação dialética entre natural/biológico-social.

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

O que este trabalho acentua é a necessidade de se discutir a infância como um tempo social que é histórico e que se refaz ao longo da vida. Portanto, refere-se, aqui, a um tempo como construção humana. Tempo marcado por objetivação da natureza pelo homem. Tempo que se constrói na relação com o outro. Tempo que produz cultura. Assim, o tempo da infância é o tempo “da experiência, do acontecimento, da ruptura da história, da revolução, da resistência e da criação.” (KOHAN, 2008, p. 52). Tanto Kohan (2008), Benjamin (1994), quanto Agamben (2008) insistem nessa perspectiva de situar a infância no que lhe é singular, ou seja, um tempo da vida marcado por sua significação social e histórica, portanto diferenciado de outras temporalidades. Assim, “a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de

---

<sup>1</sup> Entende-se por alteridade o processo de reconhecimento de si na afirmação e na diferença com o outro.

gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.” (FRANKLIN, 1995, p. 7).

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

A ideia central aqui desenvolvida parte da análise e da crítica em relação ao que se tem produzido acerca da criança durante a passagem do segundo para o terceiro ciclo, particularmente em relação à afirmação dessa *como sujeito de direitos*. Essa crítica é sustentada pelo princípio de que, nessa concepção, há um movimento de rupturas e continuidades cujo processo final pode também abstrair a criança. Se ela é um avanço em relação às concepções anteriores, principalmente porque põe em causa as questões de proteção à criança em tempos de exacerbação da globalização, exclusão e miséria, ela é, no entanto, insuficiente para afirmar, de fato, quem é aquela de quem cuida. A afirmação da criança não só como sujeito, mas de direito, da forma como se operacionaliza no aparato jurídico-legal, continua no plano das ideias. Portanto, assim como as demais concepções, ainda opera na abstração da criança como sujeito em si.

Ou seja, tanto a Psicologia quanto a Educação tomaram o que a lei, o regulamento, o decreto, a norma, o estatuto, dentre outros, outorgaram em relação à criança, particularmente à criança pobre. Nesse campo jurídico-legal, a criança foi concebida como: menor, delinquente, de rua, sujeito de direito, etc. Tais estudos informam que a concepção de criança, de uma forma ou de outra, foi permeada pelas questões da inclusão-exclusão, processo pelo qual se precisou do aparato jurídico-legal ora para criminalizar/discriminar, ora para reafirmar direitos e identidade.

O que se quer reafirmar aqui é que ao longo da história a criança tem sido nomeada de fora pra dentro e de cima pra baixo, conforme designam os decretos, os

códigos de menores, fato que acaba por converter a criança na figura de menor. Doutro ponto de vista, os discursos oficiais das Nações Unidas e seus documentos internacionais a partir da Declaração dos Direitos da Criança, em 1924, da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (UNCRC), realizada em 1989 e, no caso brasileiro, o Estatuto da Criança e do adolescente de 1992, instituem a idéia da criança como sujeito de direito.

Na posição deste trabalho, nenhuma identidade, seja à criança, homem, mulher, jovem ou a qualquer outra categoria pode ser outorgada ou atribuída. Identidades atribuídas operam na abstração do sujeito, vez que a identidade implica pensar nas condições concretas da vida e seus desdobramentos no campo da subjetividade, ou seja, naquilo que constitui o sujeito em sua expressão psíquica. Desse argumento já se pode compreender que a identidade do sujeito só se efetiva na relação entre as questões objetivas-subjetivas, ou seja, entre o social-individual. Esse reconhecimento compreende a idéia de uma permanente luta de construção de identidade que se dá na tensão entre a luta social e a consciência de classe (LUCKÁCS, 1974). Na contraposição de uma concepção de criança como “menor”, que abstraía, segmentava, excluía e marginalizava a criança, outorga-se-lhe uma nova concepção. Todavia, esse processo não se deu e não se dá sem lutas e contradições. Se a nova nomeação pressupõe avanços significativos na forma como a sociedade passa a conceber a criança, sua utilização indiscriminada e sua banalização podem incorrer numa instrumentalização do conceito e da própria criança (HORKHEIMER, 2000).

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

Nos trabalhos analisados, a concepção de criança como sujeito de direito foi sustentada pelos argumentos de que: “*ser sujeito de direito é estar protegido pela força da lei, é ter acesso à educação, é ser atendido por políticas públicas, é ter participação social*”. Todavia, também apresentam outras concepções complementares à idéia de

sujeito de direito, ou seja, “a criança é ator e agente social”, “a criança é cidadã”, “a criança é histórica.” O que se quer discutir aqui é que a pura nomeação ou adjetivação da criança não é garantia suficiente para se empreender o que se denomina criança, dado que a constituição da criança legalizada, institucionalizada e outorgada legitima uma concepção de sujeito como pessoa, indivíduo e sua subjetividade não naquilo que particularmente deveria lhe ser constitutivo, inerente, histórico e universal, mas uma identidade instrumentalizada, regulada, marcada e registrada.

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

A defesa dessa nova concepção emergente recolocou a necessidade de se perceber a criança enquanto sujeito e instaurou um necessário movimento de estudo sobre as condições que negam essa possibilidade. Disso resulta a sua fertilidade. Por outro lado, a sua afirmação como condição *per si*, como *sine qua non*, como instauradora e definidora da identidade da criança constitui a sua fragilidade, portanto, sua instrumentalização. Nesse último caso, o conceito se torna reificado<sup>2</sup>, coisificado e extremamente aderente aos sujeitos como verdade sem contradição, como pronta e acabada. Nessa lógica, não haveria mais lutas, inquietações, tampouco utopias. Esse fato pode estabelecer a premissa de que, uma vez garantido o postulado da “criança como sujeito de direito”, a sociedade civil pode silenciar-se.

Portanto, a criança deve ser pensada a partir do conceito de sujeito cuja expressão se dá na sua “particularidade histórica e universalidade humana (...) como

---

<sup>2</sup> Em Luckács destacam-se três aspectos característicos do fenômeno da reificação: perda do sentido de totalidade, progressiva reacionalização da vida humana e alteração nos padrões que estruturam a consciência.

um ser em construção em condições específicas e determinadas.” (RESENDE, 2007, p. 30). Nesse lugar, a criança se revela como criança e não como uma representação social materializada em uma concepção. Pensar a criança dessa forma propõe não determinar o foco de análise para o extremo do que seria indivíduo ou sociedade, mas tensionar o lugar onde ambos possam se constituir reciprocamente. Não há indivíduo sem sociedade, como não há sociedade sem indivíduo. Ambos se constituem reciprocamente e nesse campo de tensão a criança pode ser compreendida:

**Como um ser histórico** – cuja noção de historicidade e história passa a ser compreendida como processo dinâmico e cultural que só faz sentido se pensada como produção humana num *continuum* que não se traduz no tempo, mas que é marcada pelo processo de constituição dos indivíduos na sociedade (AGAMBEN, 2008). **Como criança de classe** – uma vez que deve ser vista numa determinada condição de classe social, a partir de determinado modo de produção. **Como indivíduo social** – que se reconhece na sua condição de ser genérico e, ao mesmo tempo, ser individual. Neste campo a criança produz aquilo que chamamos de sociabilidade, mediada pela produção de necessidades humanas e pela produção da cultura. **Como um ser cultural** – cuja proposição só pode ser tomada como produto e produtora de cultura se for considerado que, na constituição de suas identidades, essa característica implica o contato com o outro, com o diferente, com o não idêntico (GOLDMANN, 1979). **Como sujeito da experiência subjetiva** – pressuposto que implica a criança viver experiências significativas e ser capaz de fazê-lo situadas num tempo histórico que pode ser rememorado (GAGNEBIN, 2007). Compreender a criança nas perspectivas aqui esboçadas, significa, Segundo Benjamin (1994), “escovar a história a contrapelo” e lutar contra a barbárie, porque “como a cultura não é isenta de barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura.” (p.225).

E por quais crivos epistemológicos a infância e a criança têm sido apanhadas no campo das ciências? Para responder a esta questão é preciso partir de uma idéia central: está em curso a emergência da idéia de uma criança e de uma infância “sociológicas”, constituídas como categorias sociais, crivadas pelas questões do direito e do social e reafirmadas no protagonismo e na ação da criança. Todavia, a emergência desse recorte tem se afirmado não no campo da Sociologia, mas na apropriação dos estudos sociológicos pela Educação e pela Psicologia, num reiterado movimento de tentar compreender uma criança e uma infância situadas no campo social.

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

Partindo da revisão de uma literatura recente, a partir de alguns trabalhos acadêmicos<sup>3</sup> sobre os estudos interdisciplinares em relação à criança e à infância, foi possível de se perceber que na última década houve um deslocamento da relação educação-psicologia para, educação-sociologia e psicologia-sociologia. Nestes campos, os autores têm afirmado a emergência de temáticas como ação social e protagonismo da criança no diálogo com a Antropologia Cultural, Etnografia, Sociologia da Infância, Filosofia, Psicologia e Sociologia. Esse movimento não significa, contudo, a afirmação de que a relação entre educação-psicologia não informe mais as concepções de criança e de infância, mas que tanto uma, quanto a outra, tem se apropriado de novos estudos interdisciplinares a fim de compreender o sujeito e seu espaço social.

Da análise dos dados foi possível apreender que o *campo da educação* tem privilegiado a educação infantil como forma e espaço de apreensão da criança e da infância. Isto indica que há latente a ideia de que a educação infantil ainda parece ser um “lugar seguro” para se pesquisar sobre a criança e a infância. Temas como formação de profissionais, a organização dos tempos, espaços e aprendizagens, bem como, temáticas como vulnerabilidade infantil foram objetos discutidos nos trabalhos analisados. Acrescenta-se, a este fato, as idéias de valorizar a participação, ação social e voz das crianças. No que diz respeito ao diálogo interdisciplinar do campo da Educação com outras áreas do conhecimento, há dois movimentos interessantes: primeiro, a

---

<sup>3</sup> Strenzel (2000), Guthiá (2002), Morais (2005), Warde (2007), Rocha (2008) e Filho (2010)

tentativa da Educação de construir uma produção teórica tomando por base os seus próprios referenciais e autores e, segundo, trata do diálogo interdisciplinar preferencial com a Sociologia da Infância e depois com a Psicologia, fato que também aparece em quase todos os grupos analisados.

Já em *relação à Psicologia*, nota-se um campo que se fundamenta em aportes psicossociais em diálogo com os pressupostos antropológicos, sociológicos e históricos. No estudo da infância e da criança, esse diálogo tem constituído um campo que aponta para duas frentes de investigação articuladas: o recorte das práticas sociais que propiciam o estudo da interação, da construção da subjetividade e da linguagem como produtos daquilo que se nomeia como produção social humana; e o recorte das questões que envolvem os processos de vulnerabilidade da criança e da infância e suas interfaces com as políticas públicas sociais na promoção do combate à violência e à exploração infantil. Este último perfil tem se voltado para a promoção de estudos, pesquisas e ações com fins de intervenção social em situações de risco para as crianças e a infância, fato que pode ser comprovado nos inúmeros projetos, publicações e ações que são aprovados pelo campo junto às agências públicas governamentais e não governamentais no campo dos Direitos Humanos e da Criança e da Adolescência. Portanto, uma Psicologia com feição voltada para as políticas sociais. Este movimento indica, ainda, uma certa preocupação com a apreensão da criança e da infância no âmbito da considerada “rede de proteção social à criança”. No que diz respeito ao diálogo interdisciplinar, há uma tentativa da Psicologia de promover um diálogo de dentro pra fora. Ou seja, na utilização de seus próprios referenciais e autores e por um diálogo interdisciplinar preferencial com o campo sociológico, no caso, a Sociologia e a Sociologia da Infância.

Ainda que a Sociologia não tenha sido campo de estudo deste trabalho, há que se destacar aqui aquilo temos sinalizado para a presença de um “discurso sociológico” apanhado *na e pela* Educação e *na e pela* Psicologia. Todavia, esse discurso sociológico muito mais se aproxima de temas de estudos da Sociologia da Infância, do que propriamente da Sociologia como campo da ciência. No caso dos trabalhos que se indicaram explicitamente vinculados às proposições teórico-metodológicas da Sociologia da Infância, pode-se dizer que há certa imprecisão no que significa apropriar-se da Sociologia da Infância e o que é utilizado para nominar a apropriação: “reflexões”, “contributos”, “fundamentação teórico-metodológica”, “base teórico-metodológica”, “aporte”, “instrumento”. O conjunto dessas formas de se apreender a Sociologia da Infância tem mostrado muito mais a utilização dos estudos desse campo

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

Nesse contexto, destaca-se que a Sociologia da Infância tem ganhado terreno no Brasil pelo campo da Educação e, mais recentemente, pela Psicologia. Os temas da Sociologia da Infância mais apropriados por estes dois campos são, por ordem de prevalência: a afirmação da criança como agente e ator social, a afirmação da infância como construção social, do tipo geracional e como categoria de análise social, a cultura de pares, os processos de institucionalização da infância, os processos de socialização da criança e a ação e participação da criança. Para reafirmar estes temas, a produção brasileira, tanto na Educação, quanto na Psicologia, têm aproximado a Sociologia da Infância com autores como Deleuze, Bachelard, Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.

Outro aspecto que merece destaque é que todos os grupos da Educação e da Psicologia nos quais era possível o diálogo com a Sociologia da Infância nomearam a Psicologia Sócio-Histórica como fundamento teórico. Assim, a criança e a infância vygotkianas, na Educação e na Psicologia, têm sido aproximadas ao campo da Sociologia da Infância. A pergunta que se pode fazer é: essa aproximação seria possível, já que a Sociologia da Infância, ao fazer uma dura crítica à Psicologia do Desenvolvimento, pouco tem dialogado com outras Psicologias? Este trabalho não teve por objetivo fazer um estudo sobre a Sociologia da Infância no Brasil, mas pode trazer algumas reflexões para o debate. Neste caso, três aspectos centrais demarcam a constituição da Sociologia da Infância: crítica ao paradigma biológico da criança e da infância e da psicologia do desenvolvimento; crítica ao que tradicionalmente vem se definindo como processos de socialização durkheimiano; e a compreensão da criança e da infância como categorias sociais, produtos das contradições sociais que são engendradas na sociedade excludente.

Todavia, o que se quer destacar aqui é que a Sociologia da Infância também não pode ficar circunscrita apenas ao campo sociológico. Há que se buscar no campo antropológico, no campo psicológico e também no campo pedagógico o fundamental

para que se (des)velem, no sentido de tirar os véus e esclarecer, os princípios que ajudem a entender a infância e a criança. Ensimesmada, a Sociologia da Infância pode correr o risco de ser instrumentalizada e de ser tomada como verdade absoluta. Se num tempo ela cumpriu a tarefa de criticar um certo psicologismo e pedagogismo na infância, ensimesmada ela corre o risco de operar certo sociologismo também intransponível.

Concluindo a exposição deste trabalho, há que se salientar as muitas possibilidades de debates e estudos posteriores que ele permite empreender:

a) recolocar o tema da criança e da infância no campo das análises marxista. Alguns devem se perguntar: mas esta aproximação não seria um enquadramento forçado e, por vez, arbitrário, já que Marx não se ocupou de pensar a criança e a infância, mas a lógica de desdobramento do modo de produção capitalista? A resposta para essa questão não pode ser outra: a criança não se desloca da História e Marx, ao analisar as contradições do modo de produção capitalista, não estava preocupado apenas com o funcionamento do processo, mas em como ele se alastrou e converteu a vida humana em exploração, alienação e barbárie. A criança não foi poupada desse processo (MARX, 1985);

b) reafirmar a importância dos estudos sobre a subjetividade da criança, processo que se dá na dialética que se estabelece entre objetividade e subjetividade. As concepções de *“infância como construção social e histórica”* e de *“criança como sujeito de direito”*, da forma como foram apreendidas na análise dos campos da Psicologia e da Educação, não tratam da questão da subjetividade. Esse foi um “achado” desta pesquisa, mas ele não está deslocado de outros;

c) reafirmar a necessidade de estudos mais aprofundados sobre a presença da Sociologia da Infância no Brasil – a fim de elucidar como vem se dando sua apropriação (SIROTÁ, 2001);

d) reafirmar a importância da mediação de temas como criança e infância com discussões e categorias como geração e família (SARMENTO, 2005);

e) por último, e não menos importante, há que se entender que no campo das concepções, qualquer forma de nomeação da infância e da criança, deslocadas do campo de tensão entre o econômico e o político, o direito e a igualdade encontram lugar no campo das diferenças. Isto equivale dizer que, sem os devidos cuidados que se deve ter, as desigualdades podem ser subsumidas em nome das diferenças, portanto, passam a

legitimar processos de inclusão. Neste caso, é em nome das diferenças que identidades são atribuídas e políticas de gestão do direito são concedidas (TELLES, 2001).

Retomemos a proposição inicial deste trabalho: compreender como se constituem e se expressam, contemporaneamente, as concepções de criança e de infância nos campos da Educação e da Psicologia. Neste sentido, este trabalho avança em relação àquilo que foi observado nas produções analisadas e reafirma sua posição em relação a estas duas categorias:

- *a infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e*
- *a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada.*

É do lugar da denúncia e, por consequência, do anúncio que este trabalho tem seu lugar político, social e acadêmico. Não haveria razão maior para sua concretização não fosse a luta intransigente em defesa de processos mais autônomos e emancipatórios nos quais a infância revele um tempo da vida em que as crianças possam, efetivamente, construir processos de individuação<sup>4</sup>. Essa é a razão deste trabalho. Esse é o seu fundamento.

## Referência Bibliográfica

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. 5 ed., Obras escolhidas, v. 2, São Paulo: Brasiliense, 1994.

DAGNINO, Evelina (org). *Sociedade Civil e Espaços Públicos no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FILHO, Luciano Mendes de Faria; LUZ, Iza Rodrigues da; SILVA, Isabel de Oliveira. Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 15, n. 43, jan./abr., 2010.

FRANKLIN, Bob. The case of children's rights: a progress report. In: Bob Franklin (org.), *The handbook of children's rights: comparative policy and practice*. London: Routledge, 1995.

---

<sup>4</sup> A individuação se contrapõe aos processo de individualização que isola o sujeito de si mesmo e dos outros, tornando-o, assim, incapaz de reconhecimento e enfrentamento da realidade.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: perspectiva, 2007.

GOLDMANN, Lucien. *Dialética e Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GUTHIÁ, Marlucci. “Currículos”, *Propostas e Programas para a Educação Infantil na Produção Acadêmica Brasileira (1990-1998)*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. (Dissertação de Mestrado)

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo, Centauro, 2000.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel Jacinto. GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKÁCS, Georg. O fenômeno da reificação. IN: *História e Consciência de classe*. Estudos da dialética marxista. Tradução Telma Costa, Lisboa: Publicações Escorpião, 1974.

MARX, Karl. Jornada de Trabalho. In: MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Apresentação de Jacob Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 2 ed. São Paulo: nova cultural, 1985.

MARX, Karl. *O manifesto comunista*. Tradução Maria Lúcia Como. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leitura)

MARX, Karl. Primeiro Manuscrito. In: *Manuscritos Econômicos e Filosóficos*. Tradução Alex Martins, São Paulo. Coleção a Obra-prima de cada autor, 2001.

MIRANDA, Marília Gouvea; RESENDE, Anita Crista de Azevedo. Igualdade, equidade e educação. IN: FLORES, René Pedroza; NARVÁEZ, Carlos. E. Massé. (orgs.) *Educación y Universidad: desde la complejidad en la globalización*. México: Miguel Ángel Porrúa, 2009.

MORAES, Andréa. *Educação Infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002)*. PPGE-UFSC, 2005. (Dissertação de Mestrado)

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. In: *Revista Educativa*. v. 10, jan/jun, 2007.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. *Para a Crítica da Subjetividade Reificada*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

RESENDE, Anita Cristina Azevedo. Subjetividade em Tempos de Reificação: um tema para a psicologia social. In: *Estudos: Revista da Universidade Católica de Goiás*. v. 28 n. 4, Jul. Ago, 2001.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos da Educação Infantil na Anped: caminhos da Pesquisa. In: SILVA FILHO, João Josué; ROCHA, Eloisa Acires Candal. (Orgs.) . *Revista eletrônica zero-a-seis* n. 17 Jan/Jun 2008. Florianópolis: Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SIROTÁ, Regine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas. n. 112, São Paulo: mar., 2001.

STRENZEL, Giandréa Reuss. *A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em educação*. Anais da 23ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, Minas Gerais, 2000.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: USP. Curso de Pós-Graduação em Sociologia. 2001

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra*. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

WARDE, Mírian. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. In: *Revista Perspectiva do Centro de Ciências da Educação*. Florianópolis, v. 25, 2007.