

Tecendo os fios da infância

Lucimary Bernabé Pedrosa de Andrade

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

ANDRADE, LBP. *Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-Non Commercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

2

TECENDO OS FIOS DA INFÂNCIA

*As crianças, todas as crianças,
transportam o peso da sociedade que
os adultos lhes legam,
mas fazem-no com a leveza
da renovação e o sentido
de que tudo é de novo possível.*
Sarmiento, 2004

Infâncias e crianças

A infância tem-se constituído em um campo emergente de estudos para várias áreas do saber, porém focados em divergentes abordagens, enfoques e métodos, os quais determinaram distintas imagens sociais sobre as crianças.

Segundo Sarmiento (2007, p.26), as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adulto-cêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído.

O autor afirma ser recente o interesse histórico pela infância, sendo predominante no quadro teórico sua concepção como construção social, ideia esta preconizada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986), que apresenta importantes contribuições para o estudo das imagens e concepções da infância ao longo da história, embora seja criticado por alguns autores em razão de sua visão histórica linear e por seus limites metodológicos.

Philippe Ariès realizou seus estudos da iconografia da era medieval à modernidade observando representações da infância na Europa ocidental, especialmente na França, estudos esses que sinalizam a infância como produto da vida moderna, resultante das modificações na estrutura social.

A tese da ausência do sentimento de infância na Antiguidade é relatada pelo autor considerando os altos índices de mortalidade das crianças e a forma de viver indistinta dos adultos manifestada nos trajés, nos brinquedos, na linguagem e em outras situações do cotidiano revelando uma criança que não possuía nenhuma singularidade e não se separava do mundo adulto, sendo, pois, considerada um adulto em miniatura.

Corazza (2002, p.81) considera que a história da infância revela um silêncio histórico, ou seja, uma ausência de problematização sobre essa categoria, não porque as crianças não existissem, mas porque, do período da Antiguidade à Idade Moderna, “não existia este objeto discursivo a que hoje chamamos infância, nem esta figura social e cultural chamada ‘criança’”.

Apesar de algumas críticas¹ serem tecidas à análise iconográfica realizada por Ariès, a sua obra é um marco para entendermos que a infância é uma categoria da modernidade e que não pode ser compreendida fora da história da família e das relações de produção.

Na Idade Média, as crianças pequenas não tinham função social antes de trabalharem, sendo alta a taxa de mortalidade infantil.

1. Corazza, ao abordar o percurso histórico da infância, apresenta o discurso de vários teóricos, inclusive dos que tecem críticas à perspectiva linear retratada por Ariès. Sobre esse assunto, ver Corazza (2002).

Aquelas que eram pobres, assim que cresciam eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer diferenciação entre adultos e crianças. As crianças nobres tinham seus educadores e eram vistas como miniaturas dos adultos e deveriam ser educadas para o futuro de transição para a vida adulta.

No século XVI, os adultos, em especial as mulheres, começam a destinar certa atenção às crianças reconhecidas como fonte de distração ou relaxamento, o que Ariès (1986, p.159) chamará de “crianças *bibelot*”, expressando um sentimento de “paparicação” pela infância.

A vida em família, até o século XVII, era vivida em público, ou seja, não havia privacidade de seus membros, até mesmo no tocante à educação das crianças. Tudo ocorria no movimento de uma vida coletiva e as famílias conjugais se diluíam nesse meio. O grupo familiar era eminentemente societário. As funções educativas nesses grupos ficavam a cargo do grupo como um todo e se estendiam desde o processo de socialização das crianças até o ensino formal.

De modo geral, a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem de valores e costumes eram garantidas pela participação da criança no trabalho, nos jogos e em outros momentos do cotidiano da vida dos adultos. Com as influências do pensamento dos moralistas e da Igreja, nesse período, as crianças consideradas como criaturas de Deus, dotadas de pureza, inocência e bondade, precisariam ser vigiadas e corrigidas.

Mas, já a partir do século XVIII, lentas transformações começaram a ser operadas no interior das famílias, ocasionando o surgimento do “sentimento de família”, fortemente marcado pela necessidade e desejo de privacidade. Começaram a ocorrer mudanças até mesmo quanto ao espaço físico no qual a família vivia:

Esta organização da casa passou a corresponder a uma nova forma de defesa contra o mundo e como uma necessidade de isolamento face ao espaço público: a família começou a se manter à distância da sociedade. Emergiram as noções de intimidade, discrição e isolamento, ao se separar a vida mundana, a vida mate-

rial e a vida privada, cada uma circunscrita a espaços distintos. (Moreira & Vasconcelos, 2003, p.169)

Instaura-se o modelo da família burguesa, o qual irá trocar a sociabilidade ampla pelo desejo de intimidade, reduzindo as vivências de formas comunitárias tradicionais.

A intimidade e a vida privada da família moderna propõem novas relações familiares, acompanhadas por mudanças de valores, especialmente em relação à educação das crianças. A criança assume um lugar central na família, pois se antes era cuidada de forma difusa e dispersa pela comunidade em geral, passará a ser responsabilidade dos pais. Ou seja, com o capitalismo e a propriedade privada, a criança passa a ser responsabilidade dos pais e também dona e herdeira das riquezas, misérias e valores sociais.

O modelo de família burguesa vem instituir modificações no contexto familiar, como a divisão e diferenciação de papéis sexuais: o homem passa a ser visto como provedor, devendo, portanto, fazer parte do mundo público, e a mulher, responsável pela casa e educação dos filhos, fazendo parte do mundo privado.

Segundo Moreira & Vasconcelos (2003, p.169), particularmente no século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo consolida-se a separação entre as esferas pública e privada, cabendo ao Estado a administração da esfera pública e das relações de produção, enquanto a família se responsabilizaria pela esfera privada, pelo espaço doméstico e pela reprodução das condições de sobrevivência.

Nesse período, a criança foi nascendo socialmente, considerada como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão, cabendo à família a responsabilidade pela sua socialização.

A burguesia faz surgir um novo sentido de família, apresentando o modelo nuclear como hegemônico e trazendo também um novo “sentimento de infância”, colocando a criança numa condição diferente do adulto:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (Kramer, 2003, p.17)

Para Gagnebin (1997, p.83), é nesse período que, no Ocidente, se confirma a ideia da noção da infância e o reconhecimento da necessidade de a criança ser tratada diferente do adulto, paralelamente ao “triumfo do individualismo e de seus ideais de felicidade e emancipação”.

Nesse novo contexto, a família passa a ter como função básica garantir a sobrevivência física, social e psicológica da prole, favorecendo a manutenção das relações sociais e produtivas do modelo hegemônico capitalista. A responsabilização da educação das crianças à mulher veio acompanhada pelo ideal do amor materno, concebido como natural e instintivo, levando-a a exercer com abnegação e dedicação o papel de mãe.

Um novo sentimento destinado à infância, contrário à aparição, pautado pelos ideários dos moralistas, fará da infância objeto de estudo, instrução e escolarização.

Assim, as mudanças no interior das famílias e a necessidade de educação das crianças são fatores determinantes para o desenvolvimento do sentimento de infância. A escola² confirma-se enquanto instituição responsável pela separação das crianças e jovens do mundo adulto, por meio de práticas autoritárias e disciplinares em defesa da formação do “futuro cidadão”.

Moreira & Vasconcelos assim descrevem a relação entre a escola e a infância:

2. Importante considerar que o projeto de escolarização do século XVIII destinava-se às crianças e jovens da aristocracia e burguesia, visto que, por muito tempo, as crianças camponesas permaneceram misturadas ao mundo adulto.

[...] a escola tornou-se uma instituição fundamental na sociedade, quando a infância passou a ser vista como fase dotada de diferença, a ser institucionalizada, separada do restante da sociedade e submetida a um regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (Moreira & Vasconcelos, 2003, p.171)

A história da criança brasileira também acontece no quadro das mudanças societárias, sendo que as múltiplas vivências da infância ocorreram em razão do pertencimento social, racial e de gênero (Gouvêa, 2003, p.13).

Desde a presença dos jesuítas no país, temos a configuração de distintas infâncias direcionadas por diferentes projetos educativos. O projeto salvífico da infância é revelado pelos jesuítas ao conceberem a infância como um momento de “iluminação e revelação”. Para as crianças nativas, esse projeto significou submetê-las ao violento processo de aculturação (Priori, 1998, p.15). Não muito diferente foi a história da criança negra escrava, iniciada no trabalho antes mesmo de completar sete anos de idade, enquanto a criança branca, da elite, estava destinada aos estudos.

Dessa forma, a classe social, raça, etnia foram determinantes para múltiplas formas de vivência do universo infantil, não existindo, “portanto a infância enquanto categoria universal, e nem a infância no singular, mas diferentes vivências do ser criança em uma mesma cultura” (Gouvêa, 2003, p.16).

Segundo Sarmento (2005, p.371, grifo do autor), é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum:

Por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além

da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

Os conceitos de infância podem apresentar diferentes significados, conforme os referenciais que utilizarmos. A palavra *infância* evoca um período que se inicia com o nascimento e termina com a puberdade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente designa criança toda pessoa até 12 anos de idade incompletos. Pode-se, assim, observar que no quadro legal brasileiro prioriza-se uma definição da criança pelo critério etário e pelo aspecto biológico.

Pinto & Sarmiento (1997, p.15), ao discutirem a respeito do limite etário para a definição do ser criança, destacam a inexistência de um consenso, visto que recentes investigações e estudos têm enfatizado a condição da criança como sujeito de direitos desde a vida intrauterina.

Segundo os autores, as dificuldades quanto ao consenso de limites etários da infância se intensificam quando a discussão se refere ao limite etário para deixar de ser criança. A esse respeito, a Convenção dos Direitos da Criança, 1989, considera criança todo ser humano até 18 anos, estabelecendo o fim da infância no período de conquista dos direitos cívicos, como o direito ao voto.

Os limites da infância encontram respaldos, além do campo legal, nas tradições culturais. Para algumas etnias e culturas, a puberdade é considerada o fim da infância e início da vida adulta. Os níveis ou ciclos de escolaridade também são possíveis fronteiras para demarcação da infância.

No Brasil, a educação das crianças até 6 anos de idade é denominada educação infantil, ao passo que o ensino fundamental, atualmente de nove anos, abrange a faixa etária dos 6 aos 14 anos, idade esta que poderia ser considerada como limite para o indivíduo deixar a sua condição infantil. Considerando que muitas crianças concluem o ensino fundamental com idade superior aos 14 anos, podemos inferir o quanto é arbitrário o critério de escolaridade para definição do limite etário da infância.

Concluindo a discussão sobre o estabelecimento dos limites para definição da infância, Pinto & Sarmiento (1997, p.17) asseveraram:

[...] o estabelecimento desses limites não é uma questão de mera contabilidade jurídica, nem é socialmente indiferente. Pelo contrário é uma questão de disputa política e social, não sendo indiferente ao contexto em que se coloca nem ao espaço ou tempo da sua colocação. Assim “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social. Do mesmo modo, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

Podemos compreender que o estabelecimento dos limites da infância é um processo polêmico, contraditório e constitutivo da própria infância enquanto categoria social (Fullgraf, 2001, p.28).

Javeau (2005), ao discutir o conceito polissêmico da infância chama a atenção para o campo semântico dos termos *infância*, *criança* e *crianças*. Segundo o autor, o termo criança remete a uma concepção psicológica, à preocupação com o sujeito criança em si, considerando as suas características individuais.

O autor destaca: “construiu-se um objeto abstrato, a ‘criança’, destinado a passar por níveis diversos e sucessivos de aquisição de competências, cada um deles constituindo uma etapa na fabricação da personalidade dos indivíduos” (Javeau, 2005, p.382).

Em relação à *infância*, o autor apresenta a perspectiva demográfica, referindo-se à geração e à faixa etária; por sua vez, o termo *crianças* relaciona-se ao campo antropológico ou socioantropológico, podendo ser consideradas como “uma população ou conjunto de população com plenos direitos científicos, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas imagens e ações” (Javeau, 2005, p.385).

Sarmiento & Pinto (1997, p.11, grifo dos autores), ao discutirem as concepções de infância e criança, esclarecem que:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a *infância como construção social* – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII [...].

Para Kuhlmann Júnior (2001, p.31), a infância é uma condição do ser criança, devendo ser compreendida no contexto das relações sociais:

[...] considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc., reconhecê-las como produtoras da história.

O termo *infância* apresenta um caráter genérico, cujo significado resulta das transformações sociais, o que demonstra que a vivência da infância modifica-se conforme os paradigmas do contexto histórico e outras variantes sociais como raça, etnia e condição social. Kramer (2003a, p.19) destaca que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbana industrial, à medida que mudam a inserção e o papel social da criança na sociedade.

Kuhlmann Júnior (2001, p.16), referindo-se ao caráter histórico e social do termo *infância*, afirma: “toda sociedade tem seus sistemas de classes e idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel”. Para ele, é preciso reconhecer as crianças enquanto sujeitos históricos, ou seja, “é importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver e no seu morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos” (Kuhlmann Júnior, 2001, p.32).

O autor também considera que a história da infância apresenta um caráter não linear e deve ser contextualizada, aliada à história da assistência, da família e da educação.

Infâncias: na encruzilhada da modernidade e pós-modernidade

Infância e a condição da criança de “vir a ser”

Como vimos, o estudo de Ariès pode ser considerado uma das grandes obras para a compreensão das imagens e concepção da infância ao longo da história, reconhecendo a infância como uma construção da modernidade. Ou seja, é com o projeto de modernidade que a infância sai do anonimato, tornando-se objeto de estudo de várias áreas do saber.

A modernidade trouxe consigo o desejo de compreender, explicar e controlar toda a sociedade, marcada pelos fatores da racionalização do homem e da organização do capital.

Enquanto período histórico, tem sua origem no século XVII, no bojo de profundas transformações sociais e culturais. Atingiu seu ápice no século XVIII, com o advento do iluminismo³ e com o apogeu da sociedade industrial.

A modernidade configura-se como período histórico que sucede o período medieval, consagrada pelos ideários iluministas de desenvolvimento da ciência objetiva. O divino, a fé e os fenômenos sobrenaturais deixam de compor a base do conhecimento, sendo substituídos pela razão, pela busca da ordem, do progresso e da moralidade.

Conforme Harvey (2008, p.23):

3. O iluminismo refere-se a um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII, reconhecido como Século das Luzes, que enfatizava a razão e a ciência como instrumentos para explicar o universo.

O desenvolvimento de formas racionais de organização social e de modos racionais de pensamento prometia a libertação das irracionalidades do mito, da religião, da superstição, liberação do uso arbitrário do poder, bem como do lado sombrio da nossa própria natureza humana. Somente por meio de tal projeto poderiam as qualidades universais, eternas e imutáveis de toda a humanidade serem reveladas.

O desenvolvimento das ciências e do método científico fortaleceram os ideários do projeto de modernidade na busca de conhecimentos sobre a realidade e o indivíduo pautado pelo uso incondicional da razão. Aliados à razão estavam os preceitos de liberdade e igualdade, propagados pela Revolução Francesa.

Ainda de acordo com Harvey (2008, p.23):

O projeto de modernidade veio à tona durante o século XVIII. Ele implicou em um esforço intelectual extraordinário por parte dos pensadores do iluminismo para desenvolver uma ciência objetiva, uma moralidade, uma lei universal e uma arte autônoma. A ideia era usar o acúmulo de conhecimento gerado por muitos indivíduos que trabalhavam de maneira livre em busca da emancipação do ser humano e do enriquecimento da vida humana.

Para Santos (1997, p.78), é no século XVIII que se dá o cumprimento histórico do conceito de modernidade, período concomitante ao surgimento do capitalismo⁴ como modo de produção dominante na Europa.

Segundo o projeto iluminista, caberia à escola configurar-se como espaço para a transmissão do conhecimento científico e para a formação do cidadão. Em relação às crianças, o projeto escolar

4. Santos (1997), analisa o desenvolvimento do capitalismo em três períodos: capitalismo liberal (século XIX), capitalismo organizado (final do século XIX) e o capitalismo desorganizado (a partir da década de 1960). Para aprofundar o estudo desses períodos do capitalismo, consultar também Harvey (2008).

deveria prepará-las para a vida adulta e para o mundo produtivo. As influências desses pensamentos determinaram a configuração de teorias pedagógicas como a de John Locke, na qual a criança é reconhecida como uma tábula rasa, como um “vir a ser”, devendo ser preenchida de conhecimentos necessários a sua formação enquanto força produtiva. Essa construção social da criança remete à categoria a que Dahlberg, Moss e Pence se referem, a criança como reprodutora do conhecimento, identidade e cultura, reconhecendo a infância como base para o desenvolvimento futuro:

Na construção da criança como reprodutor de conhecimento, identidade e cultura, a criança pequena é entendida como iniciando a vida sem nada e a partir de nada – como um vaso vazio ou tábula rasa. Pode-se dizer que esta é a criança de Locke. O desafio é fazer que ela fique “pronta para aprender” e “pronta para a escola” na idade do ensino obrigatório. Por isso, durante a primeira infância a criança pequena precisa ser equipada com os conhecimentos, com as habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados, socialmente sancionados e prontos para serem administrados – um processo de reprodução ou transmissão – tem também de ser treinada para se adaptar às demandas estabelecidas pelo ensino obrigatório. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.65)

O interesse pela infância propagado pela modernidade inaugura, num certo sentido, a preocupação com a criança e sua formação, porém o objetivo não era a criança em si, mas o adulto de amanhã. Reconhecida como fase da não razão, da imaturidade, as expectativas sobre a infância propagavam um discurso legitimando a infância como uma fase do desenvolvimento humano no qual a criança, ser frágil e dependente do adulto, deveria ser educada e disciplinada para o desenvolvimento pleno de suas faculdades, inclusive da razão.

As vivências da infância nos séculos pré-modernos ocorriam na coletividade, sendo que a socialização e a educação das crianças

aconteciam por meio de uma ampla rede de sociabilidade na qual, gradualmente, os pequenos seres adquiriam os conhecimentos referentes aos usos, técnicas e costumes de sua comunidade.

Ariès chama a atenção para o fato de que a ausência da consciência da infância não significava que as crianças fossem maltratadas ou desprezadas. Segundo o autor, até o século XVIII pode-se observar um estado de paparicação excessiva às crianças, como se fossem bichinhos de estimação dos adultos.

Na Idade Média, as crianças não apresentavam estatuto social e autonomia existencial, eram consideradas como meros seres biológicos. “Paradoxalmente, embora a história revele a existência das crianças, seres biológicos, desde a Antiguidade, nem sempre houve infância, categoria social de estatuto próprio” (Sarmiento, 2004, p.11).

As crianças pertenciam ao universo feminino até que pudessem ser integradas ao mundo adulto, ou seja, quando apresentassem condições para o trabalho, para a participação na guerra ou para a reprodução. Segundo Barbosa (2006, p.75), era predominante, nesse período histórico, uma visão da criança que a considerava rude, fraca de juízo e marcada pelo pecado original, e que, portanto, deveria ser controlada e vigiada pelos adultos.

O surgimento da infância na modernidade apresenta como caráter paradoxal o reconhecimento da criança e a perda da sua liberdade, pois se antes o anonimato permitia uma ampla vivência na coletividade, agora inicia-se o processo de “privatização” de suas vivências, seja na família, seja na escola. Paralelamente à segregação das crianças do mundo adulto, são desenvolvidos novos sentimentos em relação às crianças associados à pureza, ingenuidade e fragilidade. Barbosa (2006, p.76-7) destaca que, junto ao novo sentimento de infância, são inauguradas novas práticas e teorias para governá-la.

O reconhecimento da infância enquanto etapa do desenvolvimento humano, nos séculos XIX e XX, faz surgir a infância científica, com a propagação de conhecimentos construídos por várias

áreas do saber, o que determinará um conjunto de teorias e práticas a serem desenvolvidas para cuidar dessa categoria. São divulgadas normas de higiene e cuidados com as crianças, investe-se em campanhas de amamentação, criam-se instituições de atendimento, como as creches e jardins da infância, enfim, cria-se o que Barbosa (2006, p.77) denomina de infância atendida. A autora alerta que esses saberes e instituições destinavam-se à criança burguesa e que outras infâncias coexistiam ao mesmo tempo, ou seja, a criança abandonada nos orfanatos, nas rodas de expostos, a criança explorada nas fábricas ou, ainda, privada de condições dignas de existência.

O conjunto desses saberes⁵ influenciou as representações sociais sobre as crianças incorporadas ao imaginário coletivo. De acordo com Sarmiento (2004, p.12), esses saberes prescrevem padrões de “normalidade”, ou seja, conhecimentos referentes ao desenvolvimento das crianças, conforme alguns padrões que orientarão as famílias e as instituições nos cuidados e educação das crianças. Conforme o autor, esses saberes pautam-se por duas ideias conflituais da infância:

Referimo-nos às concepções antagônicas rosseaunianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamento, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores, em suma às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e a criança demônio, rebelde, caprichosa e disparata. (Sarmiento, 2004, p.13)

Dentre os saberes científicos produzidos sobre a infância, podem-se destacar as influências da Psicologia do Desenvolvi-

5. Segundo Barbosa (2006, p.73), os saberes científicos sobre a infância foram produzidos inicialmente pela Biologia, Psicologia e Medicina e somente no século XX tornou-se objeto de estudo da História e da Sociologia.

mento, ao estabelecer estágios universais do desenvolvimento infantil, sobretudo nas práticas pedagógicas.

Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.53) explicitam as influências da Psicologia do Desenvolvimento na construção do conhecimento sobre a infância:

[...] a Psicologia do Desenvolvimento pode ser vista como um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribuiu para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância.

Outros fatores aliados aos saberes científicos sobre a infância contribuíram para a institucionalização da infância na modernidade, dentre eles a institucionalização da escola pública, o sentimento de cuidado e proteção das famílias e a promoção da administração simbólica da infância, configurando uma infância global (Sarmiento, 2004, p.12).

Dentre esses fatores, Sarmiento (2004, p.13) considera como primeiro e decisivo a criação de instâncias públicas de socialização das crianças com a institucionalização da escola pública, a qual irá configurar o “ofício de aluno” como componente essencial do “ofício de criança”. Assim, será na escola que as crianças se apropriarão dos saberes, normas e valores instituídos como dominantes na sociedade.

Para Sarmiento (2004, p.13), a modernidade desenvolveu um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância, os quais estabelecem normas, atitudes e prescrição, nem sempre escritos ou formalizados, que condicionam e direcionam a vida das crianças em sociedade.

Infância e condição da criança como sujeito de direitos

Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.78), novas construções⁶ sobre a infância têm sido elaboradas, conjugadas ao desenvolvimento de vários fatores sociais, econômicos e científicos, em especial aos relacionados às perspectivas construcionistas e pós-modernistas na Filosofia, Sociologia e Psicologia. Os autores destacam que, para a perspectiva pós-moderna, não existe a “criança” e a “infância”, visto que “há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.63).

Para compreendermos a relação da infância na pós-modernidade, vamos discutir a princípio o seu conceito.

Santos (1997, p.76-7) assim discorre sobre o paradigma da pós-modernidade:

O paradigma cultural da modernidade constitui-se antes de o modo de produção capitalista se ter tornado dominante e extinguir-se-á antes de este último deixar de ser dominante. A sua extinção é complexa porque é em parte um processo de superação e em parte um processo de obsolescência. É superação na medida em que a modernidade cumpriu algumas das suas promessas e, de resto, cumpriu-as em excesso. É obsolescência na medida em que a modernidade está irremediavelmente incapacitada de cumprir outras das suas promessas. Tanto o excesso no cumprimento de algumas das promessas como o déficit no cumprimento de outras são responsáveis pela situação presente, que se apresenta superficialmente como de vazio ou de crise, mas que é, a nível mais profundo, uma situação de transição. Como todas as transições são simultaneamente semicegas e semi-invisíveis, não é possível nomear adequadamente a presente situação. Por esta razão lhe tem sido dado o nome ina-

6. Os autores analisam as mudanças nas construções da infância na Europa, Estados Unidos e países escandinavos, destacando a relação entre o Estado e as famílias nas mudanças das políticas de atendimento à infância.

dequado de pós-modernidade. Mas, à falta de melhor, é um nome autêntico na sua inadequação.

O autor argumenta a relação contraditória e dialética entre a modernidade e a pós-modernidade: “A relação entre o moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total como querem alguns, nem de linear continuidade como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade” (Santos, 1997, p.103).

Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.41) também destacam que, apesar das diferentes perspectivas e valores propagados pela modernidade e pós-modernidade, não se pode inferir uma completa oposição e ruptura entre ambas.

O projeto de pós-modernidade, surgido a partir da década de 1960, vem questionar o conhecimento absoluto propagado pelo projeto iluminista, “reconhecendo a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, as perspectivas múltiplas e as especificidades temporais e espaciais” (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.37).

Nessa perspectiva não há conhecimento nem verdades absolutas. O conhecimento e o mundo são socialmente construídos, sendo, portanto, provisórios e ilimitados, o que remete à ideia do filósofo Heráclito, a de que pela segunda vez que você pula na água, você não pula na mesma água.

Recorreremos a Libâneo (1997, p.144-5) para sintetizar algumas das características da condição pós-moderna. O autor elabora as suas considerações destacando os aspectos filosóficos, econômicos, políticos e culturais que configuram o pós-modernismo.

Em relação ao aspecto filosófico, o ponto central do pós-modernismo é a rejeição às teorias totalizantes e a afirmação de categorias universais no âmbito da ideologia, das ciências e da religião.

Quanto ao aspecto econômico, são ressaltadas as mudanças no sistema produtivo e no mundo do trabalho consequentes das transformações técnico-científicas, o que se refletirá em novas exigências para uma mão de obra cada vez mais qualificada.

A redução da crença moderna no Estado-nação e na prática política convencional são as principais evidências da pós-modernidade no campo político, ao passo que no campo cultural podem-se destacar as mudanças nas formas de produção, circulação e consumo da cultura: “há uma proliferação de significados, gerando uma sociedade em que imperam as simulações, num mundo de imagens e fantasias eletrônicas” (Libâneo, 1997, p.145).

Para Sarmiento (2004, p.14-5), a condição elencada como pós-modernidade é referida como segunda modernidade, caracterizada por um quadro complexo de rupturas:

A segunda modernidade caracteriza-se por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização de empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste Europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência do Estado-Providência, a crescente presença e reclamação na cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc.

Na visão do autor, um dos traços mais marcantes da infância na segunda modernidade é a mudança e pluralização de suas identidades, em virtude do processo de globalização. Embora tenhamos diferenças e desigualdades marcantes na vivência da infância em todo o mundo, os impactos da globalização nessa categoria geracional contribuíram para a disseminação da ideia da existência de uma só infância mundial. Os efeitos da globalização da infância são

resultantes de processos econômicos, políticos, culturais e sociais, conforme esclarece Sarmiento (2001, p.15):

No entanto, a globalização da infância é hoje a resultante de processos políticos (por exemplo, por efeito da regulação introduzida por instâncias como a Unicef, a OIT, etc.), processos econômicos (por exemplo, a criação de um mercado global de produtos para a infância), processos culturais (por exemplo, a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão) e processos sociais (por exemplo, a institucionalização dos quotidianos da criança ou a difusão mundial da escola de massas).

Para Giddens (1991, p.64), a globalização é entendida como a “intensificação das relações sociais mundiais que unem localidades distantes de tal modo que os acontecimentos locais são condicionados por eventos que acontecem a muitas milhas de distância e vice-versa”. Santos (1997, p.90) a considera como o “conjunto de relações sociais e culturais transacionais”. Libâneo (2005, p.70), ao abordar o tema, conceitua a globalização como “uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressam o espírito e a etapa do desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente”.

Sarmiento (2001, p.16-8), ao analisar os impactos da globalização na infância, trabalhou com as ideias de “globalização hegemônica e globalização contra-hegemônica”.⁷ Como efeitos da globalização hegemônica, podemos constatar o estado de vulnerabilidade, miséria e exploração a que é submetida grande parcela das crianças do mundo, em especial dos países periféricos. Como exemplos: a crescente inserção da mão de obra infantil no mercado de trabalho; o aumento dos indicadores da pobreza infantil e o fortalecimento de um mercado global da infância influenciando na

7. Para aprofundar a discussão dos conceitos de globalização hegemônica e contra-hegemônica, consultar Santos (1997).

formação dos padrões de comportamento, nos estilos de vida e nas culturas da infância. Em contrapartida, a globalização contra-hegemônica propaga um maior interesse pela criança, favorecendo a difusão mundial dos direitos da infância e a expansão de movimentos sociais em defesa da cidadania da infância, o que será analisado no próximo capítulo.

Retomando a ideia de que as concepções sobre a infância são forjadas no percurso da história, nos deparamos com o questionamento de alguns teóricos acerca do desaparecimento da infância na pós-modernidade.⁸ Porém, os estudos recentes da Sociologia da Infância demonstram que a infância é um projeto inacabado da modernidade e que seu curso tem revelado grandes paradoxos na contemporaneidade. A este respeito Sarmiento (2004, p.19) esclarece:

Não obstante – contrariamente aos propagadores da “morte da infância” (Postman, 1999) – consideramos que a segunda modernidade radicalizou as condições em que vive a infância moderna, mas não a dissolveu na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhe retirou a identidade plural nem a autonomia de ação que nos permite falar de crianças como actores sociais. A infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias.

Segundo Dahlberg, Moss & Pence (2003, p.37), a Sociologia da Infância tem contribuído para a quebra de paradigmas sobre a infância, reconhecendo-a “como um importante estágio do curso de vida, nem mais nem menos importante do que outros estágios”.

Esse entendimento da infância rompe com o paradigma da criança frágil, inocente, dependente e incapaz, dando lugar à concepção da criança rica, forte, poderosa e competente, coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. A criança é reconhecida como um sujeito ativo, competente, com potencialidades a serem

8. A este respeito consultar Corazza (2002, p.118-28).

desenvolvidas desde o nascimento; sujeito que aprende e constrói conhecimentos no processo de interação social.

Essa construção da infância implica o reconhecimento de que:

- a infância é construção social elaborada para e pelas crianças em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente;
- a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças;
- as crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental. Em resumo, elas têm atividade e função; os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são dignos de estudo por direito;
- as crianças têm voz própria e devem ser ouvidas de modo a serem consideradas com seriedade, envolvendo-as no diálogo e na tomada de decisões democráticas, e para se entender a infância: as crianças contribuem para os recursos e para a produção sociais, não sendo simplesmente um custo e uma carga;
- os relacionamentos entre os adultos e as crianças envolvem o exercício de poder (assim como a expressão do amor). É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.71)

Dessa forma, na construção de uma nova conceitualização sobre a infância está a ideia da criança cidadã, ou seja, a criança forte, competente, inteligente, com direito a voz e a ser ouvida; enfim, um sujeito de direitos:

Desse entendimento de criança como coconstrutora, cidadã, agente, membro de um grupo, advém uma outra série de imagens. A criança como forte, competente, inteligente, um pedagogo poderoso, capaz de produzir teorias interessantes e desafiadoras, compreensões, perguntas – e desde o nascimento, não em uma idade avançada quando já ficaram prontos. Uma criança com uma voz para ser ouvida, mas compreendendo que ouvir é um processo interpretativo e que as crianças podem se fazer ouvir de muitas formas (conhecimentos expressos em *As cem linguagens da infância*, de Magaluzzi). Em resumo, essa construção da criança produz uma criança “rica”. (Moss, 2001, p.242)

Representações da infância: entre a natureza e a cultura

Os estudos de Gagnebin (1997, p.84), focando a relação intrínseca entre infância e pensamento filosófico, apresentam o paradoxo entre a razão e a natureza que influenciará os sentimentos e concepções sobre a infância no pensamento medieval e início da Idade Moderna e que ainda se manifestam nas representações que fazemos sobre a infância.

No pensamento medieval, as ideias e concepções sobre a infância originadas em Platão e seguidas por santo Agostinho irão conceber a infância como um estado primitivo e animalesco do ser humano. A criança é considerada dotada de tendências selvagens, com disponibilidade para o mal em virtude da ausência da razão. Essa ideia pode ser compreendida no resgate etimológico da palavra *infância*, que significa o infante, aquele que não fala e que é privado da razão.

Assim, a infância caracteriza-se não pelo critério etário, mas pela ausência da linguagem humana, devendo a criança ser domesticada e moldada segundo as normas e regras educacionais.

Segundo Charlot (1986, p.113), o discurso de Platão apresenta uma visão de infância como um período em que a alma é dominada

pela natureza corporal, remetendo à ideia da criança selvagem, indomável, que precisa ser educada e domesticada.

Em Platão, por exemplo, a infância é um momento do vir-a-ser individual da alma e as contradições do comportamento infantil explicam-se pelas características da alma. A alma da criança é prisioneira do sensível e dominada por sua natureza corporal: por isso a criança é selvagem e ardente como um potro, desordenada e agitada como um louco.

O discurso pedagógico tradicional encontra no discurso de Platão um respaldo para as práticas disciplinadoras e normativas. A infância é imaginada, antes de tudo, como a idade da corrupção, cabendo à educação a tarefa de desenraizar o estado selvagem natural da infância: “educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança, pode fazê-lo, uma vez que a criança por natureza, obedece ao adulto e uma vez que, na criança a humanidade já se anuncia” (Charlot, 1986, p.115).

Como marco do pensamento moderno sobre a infância, leva-se em consideração o livro de Jean-Jacques Rousseau, *Emílio*, datado de 1762. De acordo com Charlot (1986, p.116), Rousseau, contrapondo-se à visão da criança como adulto em miniatura, preconiza a ideia da existência de um mundo próprio e autônomo das crianças, reconhecendo a infância como tempo da pureza e da inocência, momento em que a natureza humana ainda não foi corrompida pela sociedade. Seus pressupostos irão influenciar decisivamente a pedagogia nova,⁹ considerando que a educação deverá atender ao ritmo e interesse de cada um, promovendo o desenvolvimento das faculdades naturais das crianças.

Charlot (1986, p.115) afirma que Rousseau irá revolucionar a pedagogia, inaugurando a pedagogia nova e promovendo uma

9. Segundo Charlot, a pedagogia nova propagava um discurso a favor da proteção e do respeito à natureza da criança, considerada como um “vir a ser”, compreendendo a infância como um período de maturação.

reinterpretação da natureza infantil e das relações entre adultos e crianças, o que favorecerá o surgimento da Psicologia da Criança.

Para Rousseau (apud Gagnebin, 1997, p.94), a ausência da linguagem racional, ao contrário de reiterar a natureza animal da criança, expressa uma autêntica linguagem dos sentimentos não corrompida pela linguagem mundana.

Essa infância idealizada é depositária de esperanças para um mundo melhor, expressando uma visão salvífica da criança.

Pode-se perceber nas concepções de Rousseau uma naturalização da infância, desconsiderando o seu significado social e a sua relação com o contexto histórico na qual ela se insere. Assim sendo, é preciso desnaturalizar a infância para rompermos com alguns paradigmas construídos historicamente.

Sarmiento também reafirma a necessidade de desconstrução das imagens historicamente formuladas sobre a infância, visto que muitas ainda sustentam a atuação dos adultos com as crianças:

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desagarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação de sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer. (Sarmiento, 2007, p.33)

No intuito de compreendermos as imagens da infância das profissionais que atuam nas creches de Franca buscamos a fundamentação metodológica na teoria das representações sociais. A opção pelo aporte teórico das representações sociais justifica-se pela necessidade de compreendermos as ideias, imagens, crenças e valores

sobre o conceito de criança das profissionais que atuam com essa categoria no universo das creches de Franca.

Segundo Minayo (2004, p.158), “as representações sociais nas ciências sociais são definidas como categorias de pensamento que expressam a realidade, explicam-na, justificando-a ou questionando-a”.

A compreensão das representações sociais dos sujeitos da pesquisa contribui para o entendimento do lugar que as crianças assumem nos espaços institucionais das creches.

Para o levantamento das representações sociais das narrativas dos discursos sobre a infância apresentadas pelas profissionais, recorreremos aos dados qualitativos e quantitativos coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas. No primeiro instrumento metodológico, solicitamos que as entrevistadas escrevessem palavras para representar o conceito de criança.

As palavras *afeto*, *ternura* e *amor* apresentaram a maior frequência na ordem das evocações das palavras escritas para o conceito de criança, ou seja, foram elencadas por 21 das educadoras entrevistadas, totalizando 39,6% das respostas.

O agrupamento das evocações ocorreu pela busca dos significados das mesmas. Assim, no dicionário *Novo Aurélio*, encontramos o significado para o primeiro grupo de evocações. Para a palavra *afeto* encontramos: afeição, amizade, amor, objeto de afeição. A palavra *ternura* recebe os atributos de qualidade de terno, meigo, afetuoso, brando, suave, que inspira dó. E a palavra *amor* é compreendida como sentimento que predispõe alguém a desejar o bem de outrem, a dedicar-se ao outro, inclinação sexual forte por outra pessoa, afeição, amizade e simpatia (Ferreira, 1999).

Pode-se perceber que as educadoras entrevistadas reportam-se a uma visão da criança “frágil”, reconhecida como um indivíduo a ser protegido, objeto de afeição e amor. Aliados a esse quadro, foram apresentadas as palavras *encantadora*, *inocente*, *ingênua* e *pureza* por 19 das entrevistadas, totalizando 35,8% das respostas.

Segundo o mesmo dicionário, a palavra *encantadora* pode ser compreendida como: encantar, lançar encantamento ou magia

sobre, cativar, seduzir, deliciar, deleitar, tomar-se de encantos, maravilhar-se, transformar-se supostamente em outro ser por artes mágicas. A palavra *inocente* refere-se a inofensivo, inócuo, isento de culpa ou malícia, cândido, puro, pessoa inocente, criança de tenra idade. Significados semelhantes são encontrados para a palavra *ingênua*, ou seja, sem malícia, franco, inocente, puro, singelo ou filho de escrava nascido após a lei da emancipação. E para a palavra *pureza* encontramos os seguintes significados: estado ou qualidade de puro, limpo, inocente e cândido (Ferreira, 1999).

Sarmiento (2007, p.30-2), ao apresentar as imagens da criança pré-sociológica,¹⁰ destaca a concepção de criança inocente. Segundo o autor, essa representação da infância tem como paradigma filosófico *Emílio*, a obra clássica de Rousseau, e apresenta como tese dominante que “a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças monstruosas da natureza indomada” (Sarmiento, 2007, p.31).

Tanto o primeiro quadro de evocações quanto o segundo representam uma visão romântica da criança, herança do pensamento de Rousseau, fundamentada no mito da bondade da infância. A crença na bondade infantil traz implícita a ideia da criança como um “vir a ser”, ou seja, uma criança futuro do mundo, o que Moss (2002, p.239) afirma ser a “criança vista como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera”.

Essa visão romântica está também atrelada à concepção de natureza infantil, descrita por Charlot (1986, p.114), na qual se apoiam os sistemas pedagógicos. Fleury (1995, p.136) destaca que a concepção de natureza infantil colabora para o desenvolvimento

10. Segundo Sarmiento (2007, p.30-2), as imagens das crianças pré-sociológicas são propostas pelos teóricos James, Jenks e Prout e revelam a concepção de criança como sujeito infantil abstrato e singular. As imagens propostas como imagens da criança pré-sociológica são as seguintes: “a criança má, a criança inocente, a criança imanente, a criança naturalmente desenvolvida e a criança inconsciente”.

de duas atitudes contraditórias dos adultos diante das crianças, ou seja, a paparicação e a moralização.

As contradições imputadas à natureza infantil são, portanto, múltiplas e a imagem que se faz da criança hoje em dia leva a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos: uma é a da “paparicação” achando a criança ingênua, graciosa, pura, inocente; a outra considera a criança como um ser imperfeito, um ser que na verdade é um vir-a-ser, alguém incompleto que precisa de moralização e da educação dada pelo adulto.

A visão romântica e a imagem da criança inocente, frágil e dependente do adulto são reiteradas nas falas das entrevistadas:¹¹

Um ser muito especial! Ser único, insubstituível, que merece cuidado, atenção, tudo de melhor que a gente puder fazer pra ela. [...] são seres inofensivos, são seres assim que precisam de muitos cuidados, de muita educação, então a gente tem que assegurar sim. (Dália)

Ah, eu acho que é assim... são pessoas muito especiais, alegres, precisam de muita atenção, cuidados. (Rosa)

A criança é muito pura e ingênua. (Angélica)

Para Dahlberg, Moss & Pence, a imagem da criança inocente representa uma visão utópica, dando à infância o estatuto de “anos dourados” e refletindo nos adultos o desejo de proteção da criança do mundo que a cerca, o que poderá levar a um desrespeito dos direitos da criança:

11. Como já evidenciamos no percurso metodológico, foram entrevistadas cinco educadoras que atuam com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade nas creches de Franca.

Esta imagem da criança gera nos adultos um desejo de protegê-la do mundo corrupto que as cerca – violento, opressivo, comercializado e explorador – construindo um tipo de ambiente em que a criança pequena receba proteção, coesão e segurança. De acordo com nossa experiência, no entanto, nós nos tornamos cada vez mais cientes de que, se escondermos as crianças de um mundo do qual elas fazem parte, não apenas nos iludimos, mas não levamos as crianças a sério nem as respeitamos. (Dahlberg, Moss & Pence, 2003, p.66)

Como afirmam Moreira & Vasconcelos (2003), muitas das representações sobre a infância convergem para uma concepção homogênea, independente do contexto social, uma infância idealizada, perfeita e encantada que remete à teoria rousseauiana do “Bom Selvagem”. Para as autoras, essas representações expressam um modelo “idílico de infância”, uma visão utópica, compreendida como uma fase mágica e bela, “vívida por uma criança meiga, inocente, preservada da mágoa e do trabalho, ocupando seu tempo apenas no devaneio do brincar, tratada com carinho e proteção por uma família” (Moreira & Vasconcelos, 2003, p.167).

As representações sobre a infância que evocam o modelo idílico não expressam a realidade de todas as crianças, em especial das camadas populares inseridas precocemente no trabalho, excluídas da escola, vivendo em situação de miséria, abandono e exploração, enfim, para as quais o “paraíso da infância” é uma grande utopia. Confrontamo-nos assim com diferentes formas de vivência da infância quando consideramos as diferentes demarcações de suas condições socioeconômicas e culturais.

A visão adultocêntrica também é uma constante nas representações das educadoras entrevistadas, revelando, sobretudo, uma concepção de educação meramente transmissiva e a visão de uma criança reconhecida como sujeito passivo e depositária de conhecimentos:

[...] desde lá no berçário ela percebe o que você quer passar para ela. A gente pensa que ela não vai entender, como exemplo, quando eu falo neném, ela entende. Então por isso é bom a gente saber o conhecimento que pode estar passando pra ela e planejar também o que a gente pode estar ensinando pra ela. (Angélica)

Conforme a concepção de criança apresentada por Angélica, temos a presença do que Sarmiento (2007, p.31) considerou como visão da criança imanente, ou seja, visão na qual se apresenta um potencial de desenvolvimento da criança relacionado à possibilidade de aquisição da razão e da experiência.

Constata-se que a criança está representada enquanto ser dependente do adulto, isto é, por sua condição de fragilidade ou de incapacidade.

A discussão da concepção de criança como incapaz, um vir a ser, é discutida por Sarmiento (2007, p.33) quando o autor apresenta os traços de negatividade sobre a infância na modernidade. A visão sobre a criança parte de sua incompletude, do que lhe falta para se tornar um adulto. Na modernidade, a infância consagra-se como a idade da não razão, do não trabalho e da não infância, esta última defendida pelos teóricos que partilham da ideia do desaparecimento da infância.

A negatividade na concepção da infância é apresentada na fala das entrevistadas ao apontarem as limitações das crianças e o papel do adulto na estimulação das mesmas:

[...] porque toda a criança tem as suas limitações, mas ela também tem sua capacidade de superar, então a gente dá valor a tudo que ela pode contribuir, estimulando sempre. [...] porque às vezes tem alguma criança que tem alguma limitação, mas a gente estimulando, trabalhando com ela, ela é capaz de desenvolver bem como outra qualquer. (Dália)

[...] a gente está ali com ela, vendo o que ela precisa, vendo como é. [...] como elas ainda não têm..., como elas são novas ainda se você falar um dia pra elas não vão lembrar, então são

coisas que você fala diariamente pra elas poder gravar, pra elas poderem gravar sobre aquele assunto. [...] mas ela não consegue sozinha, então se você estimular então ela começa a desenvolver sozinha, mas precisa de uma estimulação no começo. (Angélica)

[...] eu descobri que posso ajudar crianças a superarem certas dificuldades que atrapalham na aprendizagem. (Rosa)

Contrapondo a representação majoritária da visão romântica de criança, os dados dos questionários apresentaram, em menor frequência, evocações que revelam a visão da criança como sujeito social, histórico, competente e produtor de cultura. As palavras *social* e *histórica* foram citadas por três das entrevistadas, representando 5,6% das evocações, ao passo que *competente* e *produtor de cultura* foram citadas apenas por uma educadora, representando o percentual de 1,8% no quadro das evocações.

A visão de criança como sujeito ativo que constrói conhecimentos é revelada na representação do conceito de criança de Íris e Gardênia:

A criança..., criativa, esperta, muito curiosa, o tempo todo em busca de conhecimentos. [...] o tempo todo querendo novidade, então você vê que são crianças que buscam o novo, que têm vontade de aprender. (Gardênia)

[...] sem eles a gente não teria a creche, eu não estaria aqui. Eles são os autores principais dentro desta história. [...] a rotina que se faz é pra eles, as atividades que se pensa em se fazer está em torno deles, então eles são os autores principais. (Íris)

Como podemos constatar, as representações das imagens de criança da maioria das profissionais das creches de Franca é contrária ao discurso legal e pedagógico, que propaga uma visão de criança como sujeito social de direitos e produtor de cultura, como é revelado pela Política Nacional de Educação Infantil:

[...] contudo, as formas de ver as crianças vêm, aos poucos, se modificando, e atualmente emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido. (Brasil, 2006, p.8)

Percorrendo a construção histórica do conceito de criança apresentado pelos discursos teóricos, bem como as representações sociais das educadoras entrevistadas, constatamos que ambas revelam uma compreensão complexa e contraditória do que seja a criança e o seu papel na sociedade. À predominância da visão focada na natureza infantil em nossa pesquisa alia-se a ideia da criança abstrata, independente de sua condição social e cultural, uma criança frágil e dependente do adulto, a ser conduzida e normatizada pelo processo educacional. Permite-nos perceber a importância da desconstrução das representações sociais sobre as crianças para que elas verdadeiramente possam assumir a condição de sujeitos de direitos nos espaços das creches.