

Que infância, para que criança? – Nas sendas da história

Adilson De Angelo

“Criança, no meu tempo de criança, / não valia mesmo nada. / A gente grande da casa, / usava e abusava / de pretensos direitos de educação. / Por dá-cá-aquela-palha / ralhos e beliscão. / Palmatória e chineladas não faltavam. / Quando não, sentada no canto de castigo / fazendo trancinhas, amarrando abrolhos. / «Tomando propósito». / Expressão muito corrente e pedagógica. / Aquela gente antiga, / passadiça, era assim: / severa, ralhadeira. / Não poupava as crianças.”

(Cora Coralina, Antiguidades).

“As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem a nossa língua” (Larrosa, 2001: 183).

É com esta intrigante afirmação que Jorge Larrosa inicia o capítulo nove do seu livro *Pedagogia Profana*. Intrigante pelo fato de nos colocar diante de uma possibilidade de conhecimento reduzido ou direcionado da infância, onde o saber apreendido sobre ela parece confirmar o nosso interesse em nomeá-la e explicá-la para justificar a intervenção que realizamos, também, sobre ela. Esta possibilidade, perseguindo a ideia do autor, parece ser *via de mão única* que apresenta a infância apenas como objeto de estudo de um conjunto de saberes científicos que pretendem dar a conhecer a criança para ajudar a responder os desafios e demandas que se nos apresentam.

Mas Larrosa fala, também, da infância como um outro: “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (Larrosa, 2001: 184). Esta outra possibilidade de pensar a infância não é o que já sabemos e/ou o que ainda não sabemos, tampouco é o que já submetemos ou não à nossa lógica, posto que o que ainda não sabemos é sempre percebido pelo que já sabemos. Pensar a infância como um outro impõe a ruptura com um paradigma que configura a criança como entidade já explicada pelos nossos saberes, submetidas por nossas práticas e capturadas por nossas instituições; e se ainda

assim não se apresenta, já se configura como algo a ser medido e assinalado pela experiência construída de poder e de saber sobre algo.

De intrigante a afirmação de Larrosa pode se transformar em desafiante, no sentido de nos questionar sobre um possível “não saber” sobre a infância, uma vez que as crianças se nos apresentam como seres estranhos, dos quais ainda precisamos conhecer. Somos impulsionados a questionar esta possibilidade de não conhecimento, diante do que se apresenta como quase certeza de uma mensurável produção sobre a infância e sobre a criança. Então os saberes construídos sobre a infância e sobre a criança ainda não se manifestam como suficientes para dirimir o nosso estranhamento diante destes “seres selvagens que não entendem a nossa língua?”.

E as ações constituídas no sentido de proteger e defender a criança não diminuem essa possibilidade de desconhecimento da causa?

Com este texto, trazemos alguns recortes que nos permitem localizar a infância e a criança em um caminho que vai sendo trilhado, no desejo de construir possíveis respostas e estas questões postas.

1 O outro: a criança

A *concepção* e o *conceito* de infância¹ que se tem produzido parecem trazer uma ideia de criança a ser capturada pelos nossos saberes de adultos e localizada nas diferentes segmentações onde serão submetidas às práticas que idealizamos para elas. Mas mesmo esta ideia, como outra empreendida no sentido de direcionar as nossas ações, não se apresenta satisfatória e a infância parece-nos continuar incompreendida. Questionamos ou somos questionados, repetidas vezes, se o trabalho com ela se configura proposta ou imposição, resultantes dos nossos saberes sobre ela ou dos nossos desejos para ela. Como Rousseau, estamos quase convencidos de que muito pouco sabemos da infância e que, com as nossas ideias erradas, quanto mais avançamos mais perdidos ficamos.

¹ Ferreira (1995), a partir de uma leitura de Archard, enfatiza a importância da distinção e do entendimento destes termos. O reconhecimento de que a criança é diferente do adulto, merecendo por isto direitos específicos, afirma um *conceito de infância*, ao passo que a *concepção de infância* vai explicitar os direitos que distinguem as crianças dos adultos.

Entretanto, estas inquietações – à volta do que se já sabe, do que ainda não se sabe e do que se pode saber – se têm configurado como ferramentas para a afirmação de um campo epistemológico sobre a criança e a infância. Desde os estudos de Philippe Ariès², muitos profissionais e teóricos ligados às questões da infância têm se debruçado sobre ela na busca de compreender a criança como imagem que reflete formas de organização da sociedade e, sobretudo, nas formas como ela se encontra inserida nas mais diferentes sociedades. Na obra *História Social da Criança e da Família* (1981), que constitui uma forte referência para muitos pesquisadores que a seguiram, Ariès afirma que o conceito de infância nasce historicamente contextualizado, apresentando uma forte tendência para a abstração, assumindo a criança como um ser a-político, a-crítico, enfim, a-histórico. Daí justificar a sua total dependência da ação e do pensamento adulto, naturalizando a necessidade de subordinação.

É assim que o esforço empreendido no sentido de procurar entender a criança como um sujeito social que se constrói numa perspectiva histórica – deixando de vê-la apenas como um problema em si –, muda significativamente a concepção de infância. A multiplicidade de conhecimentos construídos nesta perspectiva, considerando a infância como um campo temático de natureza interdisciplinar, tem tornado “possível delinear uma imagem de criança tomada como base em suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada” (Kramer, 1998: 22).

Desta forma, a atribuição de um significado social à infância tem contribuído para o desvelamento e re-significação de conceitos construídos e sustentados em torno de uma ideia de infância que se caracteriza, apenas, como mera etapa biológica do ser humano. De entre estes poderá referir-se a própria ideia contida na palavra *infância*, que tem sido alvo de grande discussão, uma vez que etimologicamente esta palavra deriva da expressão latina *in fans*³ e quer significar *o que não fala* ou *o não falante*.

² Fazemos referência, sobretudo, à obra “L’Enfant et la vie familiale sous l’Ancien Régime”, publicada em 1973. Esta obra é uma versão abreviada do texto original publicado em 1960 e reeditado em 1973, acrescido de um prefácio onde o autor incide sobre a historiografia do tema abordado. (cf. Nota da edição brasileira “A história Social da Criança e da Família”, de 1981). Das obras posteriores podemos citar “L’homme devant la mort”, de 1977, e “História da Vida Privada”, de 1986. Os estudos de Ariès, sobretudo os apresentados na primeira obra aqui citada, são assumidos por alguns pesquisadores como o marco inaugural de uma linha de investigação: a história da infância (Kramer, 1998).

³ A compreensão etimológica do termo *infante* nos leva a perceber que ele deriva do verbo latino de terceira conjugação *fari*, que significa *falar*. Na sua conjugação, o particípio presente é *fans*, que significa

A instituição da sociedade capitalista urbano-industrial e, conseqüentemente, a ascensão de uma nova e poderosa classe – a burguesia –, além de criar e concentrar um outro modo de produção redefine, entre outras coisas, a inserção e o papel da criança neste novo modelo de sociedade. Se anteriormente ela, como o adulto, representava força de trabalho, tão logo vencidos os perigos da mortalidade, a sociedade burguesa nascente parece querer preservá-la, como “alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura” (Kramer, 1982:18). Nasce, assim, o conceito de infância, “determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade” (Kramer, 1982: 18).

Com a consolidação do capitalismo, portanto, com o advento da industrialização, da cientificidade e da tecnologia e a exploração do trabalho assalariado, as relações sociais e econômicas alteram-se significativamente e interferem, até mesmo, na organização familiar e educacional. Como outras instituições, a escola (e principalmente ela) torna-se instrumento que favorece a fragmentação da sociedade e a definição das classes sociais, na medida em que tende a isolar as crianças dos adultos e os ricos dos pobres. A noção de que a criança burguesa precisa ser preparada para intervir numa realidade sempre futura, valoriza os cuidados médicos e confere à escola o papel de instruir com êxito os que a ela tinham acesso. A sociedade nascente, desigual e competitiva, já aponta, em sua ideologia dominante, a crença num modelo único e abstrato de infância, como se todas as crianças pudessem ter acesso às mesmas condições de vida e de ensino. Este desejo emergente de infância única não se sustentava, uma vez que o acesso aos direitos sociais que a burguesia apregoava não era igualmente garantido a todas as crianças.

Esta abstração, aliada à dependência e à subordinação da criança ao adulto, segundo os estudos de Ariès já referidos, acaba por definir dois sentimentos contraditórios que, dado o seu antagonismo, podem conviver paralelamente, mas nunca em sobreposição: paparicação e moralização (Ariès, 1981: 99-105). O primeiro advém do sentimento de que a criança precisa ser protegida, pelo fato de ser ingênua, frágil, pura; contrapondo a paparicação, o sentimento de moralização ressalta da criança a sua condição de ser imperfeito, incompleto, que precisa ser ensinado com retidão.

o que fala ou *o falante*. A adição do prefixo na sua forma negativa *in*, proporciona a expressão *infans*, que passa a significar *o que não fala* ou *o não falante* (Hansen, 2002: 62).

As ideias de Ariès acabaram por marcar e determinar a história da infância como uma nova linha de investigação, influenciando, inclusive, pesquisadores e cientistas sociais de todo o mundo. Mas a grande contribuição trazida por Ariès refere-se à mudança da concepção de infância⁴. Os seus estudos elucidam a necessidade de compreender a criança como eco da própria forma de organização da sociedade em que ela se encontra inserida, considerando as diferentes relações estabelecidas pelos condicionantes socioeconômicos, que acabam por determinar as relações entre esta e o adulto. Assim posta a questão, uma nova concepção de infância incide sobre um novo conceito de criança, entendida na sua historicidade, como sujeito social, político e cultural. Uma construção conceitual da infância que não busca considerar as diferentes condições de vida das crianças, tratando-as de forma abstrata, dissimula a significação social da infância (Kramer, 1998).

Os estudos de Ariès não fecham o ciclo de recolha das informações necessárias à compreensão da infância, ou das infâncias. Daí a necessidade de reunir outros contributos de diferentes campos das ciências sociais e humanas, e não apenas as do campo socioeconômico. Um movimento nesta direção será essencial para que o entendimento da infância aconteça de forma interdisciplinar, tomando as crianças no cerne de suas vidas.

Tendo como ponto de partida os já referidos conceitos de pararicação e de moralização, apresentados por Ariès, Kramer (1982, 1993, 1998), ao se debruçar sobre os estudos de Charlot (1979) – que buscam questionar a significação ideológica da ideia de infância -, vem afirmar que há uma forte interdependência entre estes sentimentos, destacando a possibilidade de complementaridade de um sobre o outro, na concepção de infância enquanto essência infantil. E assim, como se referiu já antes, acaba por constatar que “a visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância” (Kramer, 1982: 20).

⁴ Kuhlmann Júnior (1998), sem desluzir a importância destes estudos, adverte sobre o risco de uma interpretação unidireccional do sentimento de infância anunciado por Ariès. Ele questiona, sobretudo, a visão linear e ascendente do desenvolvimento histórico do conceito de infância, enquanto construção social, apresentado por Ariès e pelo carácter mais abstrato que este conceito pode assumir quando transposto para outros contextos que não o francês ou o europeu.

Kramer procura, desta forma, defender a ideia de que a dependência entre a criança e o adulto constitui um fato social e não um fato natural, e que os condicionamentos sócio-econômico-culturais determinam a dimensão desta dependência. Um breve olhar sobre os diferentes contextos em que nossas crianças se encontram inseridas, quer a nível nacional ou internacional, nos permitirá perceber que para elas o valor da escola e do trabalho difere significativamente, sendo moldado pela condição econômica e cultural: para as famílias que sobrevivem da força do seu trabalho, a ausência das crianças nas actividades produtivas de economia representam a dedução dos ganhos. Neste contexto, a possibilidade da escolarização pode ser assumida como grande entrave, se entendida como a ocupação de um tempo que pode ser convertido em trabalho; ao contrário disto, pode ser assumida como possibilidade de ganhos futuros e como fator determinante na mudança desta realidade. Em outros grupos sociais, o investimento na criança pode significar investimento capital e a sua escolarização pode representar aumento futuro do capital familiar.

Obviamente, nesta reflexão, tomamos como ponto de que as crianças não podem ser vistas da mesma maneira, sem considerar as diferentes realidades socioeconômicas e culturais. A sua importância, a sua valorização e o papel que ocupam nas mais diferentes realidades serão regulados por múltiplos fatores e condicionamentos.

As ideias de Ariès (com a preocupação avançada por Kuhlmann (1998), atrás inserida em nota de rodapé), Charlot e Kramer, em parte aqui referidas, podem ser assumidas como olhares que buscam construir uma outra concepção de infância, conforme propõe Larrosa. E este outro olhar sobre a infância, acaba a pôr em xeque um entendimento da criança como mero objeto dos nossos saberes e das práticas pensadas para ela, posto que ela não é apenas “o que está presente em nossas instituições, mas aquilo que (também) permanece ausente e não abrange, brilhando fora de seus limites.” (Larrosa, 2001: 185). A incidência de outros olhares sobre a criança, configurando-a como sujeito histórico, pode contribuir com o reconhecimento da sua heterogeneidade dentro da categoria criança e em relação ao adulto e ao seu mundo, ao mesmo passo que fornece suporte para a construção da sua alteridade.

Olhar a infância, como atrás se referiu, como um outro, extrapolando o estatuto que configura a criança como simples ser em devir que necessita ser paparicado e/ou moralizado, se por um lado desconecta o saber e o poder que julgamos ter construído

sobre ela, por outro pode afirmá-la como portadora de uma verdade que podemos escutar. Por que a infância, como afirma Larrosa,

“nunca é o que sabemos (é o outro os nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer a nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro: o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, como uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e como um exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância, esses seres estranhos dos quais nada se sabe e esses seres selvagens que não entendem a nossa língua. Trata-se aqui de devolver à infância a sua presença enigmática e de encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo.” (Larrosa, 2001: 186).

E entre o já sabido e o por saber a humanidade adulta vem empreendendo uma tentativa de entender a criança para com ela agir. Sobre ela, olhares são direccionados na busca de aprofundar os conhecimentos que a possam revelar a partir de sua própria natureza histórica e social.

Um conjunto de saberes e de práticas já constituídos podem dar conta deste caminho realizado. Muito já se pensou e já se falou sobre a criança, mas há exigência de outros olhares que possam apontar outras direcções.

2 A criança como sujeito social

A infância, enquanto categoria social com estatuto próprio, é uma ideia da modernidade. É um conceito que foi se afirmando sobre a desconstrução da necessidade de adultização das crianças, que até a Idade Média marcou as relações estabelecidas entre os adultos e elas, e que emergiu com o Renascimento.

Quando procuramos afirmar o aparecimento da infância numa altura em que a humanidade já havia realizado uma significativa trajectória, não queremos, evidentemente, designar que somente a partir daí surgiram as crianças. Esta afirmação

não parece querer confirmar a ideia apresentada pela cultura judaico-cristã, que suprime a presença das crianças nos textos que buscam explicar o surgimento da humanidade. H Humanidade esta que nasce *adulta* e singular, homem e mulher *já crescidos*. Crianças sempre existiram. Historicamente, e numa perspectiva ocidentalizada, podemos identificá-las sendo assumidas como seres meramente biológicos que viviam à sombra do universo adulto/feminino/doméstico, à espera de vencer os perigos bem reais da morte precoce, sem estatuto social próprio. Aguardavam, portanto, a sua entronização efectiva no mundo do adulto, tão logo se constituíssem como força de trabalho.

Enquanto categoria social, a infância foi valendo-se de forças propulsoras que buscavam a efetiva institucionalização das crianças como sujeitos sociais. A necessidade de separar formalmente a criança do adulto, em consequência de um determinado e determinante desenvolvimento sócio-histórico, delimitando alguns espaços bem específicos entre estes dois mundos, contribuiu para o aparecimento de mecanismos que procuravam reforçar nas crianças a sua condição de sujeito social com estatuto próprio. Assim sendo, este processo histórico foi se construindo de modo complexo, a partir da necessidade de construção de representações sobre as crianças, principalmente no que refere aos seus quotidianos e modos de vida. Como sujeito em formação que precisava ser ensinado e corrigido, a criança passa a necessitar de organizações e instâncias sociais que a pudessem acolher e dispensar-lhe o cuidado necessário para a sua afirmação enquanto ser social.

Assim entendido, parece ser possível afirmar que a institucionalização da infância foi sendo desenhada em diferentes níveis: no trabalho, na educação, na família, na produção do conhecimento e nos “procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*” (Sarmiento, 2004: 13 – sublinhado do autor).

Historicamente, a instituição escolar se apresenta fortemente aliada ao conceito de infância. Com efeito, foi a escola a primeira instância pública a assumir, efetivamente, um papel de socialização da criança, responsabilizando-se por grande parte da sua formação. A educação escolar converteu-se, de tal forma, na “moderna expressão de como tratar as crianças mediante códigos das boas maneiras” (Boto, 2002: 23), ligando tão fortemente a infância à escola, que os termos criança e aluno tornaram-se quase sinónimos. A institucionalização da escola pública, a expansão da escola de massas e, posteriormente, a declaração da escolaridade obrigatória pelo Estado,

completarão, assim, o ciclo de escolarização da infância. Todas essas ações buscarão proteger a criança do adulto durante uma parte do dia e também pelo cometimento correspondente de exigências e deveres de aprendizagem, impondo-lhe uma epistemologia inerente à cultura escolar, um saber homogeneizado, uma ética moralizante e uma disciplina mental e corporal que respeitem os códigos socialmente impostos (Sarmiento, 2004: 12). Assinala-se, assim, um processo que, no nosso entendimento, e a partir do que referiu Correia (2004), pode ser assumido como processo de alunização da criança.

Muito embora a escola tenha assumido um papel determinante na formação social, intelectual e moral da criança, a família não pretendeu estar ausente dela. O aparecimento da consciência sobre a infância acabou por exigir, no seio familiar, um reordenamento dos relacionamentos estabelecidos entre pais e filhos. As classes socialmente favorecidas, por exemplo, que anteriormente confiavam os cuidados de seus filhos a preceptores e serviçais, vão delineando uma diferente forma de estar perante eles. A necessidade de protecção e de apoio ao desenvolvimento das crianças, bem como a expressão destes sentimentos, acabam por configurar esta estruturação familiar como núcleo de convergência das relações afectivas entre pais/adultos e filhos/crianças.

As dinâmicas desenvolvidas na escola e na família, além de afirmar a infância, enquanto categoria social, vai configurando na criança o seu estatuto de sujeito, perseguindo, portanto, as ideias construídas entre os séculos XV e XVIII, quando se procurou estabelecer uma concepção de sujeito racional articulada a uma noção de consciência de si e dos outros. A constituição do Eu humano, que possibilitou a colocação consciente do homem como objeto do seu próprio pensar, pretendeu desenhar uma noção de sujeito que se reflectia nas diferentes produções conceptuais e teóricas que iam surgindo.

As ideias hegelianas sobre a autoprodução do homem como processo histórico apontam, a partir de uma elaborada argumentação dialéctica, que a realidade do ser humano é a realidade da sua própria história. A contribuição de Hegel parece chamar a atenção para uma nova dimensão do pensar sobre si próprio que o sujeito humano vem inaugurando, uma vez que “tudo quanto é humano, de qualquer forma que se manifeste, o é na medida em que o pensamento age ou agiu (...) [e a história, portanto] é a história

do pensamento que a si próprio se encontra; e por meio do pensamento acontece que ele se encontra na medida em que se produz; por isso só existe e é real na medida em que se encontra (Hegel, 1988: 89). Para Marx (1984), na sua história o ser humano se transforma e se recria ao produzir suas próprias condições materiais de existência. Ele se afirma, portanto, como sujeito de sua própria história a partir da produção dos meios que permitam a satisfação de necessidades, a partir da produção da própria vida material (Marx, 1984: 39).

Com estas duas referências não se pretende outra coisa, senão, chamar a atenção para o significativo debate que se instaurou em torno da compreensão do sujeito humano. E mesmo que este movimento tenha recebido críticas – como as apresentadas por Foucault (1981), sobre “a linearidade e a continuidade com que nos tem sido narrada a história das ideias (...) os desvios, dispersões, diferenças, nas concepções e nas posições do homem como sujeito de saber e de conhecimento” (Smolka, 2002: 103) –, a sua constituição como movimento dinâmico permitiu que o entendimento do sujeito ganhasse novas dimensões, a partir de uma produção teórica que foi somando sempre novas descobertas.

A subjetividade, por exemplo, que se esboçava em outras dimensões relacionadas com o quotidiano e com a vida privada, permitiu uma nova ideia de indivíduo a partir da aceitação de possibilidades de relacionamento dos seres humanos entre si, consigo mesmo, com o conhecimento. Nesta amálgama de olhar e de buscar entender a vida privada e também de buscar uma nova consciência do indivíduo, é que surge “uma representação de criança que a destaca do corpo coletivo da linguagem e faz dela uma pessoa singular” (Chartier, 1991: 167).

A constituição da criança como sujeito singular, além de reflectir as transformações que os próprios conceitos de indivíduo, sociedade e subjectividade foram absorvendo, acabou por atrair sobre ela um olhar que a buscava como objeto de reflexão e investigação. O sujeito infantil, portanto, assumido “como objecto de conhecimento e alvo de um conjunto de prescrições atinentes ao desenvolvimento dentro do que se convencionou como padrões da «normalidade»” (Sarmiento, 2004: 12) vai se configurar, também, como “sujeito de responsabilidades e obrigações, sujeito de direito, sujeito singular (...), objeto de estudo e intervenção (...) com vista à preparação

e formação do homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autónomo” (Smolka, 2002: 104).

3 A criança sob olhar das ciências sociais

Ao constituir a criança como objecto de conhecimento, o olhar científico que será voltado sobre ela, sem se desvincular da necessidade de inclui-la (e de também excluí-la) dos padrões socialmente estabelecidos e culturalmente aceites, vem estabelecer um conjunto de saberes periciais, conforme denomina Sarmiento (2004), consolidando normas e condutas que norteiam o desenvolvimento infantil. Estes saberes produzidos sobre a criança – sobretudo os sustentados pela pediatria, pela psicologia do desenvolvimento, pelo direito e pela pedagogia – vão confirmar, portanto, a escola, as instituições/organizações de acolhimento infantil e a família, como *loci* privilegiados da ação do adulto sobre a criança, que se expressa, principalmente, no cuidado, na educação e no ensinamento das regras estabelecidas pelos padrões da normalidade.

Todo o arcabouço teórico construído em torno da criança, oferecendo suporte para a diferenciação e o distanciamento entre o universo adulto e o infantil, vem direcionar e justificar a intervenção familiar e a ação educativa institucionalizada, associadas a uma concepção do sujeito infantil que se estrutura na necessidade de pedagogização da criança. É, principalmente, no cerne das práticas educativas estruturadas para as crianças que vão se materializar as descobertas pedagógicas encarregadas do enclausuramento da criança, a partir do exercício da ordem e da disciplina (Bujes, 2002).

A necessidade de capturar as crianças exigiu a proliferação de instituições que a pudessem acolher, cuidar, moldar como já apontou Larrosa (2001). No sentimento da infância, nos moldes defendidos pelos estudos de Ariès (1981), a constituição do sujeito infantil e, concomitantemente, a institucionalização deste indivíduo, tem a sua forma expressa na criação de instituições de educação, capturando as crianças e intervindo directamente sobre o seu corpo e a sua mente. Esta captura e, conseqüentemente, esta intervenção, conforme Bujes (2002), só se tornou possível uma vez que “os corpos e as mentes infantis tornaram-se objectos da ciência” e a produção científica sobre a infância

“esteve conectada à regulação das condutas dos direitos infantis e à instituição de práticas educacionais” a ela dirigida. A infância, portanto, “tornou-se um domínio de interesse sobre o qual se tinha *vontade de saber*. E o corpo da criança constituiu (...) um foco de poder-saber, uma referência central nos processos de cunho disciplinar” (Bujes, 2002: 37 – sublinhado da autora).

É sobre esta criança, cujo corpo precisa ser cuidado e cuja ideia precisa ser formada, que a ciência se vai debruçar. Capturada como objeto de conhecimento e sendo alvo de novos saberes, a criança torna-se campo fecundo para a produção de conhecimento das várias ciências. É sobre a forma de agir sobre ela que a pediatria, a pedagogia, a sociologia e, sobretudo, a psicologia vão estruturar um conjunto de normas e preceitos que deverão auxiliar a escola e a família – os lugares constituintes da criança – na intervenção e no governo da infância. Estas ciências tomarão por base, como já se referiu, uma ideia que expressa a criança como sujeito humano imaturo, débil, desprotegido... que carece ora de correção, ora de proteção. Corroboram, portanto, com uma visão adultocêntrica da infância, onde a criança é representada pela sua total incompletude e dependência⁵.

Sendo a família, as instituições de acolhimento e a escola *loci* por excelência da ação sobre a criança, o olhar que a ciência vai lançar sobre ela, será a partir destas instituições. A criança vista a partir do que ela já é ou deverá ser entre os adultos, terá sempre um discurso científico construído sob o prisma das instituições que a representam, nunca a partir dela mesma.

Os diferentes estudos da criança, que vão surgindo a partir desta curiosidade científica em torno das questões da infância, vão se ocupar da prática de observar os sujeitos infantis, com especial atenção ao seu desenvolvimento físico, aos seus interesses, suas brincadeiras. Os resultados destes estudos, obtidos a partir do cumprimento de uma elaborada e incrementada pauta de investigação sobre o desenvolvimento físico e mental do sujeito infantil, vão delimitar o que ficará compreendido como desenvolvimento infantil desejável. No entendimento de Bujes (2002), a caracterização de um desenvolvimento infantil desejável deve ser entendido

⁵ Sarmiento chama a atenção para o fato destas ideias conflituais da infância terem marcado significativamente, ao longo dos últimos 250 anos, as representações sociais construídas sobre a criança. Serão, também, a partir delas que o mundo da criança será abordado e interpretado e de onde advirão “as formas de prescrição comportamental e pedagógica” (Sarmiento, 2004: 13).

como parte do processo de constituição de uma ordem normativa, onde os fenômenos da vida estão submetidos ao jogo do poder, numa dinâmica que nunca provocará o uso da força ou da coerção. A criança, assim, torna-se objecto de uma disciplina visivelmente maleável, e se insere “em um espaço normativo que a todos engloba” (Bujes, 2002: 39). Configura-se, portanto, um sujeito moderno.

Nesta mesma direcção, Sarmiento (2004) procura destacar o que definiu como “conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância”. Para ele, há um conjunto de normas e preceitos que se apresenta sem se alardear – ou mesmo como expressão do que Foucault (2001) caracterizou de poder disciplinar invisível –, mas que busca acondicionar e tolher a vida das crianças na sociedade.

“Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou a não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida colectiva. Mas referimo-nos também a uma definição de áreas de reservas para os adultos: a produção e o consumo; o espaço cultural erudito; a acção cívica-política. Referimo-nos ainda à configuração de um «ofício de criança» (...), intimamente ligado a actividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho activo pelas crianças de papéis sociais imputados” (Sarmiento, 2004: 13).

As idéias apresentadas, tanto por Bujes como por Sarmiento, confirmam a existência de um poder disciplinador sobre a criança. Um poder que atravessa o seu corpo e delimita a sua existência, monitorando o seu desenvolvimento. Um olhar sobre a Educação Infantil, sobre as suas práticas mais cotidianas, poderão auxiliar na identificação de alguns destes indicadores que pretendem afirmar o que é normal e desejável neste processo de desenvolvimento do sujeito infantil⁶. Este espaço/tempo tem produzido um sujeito pedagógico, resultante da articulação entre os discursos científicos que procuram nomeá-lo e as práticas desenvolvidas sobre ele, a partir do qual uma prática educativa – normativa e reguladora – deverá ser exercida.

Ao longo de toda a consolidação da Educação Infantil podemos encontrar a marca indelével do esforço que a ciência tem realizado no sentido de entender a criança.

⁶ A normatização do desenvolvimento infantil, muito embora tenha contribuído para a criação de uma ideia global de infância, não pretendeu negar a existência de variadas infâncias, resultantes das diferenças sociais, étnicas, culturais, de género, etc.

Importa destacar a incidência dos múltiplos olhares que a pedagogia, a medicina e a psicologia têm voltado à criança, no sentido de produzir um discurso sobre ela. Discurso este fortemente assumido como autoridade, a partir do qual ganharão consistência as ações que, também, serão realizadas sobre esta criança-aluno.

Historicamente podemos definir a Educação Infantil como resultante “de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional – incluídas aqui famílias e escola – devidamente assessorada por um saber científico (que) tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil” (Bujes, 2002: 42). Mas na tentativa de reconhecer *um outro movimento*, e também dentro do que propõe o sociólogo Sousa Santos (1999), é possível identificar no interior da Educação Infantil, um esforço no sentido de realização de *discursos e práticas não hegemônicos*. Muito embora a Educação Infantil tenha funcionado como campo centrífugo neste movimento de discutir a infância numa perspectiva concreta, historicamente situada, ela se constitui também campo centrípeto, uma vez que é possível identificá-la, simultaneamente, como ponto convergente e divergente desta possibilidade de outro olhar sobre a criança.

A reflexão construída a partir dela, enquanto sujeito de concretude histórica neste espaço/tempo educativo, tem procurado extrapolar os próprios portais da educação, uma vez que pretende um entendimento da criança a partir da sua “condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social” (Kramer, 1998: 14).

4 Da fragmentação das falas à visão interdisciplinar

Alan Prout (2004)⁷, na sua reflexão sobre os rumos da sociologia da infância, procura identificar três recursos teóricos que, no seu entendimento, se apresentam como proeminentes na sua construção e procuram dar conta dos diferentes movimentos que ela realizou, no sentido de uma filiação à tradição sociológica. A sua *re-visita* à sociologia da infância por esta via serve de suporte para identificar a dupla missão que

⁷ Texto apresentado na conferência “Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância” organizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação “Especialização em Infância, Saberes e Profissões”, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ela teve que perseguir na sua trajetória: “criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância enquanto fenômeno contemporâneo e instável” (Prout, 2004: 5).

A par disto ressalta também que a sociologia da infância sempre se apresentou entremeadada de dualismos característicos da sociologia contemporânea – estrutura e ação, natureza e cultura, ser e ser em devir/formação, por exemplo – que, no entendimento de Prout, não constituem um mal em si. Para ele um problema que se coloca é a exclusividade que estas categorias teóricas reclamam fazendo, emergir uma dificuldade de

“encontrar qualquer ponto de contacto entre elas porque essas definem-se para além do domínio umas das outras, ora apagando tudo quanto possa servir de elo de ligação entre elas, ora distribuindo-o entre si para que se torne propriedade privada ou de uma ou de outra. Desviam a atenção das mediações e ligações entre as dicotomias que originam. Neste sentido, excluem tudo quanto se encontra abaixo e entre elas, anulando a sua dependência mútua e obstruindo elementos importantes acerca do modo como as infâncias contemporâneas são construídas” (Prout, 2004: 10).

Prout não pretende propor um caminho intermédio entre estas duas possibilidades. Acreditando nas potencialidade destas polaridades – e desconfiando do que denominou coexistência pacífica e jogo heurístico –, propõe caminhos para considerar uma Nova Sociologia da Infância⁸. E define cinco palavras-chave que poderão ser úteis neste projecto: interdisciplinaridade, hibridismo, redes e mediações, mobilidade, geração enquanto relação. Sobre a primeira destas palavras-chave é que propomos uma breve reflexão, uma vez que as questões da interdisciplinaridade têm sido assumidas no âmbito das diferentes ciências da infância como modalidade que proporciona uma visão sobre as realidades infantis muito mais estruturada e rica, pois os conceitos são organizados/discutidos em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas.

A ausência de um diálogo entre as diferentes ciências que se dedicam aos estudos sobre a infância e a impossibilidade de uma visão holística sobre a criança, pode

⁸ O autor define como “Nova Sociologia da Infância” o trabalho de construção teórica que procura conformar as crianças como atores sociais e a infância como entidade ou instituição construída do ponto de vista social.

ser ilustrada com a conhecida *lenda do elefante*⁹, que mostra como até podemos estar a falar da mesma coisa, só que vista de diferentes ângulos.

Contrariamente à esta metáfora, convém que para se conhecer e dar a conhecer os diferentes discursos científico sobre a criança não comprometam a visão do todo impondo uma compartimentação que não reconhece a sua incompletude. Antes, instituem os cruzamentos permanentes que só uma visão dialógica de construir o mundo e de fazer ciência pode sustentar. Esta dialogicidade é bem freireana.

A consolidação de um *corpus* pesquisante, cuja produção de saberes procura questionar o estudo da criança numa perspectiva fragmentada, é capaz de fazer emergir e de afirmar um conceito de criança com base numa visão interdisciplinar, assumindo-a como sujeito de concretude histórica, social e cultural. As diferentes ciências num esforço de entendê-la na sua totalidade, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, possibilitam a ampliação do debate em torno do carácter ideológico do conceito de infância construído, principalmente, a partir da necessidade de normatização e de regulação da criança.

Esse esforço interdisciplinar conta com importantes e fecundos antecedentes. Para a pesquisadora brasileira Sônia Kramer, a sociologia de tradição francesa vem marcar o delineamento desta concepção. Inegavelmente os estudos de Phillippe Ariès parecem abrir caminho para esta possibilidade de olhar a criança, inaugurando uma nova reflexão sobre a infância, como já anteriormente fizemos referência.

9 “Viviam, num país do Oriente, cinco cegos que mendigavam juntos à beira de um caminho. Eram amigos em virtude de seu infortúnio comum. Todos tinham um grande desejo. Já haviam ouvido falar de um animal extraordinário, enorme, chamado elefante. Tão maravilhoso era o dito animal que muitos afirmavam que ele era divino. Mas eles, pobres cegos, nunca haviam estado com um elefante. Ah! Como gostariam de conhecer um elefante. Aconteceu que um domador de elefantes foi por aquele caminho conduzindo seu animal. Foi uma festa! A criançada gritando, homens e mulheres falando. Ouvindo tal rebuliço os cegos perguntaram: "O que está acontecendo?" "Um elefante, um elefante", responderam. Eles se encheram de alegria e pediram ao domador que os deixassem tocar o elefante, já que ver não podiam. O domador parou o animal e os cegos se aproximaram. Um deles foi pela traseira, agarrou o rabo do elefante e ficou encantado. O segundo foi pelo lado, abraçou uma perna e ficou encantado. O terceiro apalpou o lado do elefante e ficou encantado. O quarto passou a mão nas orelhas do elefante e ficou encantado. E o último segurou a tromba e ficou encantado. Ido o elefante os cegos começaram a conversar. "Quem diria que o elefante é como uma corda!", disse o primeiro. "Corda coisa nenhuma", disse o segundo. "É como uma palmeira". "Vocês estão loucos", disse o terceiro. "O elefante é como um muro muito alto." "Vocês não são só cegos dos olhos", disse o quarto. "São também cegos da cabeça. Pois é claro que o elefante é como um ventarola." "Doidos, doidos", disse o quinto. "O elefante é como uma cobra enorme..." Por mais que conversassem eles não conseguiram chegar a um acordo. Começaram a brigar. Separaram-se. E cada um deles formou uma seita religiosa diferente: a seita do deus corda, a seita do deus palmeira, a seita do deus parede, a seita do deus ventarola, a seita do deus cobra..." (recolhido por Alves, 2004).

Concomitantemente, os estudos de Bernard Charlot também engrossam o debate iniciado a partir dos aguçados questionamentos que apresenta em torno da significação ideológica que a ideia de infância, até então, apresentava. Mas, se as contribuições de Ariès e Charlot iniciam o caminho, esta empreitada não vai se realizar somente a partir das contribuições que eles apresentam. A elas serão somadas as reflexões de outros autores que buscam questionar o carácter reprodutor da escola (Bourdieu & Passeron, 1975) e, principalmente, os questionamentos em torno da ideologia presente no conceito de infância adotado pela pedagogia.

A subserviência da pedagogia à psicologia – a quem ela se curvava, se dobrava, se submetia, no entendimento de Kramer (1998) –, que historicamente marcou o processo de psicologização da Educação Infantil, rompe-se, principalmente, a partir das questões que a psicanálise vai apresentando e, também, com a fundamentação histórico-sociológica que a psicologia vai utilizando para melhor compreender o desenvolvimento infantil e o processo de construção do conhecimento pelas crianças. Foram estas contribuições que possibilitaram “compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo” (Kramer, 1998: 23).

Muito embora se tenha que salientar os deslizes causadas por uma apropriação quase afoita da psicanálise e da psicologia sócio-histórica, feita pelo sistema de ensino (super valorizando o carácter terapêutico da primeira e procurando nivelar questões complexas utilizando argumentações construídas a partir da segunda) não se pode desluzir a importância que estas linhas teóricas tiveram (e ainda têm) neste processo de construção/desconstrução/reconstrução de uma concepção de infância, que ressalta da criança a sua condição de sujeito infantil concreto e historicamente construído.

É neste sentido que, no nosso entendimento, Prout (2004) aponta a importância da interdisciplinaridade. E é também neste sentido que a encontramos sustentados pela dialogicidade freireana. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (Freire, 2002: 154). A infância, *de per se*, já se nos apresenta como um campo temático de natureza interdisciplinar. O olhar das diferentes ciências sobre a mesma criança e o esforço de entendê-la na sua totalidade, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, tornam possível ampliar o debate

em torno do carácter ideológico do conceito de infância construído, principalmente, a partir da necessidade de normatização e de regulação da infância que se apresenta apenas como simples tempo biológico, marcado pela espera de desenvolvimento psicológico de sujeitos em devir.

As contribuições da antropologia, da história, dos estudos da linguagem, da filosofia, articulados às contribuições da sociologia, da psicanálise, da pediatria, da psicologia sócio-histórica e também da pedagogia, fornecem elementos que poderão permitir um entendimento transdisciplinar da criança, afastando ou diminuindo uma visão pedagogizada e naturalizada da infância.

O desafio de lançar este olhar pesquisante sobre a criança – e também as urgências que os problemas ligados à questão da infância suscitam – tem reunido teóricos que pensam a criança e/ou que atuam com elas, implementam e/ou analisam políticas públicas para a infância e também profissionais que actuam no trabalho directo com as populações infantis. Teóricos (e também profissionais), portanto, que se reúnem em um campo dinâmico, permeado por divergências que aguçam os debates em torno da infância.

Infância e Cidadania – A criança e o direito ao direito

Historicamente parece ser possível afirmar que a consolidação dos Direitos da Criança é uma imagem que se reflecte no espelho do próprio movimento empreendido em função da emancipação progressiva do homem (e, posteriormente, da mulher). Como já fizemos referência, as grandes transformações sociais, geradas pelo advento do capitalismo, acabaram por imprimir nas diferentes sociedades um novo modelo de organização familiar, educacional, cultural e econômica. É neste contexto que teremos assinalado, nos séculos XVII e XVIII, o movimento empreendido em favor da formulação dos Direitos Naturais do Homem e do Cidadão (*sic*). A transformação das sociedades humanas passou a exigir a incorporação de outros novos direitos – configurando uma imagem de cidadania, ao tempo em que torna os indivíduos cidadãos –, mediante a efectivação de instituições através das quais tais direitos são exercidos.

No pensamento difundido por Marshall (1967) é apresentada uma ideia de cidadania que, historicamente, se construiu assente em três dimensões dos direitos civis,

políticos e sociais. Em sua visão evolucionista¹⁰, Marshall apresenta o século XVIII como terreno onde se desenvolveu o elemento civil da cidadania, composto pelos direitos necessários à liberdade individual (de expressão, de pensamento e de religião), estando a sua garantia assegurada pelo sistema judicial. Foram a doutrina dos direitos naturais e a consagração dos direitos humanos que asseguraram a efetivação da dimensão civil dos direitos cidadãos, marcando, assim, um caminho sem volta que percorreria a cidadania moderna. Os direitos à participação no exercício do poder político, assinalados com força no século XIX, e a extensão da cidadania para a esfera social - garantindo, principalmente, o direito à educação, ao bem estar social, à saúde, ao trabalho -, no século XX, completam a tríade apresentada por Marshall.

A abordagem que este autor apresenta, mesmo que atrelando o exercício da cidadania à posse de direitos, permite-nos acompanhar a extensão dos direitos para esferas mais amplas da vida social, o que, conseqüentemente, ampliou a cidadania a setores mais amplos da sociedade. Mas, por outro lado, esta abordagem parece também condicionar o campo da cidadania a uma questão meramente jurídica, de direito positivo, restringindo a condição cidadã à uma dimensão meramente legal e ao compromisso em respeitá-las. Assim sendo, a cidadania como condição meramente legal, parece “apelar aos indivíduos em sua condição de cidadãos e cidadãs [referindo-se] aos direitos que lhes pertencem e não a determinado tipo de comportamento, de responsabilidade, de deveres ou de ações que os mesmos devem conquistar, cumprir e desenvolver” (Gentile, 2000: 146).

Sem pretender uma análise mais profunda da perspectiva formulada por Marshall, resolvemos trazê-la como contributo para o entendimento de que direitos humanos e direitos de cidadania são conceitos que se desenvolvem e se transformam de forma distinta e progressiva, contextualizados sócio econômica e culturalmente. A sua ideia de cidadania como condição legal, poderá permitir um outro debate, pensando e analisando a cidadania em uma dimensão que pode ser assumida como “atividade desejável” (Kymlicka & Norman, 1997).

¹⁰ A ideia de constituição evolucionista do pensamento de Marshall é contestada por Barbalet, que procura justificar o seu pensamento lembrando que o autor estava consciente de que um escalonamento no tempo deve ser “tratado com uma certa elasticidade” e que os desenvolvimentos destas realidades, em separado, tinham tendência para se sobreporem (Barbalet, 1989: 19).

Uma outra ideia de consolidação progressiva de cidadania é apresentada por Mbaya (1997), que vai denominar de gerações de direitos humanos às diferentes etapas deste longo e irreversível processo. Uma primeira geração, que pode ser denominada de direitos da liberdade, ou direitos civis e políticos, ou ainda direitos individuais, frutifica nas discussões e lutas contra os regimes monárquicos absolutistas que tentavam sobreviver na Europa e também nos discursos de liberdade trazidos à tona pelo movimento de emancipação das treze colônias inglesas na América. Como segunda geração, os direitos da igualdade reclamados, principalmente no transcorrer do processo de opressão e exploração das classes operárias e/ou das classes ainda mantidas em regime de escravidão, estão historicamente delimitados pela Revolução Industrial e pelo processo de urbanização na Europa do século XIX. Os direitos reclamados nesta segunda geração figuram, na atualidade, como os direitos econômicos, sociais e culturais. As novas realidades de opressão e exploração configuradas no século XX acabam por constituir os direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente e à paz, como a terceira geração dos direitos humanos. Posteriormente, somou-se a eles o direito dos consumidores.

Alguns estudos e discussões apontam já a consolidação de uma quarta geração de Direitos Humanos, elegendo a democracia como elemento essencial para a efectivação plena da cidadania. Assim sendo, como afirma Mbaya, “mais do que um sistema de governo, uma modalidade de Estado, um regime político e uma forma de vida”, a democracia “tende a se tornar, ou já se tornou, o mais recente direito dos povos e dos cidadãos. É um direito de qualidade distinta, de quarta geração” (Mbaya, 1997: 20).

Tanto na perspectiva das dimensões históricas da construção da cidadania, apresentada por Marshall, como na constituição das diferentes gerações dos direitos, defendidas por Mbaya, parece ser possível identificar a origem e o desenvolvimento do processo de criação e implementação dos Direitos da Criança.

Quase que paralelamente ao surgimento do sentimento de infância, a humanidade produziu a necessidade de proteger e cuidar das crianças (Ariès, 1981). A partir da dura realidade vivida por elas, principalmente nas sociedades que experimentavam cada vez mais o fenômeno da urbanização, gerou-se uma necessidade

de cuidado e proteção¹¹. A intensificação do desenvolvimento dos Direitos Humanos e o aprofundamento do conceito de cidadania, experimentados tão intensamente nos séculos XVIII e XIX, lançaram sementes para que a criança assumisse uma certa visibilidade no século XX. A isto somou-se os grandes avanços científicos, principalmente na medicina, no direito, na psicologia, na pedagogia. Tudo isto parece ter contribuído para que a criança fosse descoberta dentro da sua especificidade... como alguém que pode ser possuidor de direitos. Direitos especiais.

O sentimento de cuidado e proteção, constituídos já nos séculos anteriores, acaba por encontrar eco nos grandes manifestos publicados pela Organização das Nações Unidas que pretendiam assegurar e defender os princípios básicos e complexos de direitos e liberdades das crianças no mundo inteiro.

Os múltiplos olhares dirigidos às crianças acabaram por desencadear um conjunto de políticas e práticas direccionadas a garantir, principalmente, os cuidados médicos e educacionais. A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança (1924)¹² enuncia a necessidade de protecção especial para as crianças, principalmente em cuidados médicos, antes e depois do nascimento. Esta necessidade é reafirmada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), onde se explicita que “a maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais e que todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozam da mesma protecção social” (Art. 25, parágrafo 2º).

Da mesma forma, a Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1959), proclamada em 20/11/1959, pretende, conforme explicita o seu Preâmbulo, a existência de “uma infância feliz”, onde a criança “possa gozar, em seu próprio benefício e no da

¹¹ As obras de Charles Dickens – *Oliver Twist*, *David Copperfield*, *Tempos Difícies* – podem ser utilizadas como forma de ilustrar a realidade vivida por muitas crianças na Europa do Século XVIII e XIX. *Oliver Twist*, um dos seus principais romances – escrito em 1837 é o primeiro da língua inglesa que tem uma criança como protagonista -, descreve o quotidiano das crianças pobres, as diferentes formas de vida e de sociedade nos primeiros tempos da Londres Vitoriana. Ao misturar fixação e realidade, Dickens vai construindo neste romance a trajetória de algumas crianças que experimentam a dura realidade das instituições ou famílias de acolhimento. A falta de leis e de políticas específicas, a falta de escolas, de saúde e de cuidados especiais acabam por direccionar crianças à exploração do trabalho infantil e, frequentemente, à marginalidade. A história de *Oliver Twist*, além da literatura, já foi mostrada no cinema, em desenhos animados e em banda desenhada. Encontra-se publicada e dobrada em várias línguas.

¹² Em 1923, a International Union for Child Welfare, estabelece os princípios dos Direitos da Criança. Em 1924, a ONU vai incorporar estes princípios e expressá-los na primeira Declaração dos Direitos da Criança.

sociedade, os direitos e as liberdades” que garantam o seu pleno desenvolvimento. Um dos princípios deste documento destaca que “a criança tem direito a uma educação que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos níveis elementares”.

A proclamação da Declaração dos Direitos da Criança pode ser assumida como um momento emblemático das conquistas da infância, uma vez que procura responsabilizar de forma directa cada nação, conclamando-a a intensificar seus esforços para a promoção do respeito aos direitos da criança à vida, à protecção, ao desenvolvimento e à participação. Há que se referir, também, a importância de se garantir a universalidade, a objectividade e a igualdade na consideração de questões relativas aos direitos da criança (Marcílio, 1998).

É importante aludir que, com esta proclamação universal, a criança passa a ser, em termos jurídico e político, prioridade absoluta e Sujeito de Direito.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de Novembro de 1989, além de ratificar estes compromissos assumidos, apresenta uma série de outros direitos necessários às crianças, enfatizando, principalmente, o direito à educação (Art. 27 e Art. 28) e o direito a cuidados médicos (Art. 24, 25, 26 e 27). O forte impacto desta convenção, acabou por desencadear uma série de ações internacionais que tinham por objectivo discutir e deliberar sobre graves problemas que afetam a vida de milhares de crianças em todo o mundo. É importante referir o Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças (Estocolmo, 1996), o Encontro de Cúpula Asiático sobre os Direitos da Criança e os Meios de Comunicação (Manila, 1996) e a Conferência de Cúpula sobre o Trabalho Infantil (Oslo, 1997).

No caso específico do Brasil, a aprovação de leis no campo dos direitos da criança pretendeu implementar um conjunto de ações políticas e sociais que pudessem garantir às crianças os direitos de cidadãos nacionais. A Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei sobre o Sistema Único de Saúde (1990), a Lei Orgânica da Assistência Social (1993) e a Lei de Directrizes e Bases da Educação Nacional (1996) procuram dar conta deste desejo (?) que a sociedade brasileira tem em proteger e respeitar as suas crianças garantindo, pelo menos na legalidade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à segurança

física e emocional. Deixando a esfera governamental, é importante referir o papel político das ONGs, principalmente, no Brasil, o Movimento Nacional dos Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, a Pastoral da Criança, o *Projecto Axé*, entre outras, que, em dimensões locais ou nacionais, conseguiram, até certo ponto, mobilizar parte da sociedade brasileira em torno da discussão da realidade da criança e do adolescente.

Neste conjunto de documentos oficiais e de iniciativas da sociedade sobre a infância, podemos apontar a necessidade de proteção como o princípio da organização e implementação de políticas públicas, diferenciando a criança do adulto ao conferir-lhe a necessidade de direitos especiais e aproximando-a ao reconhecer que é, também, possuidora de direitos humanos.

5 O Século da Infância

Não raro, se afirma que o Século XX pode ser considerado como o “Século da Criança” (Ferreira, 1995; Marcílio, 1998). Esta afirmação parece ganhar mais consistência quando pautamos uma série de ações como essas anteriormente referenciadas que, ao longo dos tempos, se consolidaram na defesa dos direitos das crianças, quer em níveis nacionais ou internacionais, sem deixar de ver os problemas que ainda as afectam e impedem sua afirmação como sujeitos de direitos.

Se por um lado, como expressão de direitos de cidadania, a infância no século XX acabou por se tornar campo de diferentes ações políticas e sociais, outras leituras nos permitirão vê-la exposta à violência e à negação dos seus direitos. Os próprios horrores causados pelas duas grandes guerras podem ilustrar esta ideia. A Segunda Guerra Mundial deixou milhares de crianças órfãs ou afastada de seus pais e família, outros milhares foram aniquiladas nos campos de concentração nazista. Em 1946, a ONU se viu obrigada a criar um Fundo Internacional de Ajuda Emergencial à Infância Necessitada – Unicef (*United Nations International Child Emergency Foundation*). A sua primeira ação foi socorrer crianças dos países europeus e da China destruídos pela guerra e também crianças palestinas desterradas com a criação do Estado de Israel.

A afirmação do século XX como o Século da Criança torna-se, portanto, ambígua. Em termos jurídicos poderemos afirmar o seu protagonismo, uma vez que a criança foi reconhecida como um ser humano especial, com características especiais e com direitos próprios. Mas a realidade vivenciada por crianças em todo o mundo não se apresenta de forma tão linear. A consignação dos direitos da criança e o seu reconhecimento como sujeito que merece atenção especial pode ter atenuado, mas não conseguiu dirimir inúmeras situações que acabam por vitimar crianças em todo o mundo.

Ao recorreremos à literatura, poderemos encontrar um sem número de obras que nos darão a conhecer o quotidiano dos seus personagens infantis, protagonistas ou coadjuvantes, sendo possível perceber as diferentes formas de violação dos direitos da criança. As obras de Charles Dickens, aqui já referidas em nota de rodapé, são um bom exemplo de como se é possível contactar, através da literatura, com a complexidade dos universos infantis.

Na obra *Meu Pé de Laranja Lima*, um clássico da literatura brasileira escrito em 1968, por José Mauro de Vasconcelos, vamos encontrar no pequeno Zezé a imagem de um menino com seis anos de idade que experimenta a violência física dos pais e dos irmãos mais velhos e que sofre com as dificuldades socio-econômicas da sua família. Mesmo experimentando a dor, o menino Zezé vive intensamente a sua condição infantil inventando, no quintal da sua casa, um mundo de onde se é possível viajar da Europa ao Amazonas, passando pelo zoológico ou por uma tribo indígena, sempre acompanhado do seu irmão menor, o Rei Luís. Neste quintal, Zezé adota uma árvore – um pé de laranja lima – que passa a ser o seu confidente, alguém capaz de o escutar e o compreender e de quem chega a experimentar momentos de ternura. É ao seu pé de laranja lima que Zezé conta os segredos de uma nova vida que vai descobrindo com o seu amigo Portuga, o único adulto da história capaz de ensinar ao Zezé a possibilidade da ternura.

Esta obra de José Mauro de Vasconcelos, que pode ser caracterizada como um documentário social e um estudo psicológico, nos coloca em contato com um mundo infantil marcado pela violência doméstica – enquadrada por dificuldades económico-sociais decorrentes de uma sociedade brutalmente desigualitária –, onde o seu personagem principal não parece gozar de direitos infantis tão fundamentais como o

carinho e a protecção. Escrita na década de 1960, a história de Zezé dá-nos a conhecer um pouco da realidade da maioria das crianças brasileiras – realidade bem marcada pelas privações socio-econômicas, mas também fortemente marcada pela violência e pela intolerância dos adultos que circundam o mundo infantil, e que não são alheias a essas privações.

Há muito os adultos travaram uma grande peleja com a dificuldade em compreender e agir com as crianças, pois parecem entender que mudando os rumos desta relação, barbáries podem ser evitadas. Escrevendo no *Diário de Notícias de Salvador*, em 28/06/1969, Denise Tavares, afirma que a história do pequeno Zezé “manda uma mensagem de ternura e de compreensão à criança e vale como um tratado de pedagogia para todos os que precisam entender a criança e poder fazer de sua vida uma infância de agradáveis lembranças e de condicionamentos capazes de ajudá-la a vencer bem a idade adulta”.

Mas, no decorrer de todo o século XX, podemos encontrar a história do Zezé sendo vivida, também, fora dos países *terceiromundistas*. A violência doméstica contra as crianças não está atrelada, somente, aos infortúnios causados pela pobreza ou pela desestruturação familiar. Os problemas impostos às crianças são os mesmos em quase todo o mundo, porque é a mesma humanidade adulta que os produz e os dissemina. Muitas outras obras literárias procuram dar conta de diversas situações onde crianças são vítimas de violência física e psicológicas, tendo os seus direitos mais elementares violados.

Também na arte cinematográfica, diferentes obras nos dão a conhecer algumas das realidades vivenciadas por crianças no Século XX, nos mais diversos contextos. No filme *A Vida é Bela*, do realizador italiano Roberto Benini, mergulhamos no universo nazista e acompanhamos recortes de uma história que não poupou a humanidade de testemunhar um dos seus maiores genocídios. A história experimentada por Giosuè, um menino judeu, na Itália dos anos de 1940, levado com os seus pais para os campos de concentração, pode ser um retrato do terror e da violência que cercaram milhões de crianças que, juntamente com adultos, esperavam a morte nos campos de extermínio.

A vida de Zezé e de Giosuè estão histórica, política e culturalmente dissociadas uma da outra, mas também é possível percebê-las carregadas de similaridades.

Enquanto Zezé sofre com a violência familiar e vai «experimentar» a ternura e a proteção em alguém cultural e socialmente diferente de si (um português com aproximadamente 60 anos, que possui o carro mais bonito do mundo), Giosuè tem ao seu lado o pai que utiliza toda a imaginação possível para fazê-lo acreditar que está a participar de uma grande brincadeira, no intuito de protegê-lo dos assombros que anunciavam a sua morte, imposta por uma cultura que se pretendia afirmar superior.

Ao recorrer ao cinema e à literatura, trazendo para esta discussão um pouco da trajetória de duas crianças que podem ter a sua história universalizada na vida de tantas outras crianças de diferentes partes do mundo, pretendemos pôr em tela a discussão que se faz sobre o olhar que se direciona à infância.

Quando se afirma que o Século XX pode ser assumido como “o Século da Criança”, procuramos balizar esta certeza no sentimento de que ao longo deste século a humanidade procurou conferir à criança um estatuto de sujeito de direitos. O conjunto de leis e de princípios orientadores, quer nacionais ou internacionais, a que já fizemos referência, enfatiza o privilegiado estatuto que a criança tem ocupado na implementação de políticas em defesa dos seus direitos e na consolidação de práticas institucionais que garantam, principalmente, atendimento médico e educativo, confirmando, assim, o reconhecimento dos seus direitos enquanto ser humano.

Entretanto, em muitas situações ainda podemos constatar a enorme distância que há entre o discurso construído e as realidades vivenciadas. Ainda é grande a dificuldade que as crianças encontram em vivenciar plenamente as suas potencialidades e gozar das “dependências que lhe atribuem, tendo *um lugar para si*, ou pior ainda, em ter *um lugar seu*” (Ferreira, 1995: 8 – sublinhado da autora).

Agora mesmo, o sofrimento infligido ao povo da palestina ocupada ou do Iraque invadido tem expressão na morte e no sofrimento de milhares de crianças apanhadas na voragem de uma guerra, cuja racionalidade sequer podem compreender. E a realidade, no mínimo preocupante, de milhares de crianças forçadas à isenção de suas infância, em função da exploração do trabalho infantil? O que dizer do silêncio (covarde? Impotente?) diante da notícia de que somente em 1993 o Governo do Brasil assumiu oficialmente a existência de crianças trabalhadoras, com idade entre os 05 e os 09 anos, em diferentes postos de ocupação e em condições humanamente insuportáveis? Em

1995¹³, conforme dados da Organização do Trabalho, 581.300 das crianças brasileiras entre 5 e 9 anos trabalhavam, com uma jornada média semanal de 16,2 horas (OIT - Brasil, 2001: 21).

“Talvez uma forma de descrever o trabalho infantil seja pelas marcas que deixa na vida de crianças e jovens que a ele são submetidas. Para essas pessoas, a sina diária é trabalhar sob qualquer condição, enfrentar cansaço, fome, às vezes mutilação, abandono. Nada de livros, cadernos, lápis de cor, brincadeiras ou sonhos. Nada de aprender a ler e escrever, a ler o mundo a sua volta... Essas crianças e jovens nunca ouvem o sinal do recreio. A merenda, quando há, é comida ali mesmo, no meio da fuligem, rapidamente, pois não se pode perder tempo. Ficam proibidos os risos, molecadas, algazaras. O importante é produzir, trocar o que produziu por quase nada e recomeçar tudo no outro dia, sem direito a ter direitos, mesmo os mais fundamentais: aprender, brincar, ter férias, descansar... Bola, brincadeira de roda, jogos não entram nesse mundo. Em vez de ser preparadas para segurar o lápis, desenhar, pintar, recortar e colar, suas mãos carregam pás, enxadas, foices, desproporcionais a sua força” (OIT - Brasil, 2001: 11).

A constituição jurídica da criança como sujeito de direitos humanos parece figurar como um passo importante, mas não suficiente, para a transformação das diferentes realidades e práticas sociais, garantindo plenamente a sua condição cidadã. O processo de construção e de conquista da cidadania pressupõe a vivência de uma série de direitos, muitos deles plenamente assegurados na ordem jurídica. Mas a cidadania, como afirma Azevedo (2000), é um processo histórico que compreende um conjunto de direitos e deveres, cujo exercício depende da correlação de forças existentes na sociedade. A sua conquista, portanto, vai para além da retórica jurídica, pois “é uma questão política que implica a conquista e a legitimidade social para um conjunto de direitos, de valores e de relações socioculturais. Cidadania é incompatível com exclusão social” (Azevedo, 2000: 35). Daí que nos atrevamos a acrescentar a dimensão econômica derivada das relações de produção capitalista.

Renato Rovai, repórter da Revista Fórum enviado ao Fórum Social Mundial que decorreu em Janeiro de 2004, em Mumbai, Índia, descreve assim uma das imagens deste evento:

¹³ É importante lembrar que o Estatuto da criança e do Adolescente foi aprovado em 1990 e, também como todas as leis trabalhistas anteriormente aprovadas, proibia o trabalho infantil.

“Um garoto carrega um cartaz onde se lê salve a infância, salve a humanidade. Ele é quase preto. Nasceu na Índia. Não sei se é um dos dalits. Um dos intocáveis que não podem ascender socialmente. Um dos 42% da população do país que nem a uma das castas pertence. Ele estava no FSM de Mumbai e lá era maioria. O cartaz traz o texto em inglês. Talvez ele mal fale inglês, como a grande maioria do mundo. Talvez nem fale, como 94% dos indianos. Mas no FSM ele estava em casa” (Rovai, 2004).

A imagem captada e descrita pelo repórter procura traduzir um pouco da realidade vivenciada por grande parte das crianças do mundo, vitimadas pela mortalidade evitável, pela violência doméstica, pelo abandono, pelas chacinas, pela exploração do trabalho infantil, por práticas de pedofilia, por tráfico de órgãos humanos, pela falta de acesso à educação, pelo desamor universal.

Mas temos aprendido que a nossa consciência do mundo viabiliza a mutabilidade das realidades. O mundo não é, está sendo. A consciência do nosso estar no mundo é que nos torna seres capazes de intervir no mundo e não de a ele tão só se adaptar. “A rebeldia enquanto denúncia precisa se alongar até uma posição mais radical e crítica, a revolucionária, fundamentalmente anunciadora. A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 2002: 88).

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALVES, Rubem (2004) *Jornal Fraternizar*, Portugal, Edição nº 154, de Julho/Setembro 2004. [On-line]
http://padremariodalixa.planetaclix.pt/html/fraternizar/edicao_154_01.html Acesso em: 10/08/2005.

ARIÈS, Philippe (1981) *A História Social da criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.

AZEVEDO, José Clóvis de (2000) “*A Escola Cidadã: desafios, diálogos e transversais*”. In AZEVEDO, José Clóvis et al (orgs). *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 23-50.

BARBALET, J. M. (1989) *A Cidadania*. Lisboa: Editorial Estampa.

BRASIL (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente - LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Brasília: Presidência da República

BOTO, Carlota (2002) “O desencantamento da Criança: entre a Renascença e o Século das Luzes”. In FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR, Moysés. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 11-60.

BOURDIEU, PIERRE & PASSERON, Jean-Claude (1975) *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

BRASIL (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 20 de Novembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss (2002) *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.

CHARLOT, Bernard (1979) *La mystification pédagogique*. Paris: Payot.

CHARTIER, R (1991) *História da vida privada. Da Renascença ao Século das Luzes*. São Paulo: Companhia das Letras.

CORREIA, José Alberto (2004) “20 anos de Pedagogia da Revolução: contributos para uma revolução cognitiva e pedagógica do campo educativo” (texto policopiado). Comunicação apresentada no Seminário Internacional “20 Anos da Pedagogia da Revolução”. Recife: Universidade Federal de Pernambuco

FERREIRA, Manuela (1995) *Salvar os corpos, forjar a razão: Contributos para uma análise crítica da infância em Portugal, 1880-1940*. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

FOUCAULT, Michel (1981) *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, Michel (2001). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

FREIRE, Paulo (2002) *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

GENTILKI, Pablo (2000) “Qual educação para qual cidadania: reflexões sobre a formação do sujeito democrático”. In AZEVEDO, José Clóvis et al (orgs) *Utopia e Democracia na Educação Cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

HANSEN, João Adolfo (2002) “Educando príncipes no espelho”. In FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR, Moysés. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 61-98.

HEGEL, G. W. (1988) *A fenomenologia do espírito: introdução à história da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural.

KRAMER, Sônia (1982). *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé.

KRAMER, Sônia (1993) *Com a Pré-escola nas mãos*. São Paulo: Editora Ática.

KRAMER, Sônia (1998) Pesquisando infância e Educação, in KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel (orgs.) *Infância: Fios e desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papyrus, 13 – 38.

KUHLMANN JR., Moysés (1998) *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação.

KYMLICKA, Will & NORMAN, Waney (1997) “El retorno del ciudadano. Una Revisión de la producción reciente en la teoría de la ciudadanía e de La Política”. *Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad*, nº 3, Outubro de 1997. Barcelona: Paidós.

LAROSA, Jorge (2001) *Pedagogia Profana: danças piruetas e outros mascarados*. Belo Horizonte: Autêntica.

MARCILIO Maria Luiza (1998) “A lenta construção dos direitos da criança brasileira - Século XX”. In Dossiê Direitos Humanos no limiar do séc. XXI. “Revista USP”, nº 37, Março/Maio 1998. [On-line] <http://www.usp.br/revistausp/n37/fsumario37.html>, 20/01/2002.

MARSHALL, Thomas H. (1967) *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARX, Karl (1984) *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.

MBAYA, Etienne Richard (1997) “Gênese, evolução e universalidade frente à diversidade de culturas”. *Revista Estudos Avançados São Paulo*. USP, Vol. 11, Número 30 Maio/Agosto 1997.

OIT-Brasil – Organização Internacional do Trabalho – Escritório no Brasil – Programa Internacional para a Eliminação do Trabalho Infantil – IPEC (2001) *Combatendo o Trabalho infantil: Guia para educadores*. Brasília: OIT.

ONU (1948) Declaração dos Direitos Humanos, in Organização das Nações Unidas. [On-line] http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php Acesso: 06/08/2003.

ONU (1959) Declaração dos Direitos da Criança, in Unicef Brasil. [On-line] http://www.unicef.org/brazil/decl_dir.htm Acesso: 06/08/2003.

ONU (1998) “Convenção sobre os Direitos da Criança”, in Fundação Abrinq. [On-line] http://www.fundabrinq.org.br/portal/alias__Abrinq/lang__pt-BR/tabid__139/default.aspx, 25/10/2003.

PROUT, Allan (2004) “Reconsiderar a Nova Sociologia da Infância” (texto policopiado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ROVAI, Renato (2004) “O mundo inteiro, além dos continentes”, in *Revista Fórum* [On-line] http://lainsignia.org/2004/enero/soc_041.htm, 03/03/2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa (1999) “Reinventar a democracia”. In A. Heller (Org.) *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*, 33-75). Rio de Janeiro: Contraponto.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2004) “As culturas de infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade”. In SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Edições Asa, 9-34.

SMOLKA, Ana Lúcia (2002) “Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança”. In FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR Moysés. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez Editora, 99-128.