UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

SOLANGE ESTANISLAU DOS SANTOS

A criança e sua infância:

Combates nos saberes em educação

Presidente Prudente

2006

SOLANGE ESTANISLAU DOS SANTOS

A CRIANÇA E SUA INFÂNCIA: COMBATES NOS SABERES EM EDUCAÇÃO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Profª Drª Maria de Fátima Salum Moreira.

Presidente Prudente
2006

S238x Santos, Solange Estanislau dos.
A criança e sua infância: Combates nos saberes em educação
/ Solange Estanislau dos Santos . – Presidente Prudente : [s.n.], 2006
131 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira

1. Educação. 2. Crianças. 3. Infância. 4. Culturas infantis. I. Moreira, Maria de Fátima Salum. II. Título.

CDD (18.ed.) 370

Ficha catalográfica elaborada pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação
UNESP – FCT – Campus de Presidente Prudente

Dedico este trabalho
Aos meus pais queridos
Por tudo que me ensinaram e pelo amor que sempre me deram.
Ao Gabriel,o doce das nossas vidas.
E ao meu amado companheiro, Newton Brigatti, por tudo e mais um pouco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e, com isso, ajudaram-me numa etapa importante e decisiva da minha vida. São pessoas que, ao longo deste caminho, me fizeram acreditar na minha capacidade intelectual e, mais do que isso, me estenderam a mão nos momentos de desânimo.

Primeiramente, não poderia deixar de agradecer e enaltecer a compreensão da minha família, que, por mais que não entendessem muito bem este universo acadêmico, apoiavam-me através de estímulos e elogios, encorajando-me a continuar: À minha mãe guerreira; ao meu pai confiante; às minhas irmãs realizadoras e sonhadoras; ao meu lindo e amado sobrinho Gabriel, o qual, com sua chegada, adoçou a nossa vida; e aos meus cunhados Marcelo e Kiko, pelos momentos de descontração. Ao meu companheiro, amigo e cúmplice, Newton, um intelectual, que, com o apoio, as correções e o carinho com os quais se dedicou, nestes dois anos, fez-me uma pesquisadora, também ofereço este trabalho.

À minha "grande família", especialmente à família de tia Lourdes, de tia Helena, de tia Fia, de Verônica, tio Chico, Francisco, enfim a todos, pelo carinho.

À CAPES pelo financiamento desta pesquisa, a qual possibilitou dedicar-me integralmente à investigação.

À minha orientadora, Fátima Salum, que, ao longo deste percurso, mostrou-se ser muito mais do que uma professora e me dedicou muitos momentos de amizade e compreensão, obrigada por acreditar em mim e me orientar e guiar nos caminhos da pesquisa.

Aos queridos professores Divino e Manuel Sarmento, pelos caminhos indicados no Exame de Qualificação e pelo auxílio prestado, sempre que o solicitei. Assim como os professores desta banca, recebam meu muito obrigada, meu respeito e a minha admiração.

À minha inseparável companheira acadêmica, Talu, pelas conversas "cabeças" e outras nem tanto assim... mas que me fizeram enxergar o mundo de um jeito diferente, cujo olhar está em cada linha deste trabalho. E a todas as colegas de graduação, que deixaram suas marcas nas páginas da minha vida. Sem esquecer da Marcela, primeira companheira dessa jornada acadêmica, juntas iniciamos um sonho.

Agradeço também aos meus fiéis amigos e companheiros de jornada no Mestrado: Carol, Regina Penatti, Joana, Beth, Eder,Tarcisio, Adriana e tantos outros, que contribuíram na minha formação acadêmica. Não poderia deixar de citar as turmas dos projetos de extensão dos quais participei, especialmente: Rafa, Mari, Bruno, Márcio, Aline, Cris, Carol, Tati e Raquel e tantos mais, que iniciaram a construção de estradas rumo a uma educação de qualidade.

Ao trio imbatível: Odair, Camila e Val (e D.Antônia) que, com seus jeitos hilários, me ensinaram a paixão e a dedicação pela docência e, mais do que isso, me apoiaram em momentos delicados desta trajetória. E à Silvia, pelo exemplo de coragem e determinação e pela mão estendida, nos momentos em que tropecei.

Às queridas amigas, Dani e Rê, cujas vozes, apesar da distância, estiveram sempre presentes nos traçados destas linhas. Às inesquecíveis amigas, Valéria, Fabi, Gabi, Fran, Taís por sempre serem minhas amigas. E à minha inestimável amiga Heloisa, por tudo que me ensinou e pelas palavras amigas, nos meus momentos de dúvida.

À minha professora e amiga Fátima Rotta e ao Renato, por todos os momentos de carinho, amizade e companheirismo.

A todos os professores de Graduação e Pós-Graduação, cujos "ditos e não ditos" estarão sempre presentes nos meus trabalhos, na minha prática docente e na minha vida. Especialmente: Alberto, Gelson, Fábio, Divino, Ilíada, Gilza, Renata Libório, Cristiano ,Yoshie e Sônia, um anjo que com sua alegria contagia a todos.

A todos os funcionários do Departamento de Educação e da Pós, pelos momentos em que a paciência e a generosidade se fizeram maiores que os ditames da burocracia.

E aos professores Maria Otília e Rony Farto Pereira que pela competência na área dos estudos lingüísticos, realizaram carinhosas e atentas correções.

Aos meus colegas de profissão, da UFMS e da Faculdade Santa Rita. E aos meus primeiros alunos, por me proporcionarem dias enriquecedores, que estão construindo a base da minha identidade docente.

À EDUCAFRO, por me abrir as portas da cidadania.

Enfim, a todos aqueles que estiveram presentes nesta longa jornada, meus agradecimentos por fazerem parte da minha história. Graças a vocês, cheguei aqui!

Ser livre não significa não acreditar em nada: significa é acreditar em muitas coisas – demasiadas para a comodidade espiritual da obediência cega; significa estar consciente de que há demasiadas crenças igualmente importantes e convincentes para a adoção de uma atitude descuidada ou niilista ante a tarefa da escolha responsável entre elas; e saber que nenhuma escolha deixaria o escolhedor livre da responsabilidade pelas suas conseqüências – e que, assim, ter escolhido, não significa ter determinado a matéria de escolha de uma vez por todas, nem o direito de botar sua consciência para descansar.
(BAUMAN, 1998, p. 249 apud BUJES,2002,p.38)

"Até os mais corajosos raramente têm a coragem para aquilo que realmente sabem."(Nietzshe)

RESUMO

Esta pesquisa é vinculada à linha de pesquisa "Processos formativos, diferença e valores" e discute o tema da produção de práticas e significados para os processos educacionais. Apresenta como seu objeto de estudo os conceitos de "criança" e "infância" articulados aos de "culturas infantis" e "identidades infantis", categorias essas que transpõem a formação de professores e sua prática pedagógica. Foi traçado como seu principal objetivo o mapeamento desses conceitos e a análise da forma como está ocorrendo a sua apropriação e consolidação, através dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho (GT) "Educação da criança de 0 a 6 anos", da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), no período de 2000 a 2004. Para tal empreendimento, realizei estudos e análises teóricas e metodológicas embasadas em discussões sobre cultura e também referentes às singularidades do corpus documental. Também esquematizei a pesquisa a partir do rastreamento dos dados quantitativos e qualitativos e da problematização e discussão dos principais eixos que articulavam os enunciados e conceitos em debate. Os principais resultados obtidos indicam para: 1) a existência de uma hegemonia geográfica desses trabalhos, pois a maioria dos autores é de instituições acadêmicas das regiões sul e sudeste do Brasil; 2) uma forte tendência temática e teórica de estudos embasados na Sociologia da Infância, com ênfase em seu viés antropológico; 3) de uma direção baseada na Psicologia, com seus estudos sobre o desenvolvimento, passando-se a perspectivas históricas, filosóficas, sociais e culturais. Enfim, o conjunto dos estudos revela um momento de variação teórica e temática, em que os "Estudos da Cultura" e os "Estudos Culturais" se articulam em torno da tematização e teorização das "culturas infantis". Em função de tal debate se observam os combates teóricos pela definição dos significados dos conceitos de criança, infância e educação.

Palavras-chave: Criança – infância – culturas infantis – educação escolar

ABSTRACT

This research is tied to the research line "Formative processes, difference and values" and argue the practical subject of the production and meanings for the educational processes. It presents as its object of study the concepts of "child" and "childhood" articulated to "infantile culture" and "infantile identity" concepts of which categories overcomes the teacher education and its pedagogical practice. Mapping of these concepts and analysis of how its adequacy and consolidation are taking place was the aim of the works presented in "Education of Children from 0 to 6" Grupo de Trabalho (GT) (Work Group WK), from Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Gradução em Educação (ANPED) (National Association for Research and Post-Graduation in Education) during the period of 2000 to 2004. For said work I've carried out studies and theoretical and methodological analysis based on discussions about culture which were also related to singularities of the documental *corpus*. I've also outlined this study from the quantitative and qualitative data tracking and the problematization and discussion of the main issues which articulated the statement and concepts in question. The main results obtained were indicative of: 1) an existence of a geographic hegemony of these works since most authors belong to academic institutions from the South and Southeast of Brazil; 2) marked theoretical and thematic study tendencies based on the *Sociology of Childhood* emphasizing its anthropologic bias; 3) guidelines aimed to Psychology being its studies about development followed by historical, philosophical, social and cultural perspectives. Finally, the set of studies reveals a theoretical and thematic variation issue of which "Studies of Culture" and "Cultural Studies" were articulated in the thematization and theorization of "infantile cultures". Due to this discussion theoretical struggles to define the meanings of the concepts of child, childhood and education were observed.

Keywords: Child – childhood – infantile cultures

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos, nas modalidades de pôster e oral, em todos os Grupos de Trabalho apresentados nas reuniões anuais da ANPED (2000-2004)

Tabela 2 – Incidência dos termos: "criança" ,"infância" e ""[...] infantil" nos títulos dos trabalhos, nas modalidades de pôster e oral, nos GTs (exceto o GT7) da ANPED, no período de 2000 a 2004 **Tabela 3–** Quantidade de trabalhos apresentados no GT 7 (Educação da Criança de 0 a 6 anos) da ANPED, no período de 2000 a 2004 , distribuídos em suas diversas modalidades.

Tabela 4 – Os tipos de pesquisas apresentadas no GT 7 da ANPED (2000-2004)

Tabela 5 – Instituições acadêmicas de origem das pesquisas apresentadas no GT 7 da ANPED (2000-2004)

Tabela 6 – Programação dos minicursos apresentados no GT 7 no período de 2000-2004

Tabela 7 – Programação das sessões especiais apresentadas no GT 7 no período de 2000-2004

Tabela 8 – Trabalhos encomendados apresentados no GT7 no período de 2000-2004

Tabela 9- Temáticas dos trabalhos apresentados no GT7 no período de 2000-2004

Tabela 10 – Bibliografias utilizadas pelos trabalhos apresentados no GT7 da ANPED (2000-2004)

Tabela 11 - Trabalhos apresentados no GT7 no período de 2000-2004 que foram selecionados para análise

LISTA DE SIGLAS

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

GT – Grupo de Trabalho

GTs – Grupos de Trabalhos

GT 7 – Grupo de Trabalho "Educação da Criança de 0 a 6 anos"

ANPOCS – Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais

ANPUH – Associação Nacional de Professores Universitários de História

NUPEIN – Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação da pequena Infância

EC – Estudos Culturais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**

Capítulo I - *As perguntas sem fim* **15**

Capítulo II – *A criança e sua infância: saberes em educação*..... **20**

Capítulo III – *Construindo percursos investigativos no território da ANPED*..... **28**

3.1 Os caminhos percorridos **28**
3.2 A ANPED e o GT7 ..... **30**

Capítulo IV – T*rilhas e pistas: em foco a circulação e cruzamento de vozes e discursos...* **33**

4.1Em foco: o GT "Educação da Criança de 0 a 6 anos"- GT7..... **36**
4.2 Os trabalhos e suas temáticas..... **42**
4.3 As vozes que se cruzam..... **46**
4.4 Nos subsolos discursivos: entre emendas,rupturas e rasuras..... **50**

Capítulo V - A *infância em palavras: entre os ditos e os não ditos*..... **55**

5.1 Os sentidos, significados e dispositivos formais: dando forma aos textos..... **58**
5.2 A Infância nos textos: entre o dito e o não dito..... **63**

Capítulo VI – C*ulturas Infantis e Identidades Infantis: combates teóricos e políticas da educação*..... **78**

6.1 Cultura e identidade: definindo conceitos..... **78**
6.2 As Culturas infantis em cena..... **84**
6.3 Culturas e identidades infantis nos discursos do GT7 ..... **90**

Capítulo VII - *Entre saberes e práticas: quem são, como e para que educar crianças?* . **93**
7.1 Crianças e Infâncias: Contrapondo algumas vozes **93**
7.2 Lugares para as Crianças: em foco, a creche, a pré-escola e a educação infantil.. **96**

Capítulo VIII - *Perguntando outra vez... as perguntas sem fim*..... **101**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **105**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO *CORPUS* DOCUMENTAL..... **113**

BIBLIOGRAFIA **116**

APÊNDICE A – Quadro com os nomes dos Grupos de Trabalho..... **119**

APÊNDICE B – Quadro com os títulos dos trabalhos e seus respectivos GTs que apresentam os termos "criança", "infância"e "[...] infantil"..... **120**

APÊNDICE C **– Quadro com os títulos dos trabalhos apresentados no GT7 (2000/2004)** 124

ANEXO 1 **– Programação do GT 7 da ANPED em 2005.....** 128

ANEXO 2 – Relação de artigos apresentados na Revista Educação & Sociedade 91 sobre Sociologia da Infância: pesquisas com crianças..... **130**

Apresentação

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso. (FOUCAULT)

O que apresentarei agora são os resultados da pesquisa de Mestrado inicialmente intitulada "Culturas e identidades infantis nos discursos sobre a educação de crianças: GT7/ANPED (2000-2004)", cujo objetivo principal foi mapear os discursos do GT "Educação da criança 0 a 6 anos" da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED – no período de 2000 a 2004, e analisar como estaria ocorrendo a apropriação e a consolidação dos conceitos de "culturas infantis" e "identidades infantis".

Para trilhar os caminhos que me levariam a possíveis "respostas" para as questões levantadas, apropriei-me de alguns conceitos de Roger Chartier e Mikhail Bakhtin e dialoguei com algumas vozes que discursam sobre as crianças, as infâncias, a educação, as culturas e as identidades. Foi a partir de meu encontro com esse emaranhado de vozes com as quais interagi, que esse trabalho se desenvolveu e se materializou nas páginas que se seguem.

Durante todo o percurso de planejamento, elaboração e execução deste estudo, procurei, assim como Fischer (2005, p.134), aprimorar a minha "capacidade inventiva e criativa, de modo a poder falar daquilo que se murmura nos espaços vazios, daquilo que é sugerido, daquilo que, enfim, escapa ao instituído, que escapa às nossas previsões, hipóteses, a esquemas previamente traçados".

É nesse sentido que se configuram os oito capítulos desta pesquisa. No primeiro, como não poderia deixar de ser, apresento as "perguntas sem fim", aquelas que deram início à investigação e que aguçaram a minha "curiosidade epistemológica". No segundo capítulo, sigo com o trabalho de tematização sobre "a criança e sua infância: saberes em educação", para melhor compor, discutir e delimitar o objeto desta investigação.

Em seguida, no terceiro capítulo, apresento como foram construídos os meus "percursos investigativos no território da ANPED" e quais foram os "caminhos percorridos" para alcançar os objetivos traçados e, finalmente, abordo e entro no campo de reconhecimento

e discussão mais específicos desse lugar – "a ANPED e o GT7".

No quarto capítulo, realizo o mapeamento das fontes, cujo objetivo principal foi o de demarcar "trilhas e pistas" que apontassem para indícios capazes de ser confrontados com as minhas questões e hipóteses. Com isso, levantei, organizei e agora apresento os dados quantitativos que me auxiliaram nas análises, as quais trazem um mapeamento das temáticas dos trabalhos expostos, no período de 2000 a 2004, assim como os autores mais citados e os enfoques teóricos mais utilizados nesses textos.

Em "A infância em palavras: entre os ditos e os não ditos", parte que configura o quinto capítulo, retomo a discussão de minha opção metodológica para analisar as discussões acadêmicas sobre crianças e infâncias, contidas e constituídas pelo *corpus* desta pesquisa. Isso implicou verificar quais foram os "sentidos, significados e dispositivos formais" que deram forma às idéias, conceitos e propostas para a educação de crianças que se encontram em construção. Nesse momento do trabalho, também pude explicitar como selecionei os textos que mais densamente discutem as práticas das crianças e sua infância, garimpando "a infância nos textos: entre o dito e o não dito".

No sexto capítulo, intitulado "Culturas e identidades infantis: combates teóricos e políticas da educação", retomo a discussão conceitual sobre "cultura" e "identidade", para tratar, mais especificamente, dos conceitos de "culturas infantis" e/ou "identidades infantis". Aponta-se, assim, para a configuração e emergência de novos campos teóricos que estão a balizar e organizar os estudos sobre a infância e a educação de crianças, os quais se expressam e podem ser observados em trabalhos apresentados no GT7.

No último capítulo, esses trabalhos são contrapostos e confrontados, com vistas a avaliar e analisar suas similaridades ou divergências quanto ao que denominam "criança" e "infância", ao que dizem tanto sobre a "educação das crianças", assim como sobre as instituições e lugares onde ela se realiza.

Para fechar esta pesquisa, embora sem conclusão e "perguntando outra vez... as perguntas sem fim", discuto as "novas questões, velhas descobertas" que permeiam o debate sobre as culturas infantis, o qual proclama o "novo" que me parece "velho", pois, embora apresente novas questões, suas descobertas antecedem tais debates.

Foi assim que se edificou esta minha "arquitetura discursiva". Numa tentativa de ultrapassar a simples busca de respostas certas e seguras, situei-me no "olho do furacão" e tentei levantar questões que promovam novas compreensões e permitam que, além de produzir compreensões sobre determinados conceitos e narrativas, também proclamar e instituir práticas sociais.

Capítulo II
A criança e sua infância: saberes em educação

> As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (LARROSA, 2004, p.183)

Segundo Gagnebin (1997, p.83), a ênfase no enfoque de temas e problemas sobre a criança e a infância acompanha a construção da própria idéia de infância, que emerge, no século XVIII, com "o triunfo do individualismo burguês no ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação".

Rousseau é a principal referência desse momento em que a pedagogia se torna puericêntrica e se passa a produzir teorizações que destacam, cada vez mais, o valor da infância, em termos de criação de formas de vida mais livres, mais espontâneas e de não repressão, "teorização que abarcou a psicanálise e o ativismo pedagógico nas suas várias formas" (CAMBI, 1999, p. 387).

Com a publicação de *História Social da Família e da Criança,* do historiador francês Philippe Ariès[1], em 1960, a percepção dos sentidos e dos significados sobre a infância, atribuídos pelos estudos até então realizados, sofre uma grande mudança. Partiu-se, daí, para uma análise com referenciais sociológicos, históricos e antropológicos, que romperam com o enfoque estritamente psicológico com que era tratada tal questão.

É a partir de uma análise com esses referenciais que o conceito abstrato de infância, geralmente baseado apenas em referenciais teóricos da psicologia, passará a receber outros enfoques interpretativos. Em estudos como o de Philippe Ariès e o de Bernard Charlot, os focos de análise serão deslocados de uma atenção voltada às questões das faculdades mentais, sentidos, maturação ou escalas de desenvolvimento, para a discussão das condições históricas e culturais em que as crianças vivem e foram pensadas (KRAMER, 1996).

Para Ariès, a idéia de infância[2] surge com a sociedade capitalista e se opõe ao lugar e papel que era reservado à criança, na sociedade feudal, em que ela estava inserida no processo produtivo direto e era considerada como um "adulto em miniatura". Na sociedade

[1] Um dos autores brasileiros que aponta algumas críticas aos estudos de Ariès, é Walter Kohan (2003).
[2] Não me estenderei nas diversas definições de infância delineadas ao longo da história da criança, no Ocidente, por acreditar que esse é um tema já bastante discutido em estudos brasileiros que enfocam a criança, tais como Kramer (1996); Narodowsk (1994); Monarcha (2001); Freitas (1997); Corazza (2004) etc.

burguesa, entretanto, ela passa a ser alguém que precisa de cuidados, de educação e de preparação para o futuro. Essa concepção moderna de infância teria sido generalizada pelas classes hegemônicas, com base no seu modelo de criança (KRAMER, 1996)[3].

Apresentando um outro enfoque analítico sobre tal questão, Popkewitz (1994) afirma que é a partir do século XIX que a criança passa a ser vista como "aprendiz" e se começa a racionalizar a escolarização e a individualidade da pessoa. Referindo-se aos efeitos das práticas discursivas, na construção do social, o autor sublinha que o conceito de "aprendiz" re(construiu) a idéia de criança e inaugurou a concepção moderna de infância, a qual se opunha ao sentido de tarefa profética que era atribuído à educação, no século XIX. Iniciam-se, assim, os estudos sobre as categorias de aprendizagem que supunham uma criança "em desenvolvimento", "solucionadora de problemas" e que compreende a si própria como pessoa racional.

Esse conceito, portanto, é visto como um resultado da modernidade e como tendo várias implicações nas relações institucionais e nos sistemas de idéias a ele vinculados, em que as crianças passaram a ser examinadas segundo critérios do desenvolvimento da personalidade e estágio da cognição.

Com o sistema *expert* da modernidade, surge a moderna criança escolar, que deve aprender a ser um cidadão,

> [...] que tem responsabilidades abstratas relacionadas ao governo do Estado, que tem "potencial' como trabalhador, que aprende habilidades e sensibilidades culturais para 'uso' futuro e que é auto-monitorada em seu desenvolvimento afetivo e cognitivo". (POPKEWITZ, 1994, p. 177)

Sarmento (2004a) resume bem essa história da infância; segundo o autor:

> Esses saberes desenvolvem-se paradigmaticamente em torno de duas idéias conflituais da infância, que acompanharam sempre as representações sociais ao longo dos últimos 250 anos, originando outras tantas orientações e abordagens interpretativas do mundo das crianças e das formas de prescrição comportamental e pedagógica. Referimo-nos às concepções antagônicas rousseaunianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, 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 idéias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demónio, rebelde, caprichosa e disparatada (p.12-13).

Completa essa síntese com a referência à construção de uma "administração simbólica da infância":

[3] Tomo aqui as idéias de Áries pelas palavras de Kramer, por achar que estão muito bem sintetizadas e pelo fato de essa obra já ter sido muito discutida em vários estudos sobre a criança.

> Finalmente, a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da *administração simbólica da infância*. Trata-se de um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre passadas expressamente à escrita ou formalizadas,mas que condicionam e constrangem a vida das crianças na sociedade (SARMENTO, 2004a, p.13, grifos do autor).

A partir da década de 1970, no Brasil, os debates acerca dos temas da "infância" e da "criança" ganharam novas dimensões, tanto políticas quanto sociais, as quais seguiam as idéias mundiais, que tornavam, através da UNESCO, o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança. Esse foi um evento que, segundo Kramer (1996, p.15), "forneceu o pretexto para o mergulho no trabalho teórico com o objetivo de compreender a visão de infância presente no senso comum e na pedagogia".

Nessa época, no chamado Terceiro Mundo, predominavam visões sobre as crianças das classes populares, segundo as quais a carência cultural e econômica seria responsável pelo fracasso escolar, na escola pública. Esse fracasso seria caracterizado por fatores não só externos à criança, mas também, ou principalmente, internos a ela, como imaturidade no comportamento. No decorrer das décadas seguintes, porém, a criança deixa de ser vista, nos debates acadêmicos, como alguém que "não é" e passa à condição de cidadã de direitos; além disso, passa-se a considerar a diversidade das populações infantis (idem).

A introdução de outras visões de criança, nas pesquisas e discussões teóricas, é influenciada por estudos que vão desde a sociologia de tradição francesa, que, com suas críticas "à ação reprodutora da escola, ampliou o questionamento quanto ao caráter ideológico do conceito de infância presente na pedagogia, em especial na sociedade capitalista", até

> [...] a ruptura que se manifestou no âmbito da psicologia, seja a provocada pela psicanálise (Guattari, Donzelot), seja a que foi gerada por uma psicologia fundamentada na história e na sociologia (Vigotsky, Leontiev, Luria) [...] a visão idealizada de infância com a qual a pedagogia lidara até então, não poderia ficar incólume [...] A (re) leitura da psicanálise, por um lado, e o acesso ao referencial da psicologia sócio-histórica, por outro, traziam a possibilidade de compreender como o sujeito individual era/é tecido pelas tramas do contexto, sendo ao mesmo tempo ativo e criativo nesse processo (KRAMER, 1996, p.23).

Além da sociologia, psicologia e psicanálise, encontram-se os estudos da "epistemologia das ciências humanas (Japiassu, Foucault) e sua arguta análise crítica das relações entre saber e poder colocam em destaque a centralidade da linguagem para a compreensão da condição e da dimensão humanas" (KRAMER, 1996, p.24). Enfatiza a autora:

> Os *estudos da linguagem* desempenham, então, um papel crucial: de Lacan a Bakhtin, passando por Barthes e Foucault, as várias abordagens teórico-metodológicas da linguagem constituem, pois, referenciais de interesse para aqueles que investigam a sociedade contemporânea e a infância nas suas várias facetas (ibidem).

Para além desses campos, está o da antropologia, que inclui discussões sobre a cultura e diversidade, contribuindo também com estratégias metodológicas com base numa prática de pesquisa etnográfica. É a partir desse campo que o pesquisador é incitado a estranhar o familiar e de compreender o outro nos seus próprios termos (KRAMER, 1996).

E, no campo da pedagogia, estão Paulo Freire e Célestin Freinet, que são considerados pela autora como "marcos fundamentais se se trata de considerar adultos e crianças como cidadãos, criadores *de* e criados *na* cultura, produtores *da* e produzidos *na* história, feitos *de* e *na* linguagem" (idem, p.25, grifos da autora). E mais, para Kramer (1996), "essa sua práxis fornece também alimentos importantes na constituição de um conceito de infância despedagogizado e desnaturalizado, capaz de fermentar e formentar uma prática de pesquisas em que ela – a criança – jamais seja tida como objeto" (ibidem).

Entrando no campo da sociologia, com apoio na antropologia e nos estudos etnográficos, estão os trabalhos da chamada "sociologia da infância", nos quais se situam as obras de Pinto e Sarmento, pesquisadores do Instituto de estudos da Criança da Universidade do Minho (Braga-Portugal), que vêm desenvolvendo pesquisas na área da Sociologia da Infância.

Na perspectiva de Sarmento (2003), a criança é um sujeito de direitos e sua infância, por efeitos da globalização, tornou-se globalizada, ocasionando mudanças e a pluralização das suas identidades. Trata-se, portanto, de uma "reinstitucionalização da infância", ocorrida por efeito de mudanças na "globalização social, na crise educacional e nas mutações do mundo do trabalho" (SARMENTO, 2003, p.16).

Essa "globalização da infância" decorre de processos políticos, culturais, econômicos e sociais, incluindo-se nos processos econômicos a "criação de um mercado global de produtos para a infância" e nos processos culturais, "a influência dos mitos infantis criados a partir das séries internacionais de televisão" (idem, p.15).

Aflui, por conseguinte, um processo ambíguo de "*homogeneização* da infância", por meio, inclusive, da publicidade de "produtos para a infância", da difusão de discursos sobre os "direitos da criança" e de "*heterogeneização* da infância", decorrentes das disparidades entre as crianças dos países centrais e aquelas dos países periféricos. O autor conclui:

> As pressões uniformizadoras devem-se aos efeitos simbólicos da difusão e do impacto do mercado de produtos para a infância, da multiplicação das agências, dos espaços e dos dispositivos de formação identitária, e da pressão hegemonizadora das "indústria de conteúdos" sobre as crianças (SARMENTO, 2003, p.21-2).

Para definir sua compreensão da infância, Sarmento (2004b) destaca dois conceitos importantes para seus estudos: "geração" e "alteridade". Para o autor, o grande desafio que se propõe é

> [...] interrogar o modo como constructos teóricos como "geração" e "alteridade" se constituem como portas de entrada para o desvelamento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade (p.2, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a infância é apreendida como "categoria social do tipo geracional, através da qual se revelam as possibilidades e constrangimentos da estrutura social", tomando "geração" como um

> [...] constructo sociológico que procura dar conta das interacções dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração - grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico* definido, isto é, o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária,em cada período histórico concreto (SARMENTO, 2004b, p.5, grifos do autor)

Por isso, a "geração da infância" "está, por conseqüência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões que a compõe" (idem, p.4).

Diante disso, as crianças são

> [...] indivíduos com sua especificidade biopsicológica, que ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e variam a sua capacidade de locomoção,de expressão, de autonomia de movimento e de acção, etc. Mas as crianças são também seres sociais e enquanto tal,distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem,a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004b, p.9).

Completando sua interpretação, o autor afirma que "a infância é relativamente independente dos sujeitos empíricos que a integram, dado que ocupa uma posição estrutural", por isso, "a condição social da infância é simultaneamente homogênea, enquanto categoria social, por relação com as outras categorias geracionais, e heterogênea, por ser cruzada pelas outras categorias sociais" (SARMENTO, 2000, p.150).

Já a alteridade da infância "constitui um elemento de referenciação do real que se centra numa análise concreta das crianças como actores sociais, a partir de um ponto de vista que recusa as lentes interpretativas propostas pela ciência moderna" (idem, 2004, p.11). Nas palavras de Larrosa (2004), "a alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais,nada menos que sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença" (p.185).

As idéias trazidas por esses estudos estão impulsionando as pesquisas brasileiras numa outra perspectiva de análise da criança e de sua infância. São enfoques que entendem que a criança influencia e é influenciada pelos processos econômicos, sociais e culturais da sociedade em que está inserida e, por conseguinte, é uma criança em cuja infância também se constrói a sua cultura e a sua identidade, ou as suas culturas e as suas identidades, pois, paulatinamente, começam a designar as diversas crianças que existem.

Numa crítica a tantas pesquisas sobre a infância, Gusmão (1999) declara que "as categorias produzidas por essas ciências, legitimadas pelo saber produzido e nem sempre crítico, tornam-se absolutas e universais, transformando-se, pois, em categorias compreendidas como verdades naturais, válidas para toda e qualquer realidade" (p.49).

Desse modo, as "crianças e infância nem sempre correspondem ao que dela se pensa ou se espera. Seus atos, comportamentos, atividades, muitas vezes, incompreensíveis ou desafiadores do espaço adulto e dessas concepções, são um desafio paradoxal e presente" (idem, p.48). Além disso, para a autora, "as gerações mais novas vivenciam a ambigüidade de ser criança e ter infância [...] com modelos próprios e determinados pela lógica exterior ao seu próprio mundo, que é o mundo da infância" (GUSMÃO, 1999, p.48).

Nessa linha de pensamento, a autora ressalta que se busca, "por esses novos caminhos, o *outro* que a criança representa, por sua voz, sua especificidade tomando-as,agora,como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico" (p.50, grifo da autora). Diante disso, "não mais como coadjuvantes, a criança e a infância revelam que são e sabem que são, sujeitos da história" (GUSMÃO, 1999, p.51).

Já para Larrosa (2004), "a infância, entendida como um outro, não é o que *já* sabemos, mas tampouco é o que *ainda* não sabemos" (p.184, grifos do autor). E mais do que isso, "a infância como um outro não é o objeto (ou os objetivos) do saber, mas é algo que escapa a qualquer objetivação e que se desvia de qualquer objetivo" (p.185).

De acordo com Larrosa (2004),

> [...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. [...] É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra

> coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos,ou do que queremos ou do que esperamos (p.187).

O autor alerta que é preciso pensar a criança,

> [...] na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba da nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la) (LARROSA, 2004, p.185).

Para o autor, essa vontade de saber e educar as crianças acaba por "submeter a alteridade da infância à lógica implacável do nosso mundo, converter as crianças numa projeção de nossos desejos, de nossas idéias e de nossos projetos" (p.192). Numa espécie de "totalitarismo", o que acaba acontecendo é a anulação do "enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular" (ibidem).

Na censura a essa busca da verdade sobre a infância, Larrosa (2004) afirma que "a verdade positiva da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir"(p.194). Conclui que tal verdade "não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo" (p.195).

É nesse sentido que o autor alerta que é preciso pensar a criança "como uma realidade que não pode, jamais, ser tratada como um instrumento, como um puro enigma que nos olha cara a cara" (LARROSA, 2004, p.196). É apenas "na espera tranqüila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo" (LARROSA, 2004, p.196).

Essas pesquisas me possibilitaram entrar em contato com trajetórias ricas e plurais de constituição do conceito de criança/infância e me tornaram cada vez mais instigada, no decorrer deste trabalho, quanto às questões relacionadas a que tipo de crianças e infâncias esses trabalhos apontam, nos seus discursos.

Entro com esta pesquisa nesse mesmo campo de questionamentos e dúvidas e também lanço perguntas: que crianças são essas, referidas nos trabalhos acadêmicos? Que cultura infantil é essa? Existem mesmo culturas infantis? Qual o interesse de saber o que as crianças fazem, por que fazem e como fazem?

Situo-me na mesma perspectiva questionadora de Corazza (2004, p.29):

> Por que se continua a falar da infância e da criança e o que delas é dito? Quais os efeitos de poder induzidos por essa abundância discursiva?Quais as relações entre esses discursos,os efeitos desse poder e as práticas educacionais nos quais se investem? Que saberes aí se formam? [...].

Seguindo as idéias de Kramer (1996, p.25), é possível perceber que "da história à psicologia, da sociologia à antropologia, da lingüística à psicanálise, da filosofia aos estudos da linguagem, muitas polêmicas e inúmeros desafios vêm à tona nesse percurso de se pensar/repensar a criança".

Meu problema se insere nessa rede discursiva, com suas continuidades e descontinuidades, que vem se formando em torno do sujeito infantil, num olhar para os discursos atuais que falam sobre a educação de crianças e que, recentemente, fizeram emergir a problematização das culturas infantis.

Foi através dessas questões que parti para a delimitação das ferramentas adequadas para trilhar os caminhos para a realização deste estudo.

Capítulo III

Construindo percursos investigativos no território da ANPED

3.1 Os caminhos percorridos

> [...] é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. (BACHELARD, 1996, p.17)

Ao fazer um levantamento preliminar e quantitativo dos trabalhos apresentados nos Congressos Luso-Brasileiros de História da Educação (2000-2002)[4], nos Simpósios Nacionais de História realizados pela Associação Nacional de História – ANPUH (2001-2003)[5] e nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS (2000-2003)[6], com o objetivo de selecionar aqueles estudos cujos títulos ou temáticas abordassem os temas "cultura(s) infantil (is)", "identidade (s) infantil (is)", "criança" e "infância", foi possível constatar, no período analisado, um limitado número de trabalhos que tratassem das temáticas referidas.

Com base nesses resultados, tomei como fonte documental desta investigação apenas os trabalhos apresentados nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED – no período de 2000 a 2004, especialmente o Grupo de Trabalho "Educação da criança de 0 a 6 anos", também no mesmo período, devido ao grande número de trabalhos que reúne sobre a temática eleita para esta pesquisa.

Em pesquisa anterior a esta, Rocha (1999) se ocupou em analisar os trabalhos apresentados em alguns congressos das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, detendo-se mais nos trabalhos da área da Educação, mais especificamente às reuniões anuais da ANPED, no período de 1990 a 1996, verificando que, no final da década de 1980, o Grupo de Trabalho apresentou um intenso número de pesquisas, as quais foram subdivididas em temas, como:

---

[4] Consulta feita nos Anais do III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – Escolas, Culturas e Identidades, Coimbra, 2000, e CD-ROOM do IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação – *O oral, o escrito e o digital na história da educação*, Porto Alegre-RS, 2002.

[5] Consulta realizada nos Anais do XXI Simpósio nacional de História – *História, acontecimento e narrativa,* João Pessoa-PB, 2003, e no *site*: www.anpuh.ufpg.br.

[6] Consulta feita no *site*: www.anpocs.org.br

> Estudos sobre crianças brasileiras; Formação de Profissionais e Trabalho Pedagógico; Políticas Públicas para criança de 0 a 6 anos - permitindo, inclusive, a identificação de temáticas a serem aprofundadas tais como: a) concepção do processo de desenvolvimento de crianças; b) formação de profissionais (básica e em serviço); c) políticas públicas; d) concepções curriculares; e) e relações entre os programas de creche e pré-escola e o (antigo) 1º. Grau. (ROCHA, 1999, p.88).

É diante da importância que assume esse fórum de debates científicos sobre a Educação Infantil, que, no presente trabalho, optou-se pela análise dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos, no Grupo de Trabalho "Educação da Criança de 0 a 6 anos"(GT7), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

O recorte cronológico se dá pelo fato de que pesquisas, como as de Rocha (1999) e de Strenzel (2000), já apontaram um crescimento das investigações na área de Educação Infantil, no Brasil, desde a década de 1990. Com isso, pretendemos examinar e quantificar as investigações que emergiram a partir de 2000 e que foram divulgadas na ANPED. Trata-se de um período atual, em que ocorrem dois processos paralelos: por um lado, aumentam os cursos de pós-graduação no país e, conseqüentemente, o número de dissertações e teses, e, por outro lado, cresce o interesse pela institucionalização da educação de crianças, direcionando políticas públicas e especializando profissionais.

Esse é, portanto, um momento de efervescência acadêmica e política, na área da Educação Infantil, e a ANPED, por ser considerada um importante espaço acadêmico na divulgação e debate das pesquisas brasileiras sobre educação, foi tomada como espaço privilegiado para definir e delimitar o nosso *corpus* de estudo.

O propósito de investigar os trabalhos apresentados no período 2000-2004 também se justifica pela constatação feita, em pesquisa anterior, de que é a partir desse marco cronológico inicial que ocorre um crescente e insistente uso de determinado vocabulário, o qual, recorrentemente, se fazia presente em grande parte dos textos: "cultura(s) infantil(is)" e "identidade(s) infantil(is)".

Após realizar um rastreamento dos títulos dos textos expostos em todos os grupos de trabalho (GTs) da ANPED, no período referido[7], constatamos um expressivo número dos que traziam os substantivos "criança", "infância" e o adjetivo "ïnfantil". Porém, por motivo de necessidade de recorte das fontes, optei por excluí-los da análise. Decidi que, tal como é feito no GT7, o critério de utilizar a delimitação da faixa etária para se referir ao objeto estudado também poderia ser uma opção para propor tais limites.

[7] Ver tabela no capítulo IV.

Assim, ao circunscrever a análise apenas ao Grupo de Trabalho "Educação da criança de 0 a 6 anos", assumi a restrição de examinar apenas os estudos voltados, em tese, para uma faixa etária do que se denomina "criança"[8]. Tal recorte está de acordo com o que as políticas públicas e os próprios estudos acadêmicos têm delimitado como o campo da educação infantil e que se restringe à educação de crianças nessa faixa etária.[9]

3.2 A ANPED e o GT7

A ANPED[10] foi fundada em 1976 e consiste numa sociedade civil, sem fins lucrativos, que se consolidou como uma associação independente, no ano de 1979. Tem como finalidade fomentar o desenvolvimento e a consolidação do ensino de pós-graduação e da pesquisa, na área da Educação, no Brasil. Considerada um importante fórum de debates das questões científicas e políticas da área, a Associação tem-se projetado, no decorrer dos anos, no país e fora dele, tornando-se referência para o acompanhamento da produção brasileira, no campo educacional. Suas atividades estruturam-se em dois campos: os Programas de Pós-Graduação em Educação, *stricto sensu*, representados no EDUFORUM (Fórum de Coordenadores dos Programas de Pós-Graduação em Educação) e os Grupos de Trabalho — GTs — que congregam pesquisadores interessados em áreas de conhecimento específicas da Educação.

O GT7, ao qual me refiro, foi criado em 1981, como resultado de constante movimento de discussões envolvendo o tema de políticas sociais e educacionais que estava ocorrendo naquela época. A ANPED tornava-se um lugar apropriado para as discussões e debates sobre as pesquisas e, também, sobre as políticas que fundamentavam a educação pré-escolar. A constituição desse Grupo de Trabalho está vinculada, portanto, às necessidades de uma maior intervenção e posicionamento sobre a Educação Infantil perante aqueles movimentos que visavam a intervir na produção da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação.

---

[8] O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – delimita a fase da infância dos 0 aos 12 anos de idade.

[9] Provavelmente, este GT redefinirá a faixa etária das crianças atendidas pela Educação Infantil, haja vista o processo de implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, que se estenderá para as crianças de 6 anos. Trata-se da Legislação contida na síntese encaminhada na reunião do dia 17/03/06: Lei 11.174/06; Lei 11.114/05; Indicação CEE n° 52/2005; Parecer CNE/CEB 6/2005; Res.CNE/CEB 03/05 e Par. CNE/CEB 18/05.

[10] Sobre o histórico da ANPED, ver trabalho de Ferraro: A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. In: *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 2005, n.30. Campinas/SP: Autores Associados (Especial sobre os 40 anos da Pós-Graduação em Educação), ou consultar www.anped.org.br ou os trabalhos de Moraes (2005); Rocha (1999), disponíveis em www.ced.ufsc.br.

Ao participar da ANPED, em 2005, foi possível perceber que ocorre, em seu interior, o que Foucault denominou de *interdição*, ou seja, "não se tem o direito de dizer tudo" e qualquer um não tem o seu discurso considerado, sendo o discurso objeto de desejo. Os discursos circulados na ANPED estão situados como o lugar onde "essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos- estou sempre falando de nossa sociedade - uma espécie de pressão e como que um poder de coerção" (FOUCAULT, 2003, p.18).

Apesar de saber que muitos autores reconhecidos na área da educação infantil, que estavam presentes, pertencem a filiações teóricas divergentes, isso não era colocado, explicitamente, em debate. Havia ali certo tom apaziguador, uma hegemonia e consenso aparente, de modo que apenas os "muito entendidos" poderiam perceber que nem todos estavam em acordo quanto às temáticas e problemas discutidos[11]. Parece que realmente há uma distância muito grande entre o que é dito e o que é escrito. Aquelas pessoas que estão autorizadas a falar e escrever sobre pontos de vista diferentes, ao se reunirem, acabam omitindo ou "amenizando" suas divergências. Aliás, em muitos casos, o fato de se "calar" ou "silenciar" sobre outras formas de pensamento é um modo extremamente eficaz de ignorar e desqualificar o que é divergente.

Pode-se tratar, portanto, de mecanismos necessários para que algumas idéias se tornem verdades, para que alguns discursos se tornem hegemônicos e para que aquelas vozes continuem sendo respeitadas e continuem fazendo parte dessa comunidade.

As reuniões anuais da ANPED são organizadas basicamente em Grupos de Trabalho (correspondendo, atualmente, a 22 GTs[12] e um Grupo de Estudo – GE). Cada GT costuma propor minicursos e organizar sessões especiais, os quais agrupam também outros GTs. Também são realizadas atividades que abrangem o conjunto de participantes, tais como: conferências, fóruns de debate e assembléias deliberativas de diversas associações.

Os textos selecionados foram extraídos ora da *homepage* da ANPED[13], ora dos CD-ROMs das reuniões anuais. Trata-se de textos completos, com aproximadamente dezoito páginas, que são apresentados oralmente, durante o Congresso. Existem também aqueles expostos na modalidade de pôster, os quais contêm, em média, oito laudas[14]. E

[11] Ver, em anexo, programação do GT 7, em 2005.
[12] Ver relação, no Apêndice A.
[13] www.anped.org.br, acesso em out./2002 a jan./2005.
[14] Esses dados não são exatos, pois variam de ano para ano, além de a impressão realizada dificultar a numeração.

aqueles que são de minicursos, trabalhos encomendados e sessões especiais, que não foi possível determinar quantas páginas são exigidas[15].

Após um contato inicial com os textos/trabalhos que permitiram a coleta de dados quantitativos sobre os principais indicadores, possibilitando uma análise temática, realizei um segundo contato com os textos integrais, com o objetivo de fazer a seleção daqueles que comporiam o *corpus* tomado para aprofundar determinados pontos em análise, na pesquisa.

Assim, numa primeira fase, levantei e selecionei alguns dados em todos os trabalhos dos GTs da ANPED, para, em seguida, recortar o GT7 como foco do estudo. Dentro desse GT, primeiramente fiz uma leitura de todos os textos, decidindo selecionar aqueles que mais discutiam os conceitos de "criança", "infância", "culturas infantis" e "identidades infantis". Num total de 106 trabalhos, escolhi 19 textos apresentados nas diversas modalidades e que comporão o *corpus* de análise da segunda parte deste estudo, a qual consiste em discutir mais profundamente tais conceitos, a fim de mapear os caminhos percorridos pelos enunciados para constituir esse "novo" objeto e novos campos de saberes sobre a infância.

A seguir, irei apresentar algumas pistas que a leitura dos trabalhos me indicaram como possíveis indicadores de análise e que contribuíram na compreensão do objeto de estudo desta pesquisa.

[15] Embora alguns minicursos e sessões especiais não tenham disponibilizado seus textos, às vezes foram apresentadas as suas ementas.

Capítulo IV

Trilhas e pistas: em foco a circulação e cruzamento de vozes e discursos

Buscar pistas, indícios e sinais, em resultados quantificáveis, sobre os significados dos saberes científicos que são apresentados e que circulam através da ANPED, corresponde a mais um procedimento para atender ao desejo de compreensão de quais são as diferentes vozes que dialogam, cruzam-se e se digladiam nesse espaço institucional particular.[16] Com isso, foram rastreados, quantificados e identificados onde, quanto, como e de que forma os temas "criança" e "infância" aparecem no âmbito dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPED como um todo e, particularmente, no GT7. Nesse Grupo de Trabalho, em especial, foram destacados: a origem acadêmica dos autores, os tipos de suas pesquisas e suas abordagens teóricas e bibliográficas, conforme indicadas explicitamente nos textos.

Nesse levantamento quantitativo, procurei mapear os trabalhos expostos nas reuniões anuais da ANPED, no período examinado, a fim de ter uma visão global do *corpus* deste estudo. Nos últimos cinco anos, a ANPED expôs e publicou cerca de 1623 trabalhos, nas modalidades de pôster e oral, em 22 grupos de trabalho; dessa totalidade, 72 – ou aproximadamente 4,43% das pesquisas[17] – trazem em seus títulos os termos "criança", "infância" e/ou substantivos ligados ao adjetivo "infantil".

Apesar desse levantamento de dados da ANPED como um todo, que é sistematizado na tabela abaixo, é fato que não é objeto deste estudo classificar ou analisar todos os trabalhos apresentados em suas reuniões. Ressalto, ainda, que foram excluídos desse levantamento geral os textos advindos de minicursos, sessões especiais e trabalhos encomendados[18].

[16] A inspiração para as idéias e usos das palavras "caça" e "caça furtiva" às "pistas", "indícios" e "sinais" são dadas pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1989) e pelo historiador francês Michel de Certeau (1994).
[17] Ver relação no Apêndice B.
[18] Os textos dos minicursos, sessões especiais e trabalhos encomendados serão incluídos apenas na análise do GT7.

Tabela 1 – Trabalhos, nas modalidades de pôster e oral, em todos os Grupos de Trabalho[19], apresentados nas reuniões anuais da ANPED (2000-2004)

GTs / Período	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	TOTAL
2000	28	9	21	25	17	20	18	14	15	17	19	18	13	16	21	8	21	21	16	-	-	-	337
2001	17	12	24	23	14	20	29	20	15	16	25	25	12	19	19	9	16	15	17	-	-	-	347
2002	17	12	13	16	14	16	16	11	15	15	14	16	10	8	15	9	14	13	12	10	-	-	266
2003	16	11	14	24	9	17	18	18	12	20	16	19	10	19	23	17	10	12	20	11	14	-	330
2004	20	18	16	27	16	15	28	20	15	16	15	20	*	13	19	10	14	16	16	15	14	18	361
Total	98	62	88	115	70	88	109	83	72	84	89	98	45	75	97	53	75	77	81	36	28	18	1641

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED. Organização: Solange E. dos Santos

1 Em 2002, aparece o GT 21, denominado "Relações raciais/étnicas e educação"; em 2003, aparece como Grupo de Estudo – GE – "Afro-brasileiros e educação", permanecendo em 2004 com essa mesma denominação.
2 Surge, em 2003, como GE 22, o "Grupo de estudo em educação ambiental", que permanece em 2004.
3 Surge em 2004 o GE – Grupo de Estudo – Gênero, sexualidade e educação
* Não foi encontrado no CD-ROM.

Num total de 1641 pesquisas apresentadas, há repetição de trabalhos e/ou autores, em algumas reuniões, e não posso afirmar que todos sejam investigações científicas provindas de cursos de pós-graduação[20].

Esses dados permitem, por enquanto, somente fazer uma comparação dos trabalhos que abordam a temática da infância e da educação infantil, em relação à totalidade dos textos expostos nas reuniões.

Como se pode observar, na tabela acima, os GTs que tiveram o maior número de trabalhos apresentados, nos últimos cinco anos, foram, sucessivamente: o GT 5: "Estado e política educacional", seguido pelos GT8: "Formação de professores", GT13: "Educação Fundamental", GT2: "História da educação" e GT16: "Educação e Comunicação".

O GT 7: "Educação da Criança de 0 a 6 anos", todavia, apresentou um número de trabalhos cuja média pode ser considerada alta, em relação ao conjunto dos demais GTs. Apesar disso, nota-se que ocorreu um pequeno decréscimo no número de trabalhos, entre 2000 e 2004, no GT 7, o que contrasta com a permanência ou aumento do número de trabalhos dos demais GTs, os quais tomaram a criança e a infância como objeto de estudo (exposto na tabela abaixo). Isto pode ser explicado, provavelmente, pelo fato de que um dos objetivos do GT7 é discutir pesquisas sobre a educação de crianças nessa faixa dos 0

[19] Ver relação dos títulos dos GTs no Apêndice A.
[20] Foi encontrada, nessa análise, uma pesquisa que se apresentava como trabalho de conclusão de curso de pedagogia.

aos 6 anos, com o intuito de consolidar essa área do conhecimento e lutar politicamente por condições favoráveis para a educação escolar dessa população, enquanto os demais GTs trabalham com objetos e abordagens sobre as crianças que contemplam outras questões, especificidades e mesmo outras dimensões etárias do que é compreendido como criança/infância.

Tabela 2 – Incidência dos termos: "criança" ,"infância" e ""[...] infantil" nos títulos dos trabalhos, nas modalidades de pôster e oral, nos GTs da ANPED, no período de 2000 a 2004 (exceto o GT7)

Período/GTs	2	3	4	5	6	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	Total
2000	2	-	-	-	3	-	-	3	-	2	1	2	2	2	1	-	1	2	-	-	-	21
2001	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3	-	3	-	-	-	-	2	-	-	-	12
2002	1	2	-	-	1	-	-	2	-	-	1	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	10
2003	1	-	-	1	1	-	-	1	-	1	1	1	-	2	-	-	-	2	-	-	-	11
2004	3	1	-	-	-	1	-	1	-	-	1	-	1	5	-	-	1	3	1	-	1	19
Total	9	3	-	1	5	1	-	9	-	3	7	3	6	11	1	-	2	10	1	-	1	73

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED. Organização: Solange Estanislau dos Santos

1 Excluí desse levantamento os termos "aluno/educando/meninos/meninas/estudantes" etc., por não fazerem parte das categorias estudadas neste trabalho.

2 Foi encontrado um trabalho cujo título trazia o termo "criança/infância", mas este não foi inserido, pela coordenação da ANPED, em nenhum GT.

3 Estou nomeando como GT 21, no ano de 2004, o novo GT *Afro-brasileiros e educação*, pois no CD-ROM não está definida sua numeração.

4 O GT 23 seria o GE Gênero, sexualidade e educação.

Ao examinar os títulos desses estudos, nos vários GTs, constatou-se que a criança ou a infância não é o objeto central, mas são apenas elementos paralelos ou secundários, na análise. Isto pode ser observado no GT 16, "Educação e Comunicação", em que, ainda que os temas "criança" e "infância" estejam destacados nos títulos de seus trabalhos, o que parece estar sendo realmente abordado e problematizado são temas e questões relacionados às tecnologias de informação, mídia e jogos para crianças. O interesse maior é a discussão de questões tais como para que servem, qual seria o valor educativo e como as crianças utilizam esses artefatos culturais e como eles produzem "crianças" e "infâncias". No ano de 2004, esse GT apresentou a criança e/ou a infância nos títulos de cerca de 26% de seus trabalhos, o que comprova o grande interesse por essas temáticas e sua relação com os estudos sobre as *culturas infantis*, mesmo quando tal conceito não é explicitamente abordado.

Outro dado importante é que, apesar de notar, no GT 7, nos últimos três anos, uma queda no número de trabalhos com abordagens provenientes da Psicologia, no GT 20, "Psicologia da educação", observou-se que aproximadamente 12% de seus trabalhos

traziam, em seus títulos, os termos "criança" e/ou "infância". Tal dado denota que tais estudos continuam estabelecidos, nessa área do conhecimento, embora nela tenham sido incluídas novas abordagens, dentre as quais a da "subjetividade infantil". É possível, também, pensar que no GT 7 tenha começado a ocorrer uma maior tendência para os estudos de cunho cultural, sociológico, antropológico e filosófico, levando a uma dispersão e realocação dos pesquisadores em outros GTs.

Verifiquei também que ocorre uma forte presença do tema "criança", nos trabalhos do GT10, "Alfabetização, leitura e escrita", e do GT2, "História da Educação", o que atesta o contínuo interesse pelo estudo da história da infância e de sua escolarização. Também se sabe que o interesse maior em discutir e analisar os processos de ensino-aprendizagem, nessa fase da educação escolar, tem sido demarcado pelos estudos da Psicologia.

4.1 Em foco: o GT "Educação da Criança de 0 a 6 anos" – GT7

Como o meu interesse maior está voltado para a análise dos estudos apresentados no GT 7, segue abaixo, em primeiro lugar, a quantificação dos trabalhos nas diferentes modalidades de apresentação realizadas no grupo.

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos apresentados no GT 7 (Educação da Criança de 0 a 6 anos) da ANPED, no período de 2000 a 2004 , distribuídos em suas diversas modalidades

Período/trabalhos	orais	pôsteres	excedentes	completos	encomendados	Sessões especiais	Mini-cursos	Total
2000	11	9	-	-	1	1	1	23
2001	13	6	1	-	1	1	1	23
2002	10	11	-	5	2	-	1	29
2003	9	-	-	-	1	1	1	12
2004	9	6	-	-	3	-	1	19
Total	52	32	1	5	8	3	5	106

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED. Organização: Solange Estanislau dos Santos

Os dados acima evidenciam o elevado número de trabalhos apresentados no GT7, entre 2000 e 2004, comparados aos outros GTs, nesse mesmo período. Embora tenha incluído na tabela referente ao GT7 os textos de minicursos, sessões especiais e trabalhos encomendados, o que não fiz, na Tabela 2, esses números não interferem na totalidade de trabalhos orais e pôsteres, de modo que validam, portanto, a comparação.

Nessa análise preliminar das temáticas abordadas pelos estudos examinados, notei que ocorre uma repetição das mesmas temáticas nos dois primeiros anos (2000 e 2001)[21]. No ano seguinte, 2002, observa-se um considerável redirecionamento nos temas e questões tratadas, o qual se mantém nos anos de 2003 e 2004, tornando tal fato mais evidente[22].

Os trabalhos apontam algumas ferramentas de pesquisa. Exponho, em seguida, as denominações que os pesquisadores estão utilizando para distinguir os tipos de pesquisas que realizam ou realizaram.

Tabela 4 – Os tipos de pesquisas apresentadas no GT 7 da ANPED (2000-2004) Fonte: Trabalhos apresentados no GT 7 – ANPED - (2000-2004), disponível em www.anped.org.br
Organização: Solange Estanislau dos Santos

Tipologia/ período	2000	2001	2002	2003	2004	Total
Estudo de caso	1	3	2	-	3	9
Pesquisa documental	1	2	-	-	1	4
Pesquisa qualitativa	1	-	1	1	1	4
Etnografia colaborativa	1	-	-	-		1
Pesquisa-ação	1	-	-	-	1	2
Pesquisa sobre pesquisa	-	-	-	-	1	1
Pesquisa de cunho formativo	-	-	-	-	1	1
Pesquisa teórica	-	1	2	-	-	3
Pesquisa intervenção	-	1	-	-	-	1
Pesquisa de cunho etnográfico	-	-	1	-	-	1
Pesquisa bibliográfica mais pesquisa de campo	-	-	1	-	-	1
Etnopesquisa crítica	-	-	-	-	1	1

Foi possível perceber que os trabalhos analisados tomam vários métodos como suporte para suas pesquisas. Foram destacados apenas aqueles estudos que trouxeram escrito, de forma explícita, qual foi o tipo de pesquisa desenvolvido. Na busca de levantar a formalidade de tais declarações, notei que a grande maioria dos trabalhos não trazia essa informação, denotando maior preocupação em descrever as ferramentas que empregaram e como alcançaram seus resultados. Dentre esses métodos, ressaltam-se as entrevistas semi-estruturadas, questionários e observações.

Parece que a preocupação é mais voltada para a aplicação dos instrumentos adequados e não para a discussão da metodologia da pesquisa, existindo uma certa dificuldade em classificar a pesquisa como sendo pesquisa documental ou pesquisa-ação etc. Isso implica a criação e apresentação de "novos" termos, como "pesquisa documental com observação", "pesquisa documental com entrevista", "reflexões teóricas seguidas de entrevistas e questionários".

[21] Apresentarei as temáticas desses trabalhos no item 3.1.1.
[22] Isso também pode ser observado nos títulos dos trabalhos em apêndice.

A dificuldade ou desinteresse em nomear o tipo de pesquisa desses trabalhos, desenvolvidos na área da educação infantil, reflete-se também na descrição dos referenciais teóricos que embasam tais análises, os quais não são devidamente descritos e apontados, nos textos, mesmo que de forma breve, devido ao espaço restrito.

Seguidas essas primeiras pistas dos trabalhos analisados, parti para o mapeamento das instituições acadêmicas de origem das pesquisas, a fim de traçar um perfil geográfico do conjunto de textos selecionados.

Tabela 5– Instituições acadêmicas de origem das pesquisas apresentadas no GT 7 da ANPED (2000-2004)

Origem	Instituição/ período	2000	2001	2002	2003	2004	Total
	UFRGS	1	3	1	-	1	6
	UFSC	5	11	8	2	3	29
	UNISINOS	-	-	1	-	-	1
	ULBRA	-	-	-	1	-	1
	USF	-	1	-	-	-	1
	UFPR	-	-	-	-	1	1
	FURG	1	-	1	-	-	2
	UNISC	-	-	1	-	-	1
	UNICENTRO	-	1	-	-	-	1
	FURB	-	-	-	1	-	1
Região Sul	**Total**	7	15	11	3	5	47
	PUCRIO	1	1	1	2	1	6
	UFF	-	-	1	1	1	3
	PUC-MINAS	-	-	1	-	-	1
	USP	2	1	2	-	-	5
	UNESP	1	1	2	-	-	4
	UNIMEP	1	2	1	-	-	4
	UNICAMP	1	1	3	-	1	6
	UFMG	-	-	1	-	-	1
	UFSCAR	1	1	1	-	2	5
	UERJ	-	-	-	1	1	2
	UNILASALLE	-	-	-	1	-	1
	UFSJ	-	-	-	-	1	1
	Universidade Vale do Rio Verde - MG	-	-	-	-	1	1
	CentroUniversitário Fundação Santo André	-	-	-	-	1	1
	Fundação Carlos Chagas	1	-	1	-	-	2
	IPEA	-	-	1	-	-	1
Região Sudeste	**Total**	8	8	16	6	9	41
	UFBA	1	-	-	-	1	2
	UEBA	1	-	-	-	-	1
	UFC	-	-	-	2	2	4
	UFRN	1	-	-	-	-	1
Região Nordeste	**Total**	3	-	-	2	3	8
	UFMS	-	-	1	-	-	1
	UEMS	-	1	-	-	-	1
	UFG	1	-	-	-	-	1
Região Centro-Oeste	**Total**	1	1	1	-	-	3
	CNR - Roma	-	-	1	-	-	1
	Universidadede Buenos Aires	1	-	-	-	-	1
	Universidade do Minho - Portugal	1	1	-	-	-	2
Outros Países	**Total**	2	1	1	-	-	4

Fonte: Trabalhos apresentados no GT 7 – ANPED - (2000-2004), disponível em www.anped.org.br Organização: Solange Estanislau dos Santos

De acordo com os dados acima, constatei a grande diversidade de instituições universitárias brasileiras que expõem suas pesquisas, no GT7 da ANPED. Isso permite verificar que diferentes pólos universitários regionais estão envolvidos com essa área da pesquisa em educação, ainda que as universidades estaduais e federais das regiões centro-oeste, norte e nordeste do país tenham uma presença ínfima, nesse espaço de debate.

Nota-se, por outro lado, que aproximadamente 75% dos trabalhos procedem de universidades das regiões sul e sudeste, dentre os quais 25%, nos últimos cinco anos, são oriundos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No Centro de Ciências da

Educação da UFSC funciona um Núcleo de Estudos da Educação da criança de 0 a 6 anos[23], o qual mantém um banco de dados de estudos específicos dessa área da educação[24], o que justifica a grande presença de seus pesquisadores. É o que pode ser observado também na programação dos minicursos e sessões especiais:

Tabela 6 – Minicursos apresentados no GT7, no período de 2000 a 2004

2000	*2001*	2002	2003	2004
O financiamento da educação no Brasil e educação infantil **Lisete Arelaro** (USP)	Mídia e Infância: Cultura e Imaginação **Gilka E. P. Girardello** (UFSC)	A Educação Infantil na Itália: novas perspectivas de pesquisas e práticas **Ana Lúcia G. Faria** (UNICAMP) **Tulia Musatti Anna Bondioli**	Alguns apontamentos sobre as relações infância/ poder numa perspectiva foucaultiana **Maria Isabel Edelweiss Bujes** (ULBRA)	Imagens de criança e infâncias **Ana Lúcia Goulart de Faria** (UNICAMP) e **Anete Abramovicz** UFSCAR

Fonte: www.anped.org.br Organização: Solange Estanislau dos Santos

Tabela 7 – Sessões Especiais apresentadas no GT7, no período de 2000 a 2004

2000	*2001*	2002	2003	2004
Múltiplos olhares sobre a pesquisa educacional na infância **Solange Jobim e Souza** (PUCRJ) **Moysés Kuhlmann Jr.** (FCC) **Manuel Jacinto Sarmento** (Universidade do Minho) **Coord.: Eloísa Acires C. Rocha**	Infância e educação: abordagens metodológicas na pesquisa educacional **Júlia Oliveira Formosinho** (U. Minho) **/Jucirema Quinteiro** (UFSC) **/Maria Clotilde Rossetti Ferreira** (USP –Ribeirão Preto) **Coord. Eloísa A. C. Rocha**		Infância, Máquinas e Violência **Maria Luiza Belloni** (UFSC)	

Fonte: www.anped.org.br Organização: Solange Estanislau dos Santos

Pode-se observar, novamente a presença unânime de pesquisadores das regiões sul e sudeste do país, com algumas participações de pesquisadores italianos, como Tulia Musatti e Ana Bondioli, e portugueses, como Manuel Sarmento e Júlia Formosinho. Através da tabela acima, é possível constatar também que os temas estão relacionados às abordagens metodológicas para as pesquisas em educação infantil e a temáticas relevantes naquele ano. Tal programação[25] certamente influencia e define tendências teóricas e de análise, em pesquisas futuras ou em desenvolvimento.

[23] Com vista às mudanças que vêm ocorrendo nesse campo, esse núcleo mudou de nome, chamando-se agora "Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância"- NUPEIN; seu atual coordenador é o Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.

[24] A coordenadora do GT7, no ano 2000, Eloísa Rocha, é professora dessa instituição.

[25] Em 2004, o GT7 participou de quatro sessões especiais com outros GTs: "Escolarização e cultura escolar"/ "Igualdade e diversidade na educação: possibilidades e tensões"/ "Epistemologia, alteridade e cotidiano escolar"/ "Ética, subjetividade e formação docente: políticas de inclusão em questão".

O que não se pode definir são os critérios utilizados na elaboração dessa programação: Quem decide quem será convidado e a temática a ser discutida? O que dá para perceber é que a coordenação do GT, sem dúvida, tem um papel importante nessa escolha[26].

Em relação aos trabalhos encomendados no período abordado, como indica a tabela abaixo, eles também representam tendências quanto às transformações temáticas ocorridas nos debates sobre a educação de crianças, nesse grupo de trabalho. Os autores desses estudos comprovam a hegemonia "geográfica" desses discursos, pois também quase todos são oriundos de instituições das regiões sul e sudeste do país[27].

Tabela 8 – Trabalhos encomendados no GT7, no período de 2000 a 2004[28]

ANO	TRABALHOS ENCOMENDADOS
2000	A Formação de Professores para a Educação Infantil: políticas e perspectivas **Tizuko M. Kishimoto** (USP)
2001	Infância e Contemporaneidade**- Milton José de Almeida** (UNICAMP)
2002	• O GT Educação da Criança de 0-6 Anos: Alguns depoimentos sobre a trajetória [29] -**Maria Malta Campos/Sonia Kramer / Tizuko Morchida Kishimoto/Eloísa Acires Candal Rocha Maria Isabel E. Bujes** (org.) • A educação infantil no contexto das políticas públicas **Angela Maria Rabelo Ferreira Barreto -** Debatedora: **Rita Coelho** (Fórum Nacional de Educação Infantil)
2003	Antropologia, infância e Educação[30]
2004	* A educação do sensível - **João Francisco Duarte Jr.** (IA-UNICAMP) * Infância: entre a educação e filosofia- **Walter Kohan** – UERJ * Etnografia com crianças - **Manuela Ferreira** (Universidade do Porto – Portugal)

Fonte: www.anped.org.br Organização: Solange Estanislau dos Santos

Ao também tomarem a ANPED como *locus* da sua pesquisa, Schlindwein et al. (2004) definem cada modalidade de apresentação dos trabalhos, considerando:

- **Trabalhos encomendados** como "a vanguarda do pensamento", nos quais os "trabalhos expressam as discussões do GT enquanto grupo de pesquisadores, no sentido de indicarem temáticas que anunciam novas perspectivas ou discussões a serem aprofundadas ou trazidas" (p.4-5);
- **Comunicações** seriam o "estado do conhecimento", pois "expressam a produção recente acadêmico-científica" (p.5);
- **Pôsteres** consistem nas "tendências das temáticas", por expressarem "uma produção acadêmico-científica ainda em estado embrionário ou em

[26] Essa discussão será aprofundada mais adiante. Embora o meu intuito fosse o de ter realizado entrevistas com as coordenadoras desse GT no período analisado, por inúmeros motivos não foi possível realizá-las.
[27] Mais adiante, discutirei detalhadamente alguns desses trabalhos.
[28] Não encontrei na *homepage* da ANPED todos os textos integrais desses trabalhos.
[29] Esse trabalho foi encomendado devido à comemoração dos 25 anos da ANPED. As autoras foram coordenadoras do GT 7.
[30] Não foi encontrado o(s) nome(s) do(a)s autor(a)s.

processo e que indica tendências das temáticas de pesquisa na área" (ibid.);

- **Minicursos –** designados pelas "necessidades de estudo", expressando "uma necessidade de estudo e aprofundamento de perspectivas teóricas ou metodológicas" (ibidem).

É nessa direção que a análise revela também (mas não apenas) que os trabalhos encomendados do GT 7, no período de 2000 a 2004, expressam :

- Que o GT está aos poucos transformando as temáticas de seus estudos de um foco voltado às instituições e aos professores para as crianças;
- Influência dos estudos da Filosofia, Antropologia e Sociologia.

Quanto às comunicações e aos pôsteres, é possível constatar que:

- O GT 7 está numa lenta transformação teórica e temática;
- Há uma hegemonia geográfica, repetem-se autores e com isso, mas não necessariamente, os trabalhos;
- Parece existir um ciclo fechado de pesquisadores que discutem e apresentam suas pesquisas;
- A criança é vista e estudada apenas como aluno;

Nos minicursos, nota-se a presença de:

- Recorrência a determinados autores, já considerados como reconhecidos na área;
- Uma diversidade de temáticas, que vai desde temas relacionados ao financiamento na educação infantil até questões ligadas à relação infância-poder e infância-mídia.

Para finalizar e apesar de não ter sido definida por Schlindwein et al. (2004), as sessões especiais representam também um importante momento da programação, em que se indicam novas perspectivas metodológicas, o que pode ser confirmado pela presença de pesquisadores estrangeiros, os quais vêm apresentar as metodologias e os enfoques que utilizam nas pesquisas com e sobre crianças, em seus países. Outro dado importante é a presença do autor português ligado à Sociologia da Infância, Manuel Sarmento, o que pode ser considerado o primeiro contato que introduziu esse campo investigativo nos trabalhos desse GT.

Se a ANPED for tomada como *locus* de discussão nacional, as constatações de que ocorre uma certa hegemonia geográfica, nesse GT, permitem indagar sobre a validade

da ANPED como espaço *nacional* de divulgação das pesquisas: ou será que a educação de crianças só é pensada e discutida neste lado de cá do país?

Ora, esse é um indício dos jogos de representações e das relações de poder que ocorrem no interior da produção dos discursos sobre a educação. Poucos têm acesso aos espaços "consagrados" em que se pode falar daquilo que todos devem pensar ou fazer, ou seja, quem e como se tem acesso aos lugares de poder de onde emergem as "narrativas mestras" e onde estão as pessoas autorizadas a falar sobre tal assunto.

4.2 Os trabalhos e suas temáticas[31]

Os discursos da ANPED sobre a educação da criança de 0 a 6 anos mostram essa hegemonia. É o que pode ser observado no período de 2000 a 2004, em relação às suas temáticas, em que foi possível notar uma certa freqüência de determinados temas e problemas de pesquisa.

Na própria programação do GT, há uma divisão dos trabalhos segundo seus temas, portanto, ou a coordenação antecipa tais temáticas, selecionando os textos que nelas se encaixam, ou tal divisão é feita após a seleção. Exponho em seguida as temáticas eleitas:

Tabela 9 – Temas dos trabalhos apresentados no GT7, no período de 2000-2004

2000	2001	2002	2003	2004
Políticas públicas: desafios da prática e da formação profissional	Políticas e contextos educativos	Crianças e adultos: construindo uma Pedagogia do cuidado e da educação	Vozes de crianças	Infância,educação e família
	Professores e formação para educação infantil		As políticas são para todas as crianças?	A pesquisa sobre e com crianças
Brinquedos e brincadeiras na educação da infância	Propostas Pedagógicas para a educação infantil	Direito das crianças e Políticas públicas		Constituição das instituições de educação infantil
	Práticas pedagógicas: a rotina em debate		A formação dos educadores infantis	Pontos de vista: as políticas públicas para a educação infantil
A infância e a educação infantil na pesquisa educacional e no discurso	O olhar da criança	Infância: sociedade de consumo e imaginário	Crianças,brincadeiras e sociedade	Perspectivas identitárias no contexto da educação infantil

Fonte: www.anped.org.br Organização : Solange Estanislau dos Santos

Como podem ser observadas, na tabela acima, as mudanças nos temas e problemáticas privilegiadas nos estudos, ao longo dos cincos anos, são feitas de continuidades e descontinuidades, mas são evidentes os deslocamentos em processo.

No ano de 2000, uma parte dos trabalhos discute e problematiza questões

[31] Ver relação no Apêndice G.

relacionadas à educação infantil, tais como: seus espaços, a produção acadêmica, as concepções de professores e sua formação. Outra parte toma como objeto de estudo o brincar, os jogos e a arte, discutindo o uso de objetos e programas tecnológicos, sempre inseridos nos espaços educativos. E um único trabalho declara trabalhar com o conceito de infância: o texto de Bujes, *Que infância é esta?*, cujo objetivo era "examinar como a constituição da infância moderna esteve/está associada à continuada elaboração de um discurso sobre o que significa "ser criança[...]" (BUJES, 2000).

Percebe-se, que a educação infantil, depois de ser legitimada como etapa inicial da educação básica, pela LDB 9394/96, tornava-se o alvo principal dos estudos acadêmicos, com ênfase na discussão das políticas públicas e das práticas pedagógicas escolares. Esse mesmo debate traz consigo o levantamento de questões sobre o que as crianças fazem, e como fazem, no período que passam na creche ou na pré-escola; se os espaços são adequados ou não para certas atividades, para proporcionar o *desenvolvimento infantil* e a vivência plena da infância; e como deve ser a formação dos profissionais responsáveis por tal desenvolvimento. Tais temáticas, de certa forma, abrem perspectivas para a proposta de indagações sobre as concepções de criança e de infância a que se referem .

É nesse movimento que se inscrevem as pesquisas do ano de 2001, cujos temas estão ligados à formação de professores, balanço das pesquisas, análise da prática pedagógica, da rotina da creche e dos pressupostos do Referencial Curricular Nacional e demais propostas curriculares. Também são discutidas políticas de organização da educação infantil, de parques infantis e de outros ambientes onde ocorre o cuidado e a educação de crianças. Observa-se, ainda, que uma pequena parte dos estudos já começa a introduzir discussões acerca dos direitos da criança, gênero e sexualidade, diversidade infantil e das *culturas infantis*:

> [...] fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis [...](OLIVEIRA)
>
> [...] analisar as ações e relações das crianças frente ao que lhe é proposto no tempo e no espaço da creche onde permanecem aproximadamente dez a doze horas por dia [...] (BATISTA)
>
> Busco observar de que forma os filmes infantis de animação constroem representações de gênero e de sexualidade, a partir do *outro* como parâmetro de normalidade. (SABAT)

Começam a emergir trabalhos relacionados à própria criança, sempre referidos à criança em espaços institucionalizados de educação: da creche, da pré-escola, ou

seja, da criança-aluno, da criança-aprendiz. São mantidas as temáticas sobre as políticas, os espaços e as demandas da educação infantil; a profissionalização e formação continuada dos profissionais e as relações estabelecidas entre a família e a creche. São apresentadas, no ano de 2002, pesquisas que discutem a *alteridade infantil*.

> [...] dar visibilidade às ações criativas infantis nos momentos de sono,higiene e alimentação. (COUTINHO)
>
> [...] conhecer, com maior profundidade a forma pela qual, crianças pequenas aprendem. (GOULART; VAZ)

Observa-se a introdução desses tipos de sinalização no interior das temáticas em discussão, as quais, até então, enfocavam prioritariamente os ambientes institucionais de educação, as políticas públicas e a formação de professores para a educação infantil. Esses novos elementos, embora ainda pontuais ou esparsos, já indicam a inserção de análises concernentes às crianças e suas culturas. Em 2002 e, especialmente, em 2003, embora a formação continuada de professores ainda se destaque no debate, crescem consideravelmente os trabalhos que abordam temas relacionados aos gostos musicais das crianças, creches domiciliares, narração de histórias e culturas infantis. Torna-se presente, portanto, nos estudos da educação de crianças, o interesse pelo chamado "outro lado da história", o olhar e a voz da criança, numa perspectiva social e cultural da infância e não mais pelo viés psicológico de análise, que predominava até certos anos atrás. Inserem-se, assim, novos temas e novos problemas, ainda que, até o ano de 2004[32], continuem sendo expostas pesquisas sobre os espaços, a rotina e as experiências formativas ocorrentes no ambiente escolar destinado às crianças, assim como a análise da produção acadêmica e formação e identidade profissional. O que se torna notável, contudo, é que cada vez mais se intensificam as discussões sobre as *culturas da infância* e *representações da infância*:

> [...] compreender a escola de educação infantil pela ótica das crianças de cinco anos de idade que a freqüentam. (SILVEIRA)
>
> [...] para entender como essas crianças vêem, como se sentem, o que temem, o que desejam na sua experiência educativa. (CRUZ)
>
> O presente trabalho apresenta uma pesquisa em desenvolvimento que se debruça sobre a infância a partir da problematização do espaço e das culturas infantis [...] (MULLER)

[32] Cabe destacar, aqui, o trabalho de Moraes, o qual também toma o GT 7 da ANPED como *corpus* documental e analisa as concepções de criança e infância, no período de 1997 a 2002. Enfatizo que esse trabalho é da UFSC e foi orientado por Eloísa Acires C. Rocha, que já foi coordenadora desse GT.

Como foi possível observar, as temáticas desenvolvidas no GT 7, no período estudado, apresentam uma continuidade, apesar de algumas interrupções, como acontece no ano de 2003, em que aparece um número menor de trabalhos cujos temas eram distintos daqueles submetidos nos anos precedentes. Apesar disso, no ano seguinte, em 2004, os trabalhos retomam algumas discussões em torno de assuntos ligados à formação de profissionais específicos para essa etapa da educação inicial, sobre o espaço e a rotina das instituições de ensino e as políticas públicas. Isso denota que é permanente a busca por esse campo acadêmico/científico da consolidação da área da educação "infantil" ou "da infância", o que implica constante luta política e acadêmica, na procura de conhecimentos que não apenas comprovem a importância da educação de crianças, mas também produzam saberes acerca das melhores formas de educar/cuidar e conhecer e significar essas crianças.

Tal análise permite concluir que, no conjunto das atividades desenvolvidas pelo GT7, no período estudado, permanecem discussões em torno de alguns temas, como: políticas públicas; o lúdico e o brincar; formação de professores e pedagogias para a educação infantil. Também emergem novos recortes, como identidade infantil a partir do reconhecimento da condição de sujeito da criança; culturas infantis e a busca da autoria de práticas pelas crianças (seu olhar, o que pensa, faz etc); as metodologias de pesquisa com e sobre crianças, numa tentativa de encontrar propostas e perspectivas teóricas para capturar essas "vozes" das crianças, sua diversidade, alteridade; e as práticas culturais direcionadas à criança com a análise dos discursos, da mídia e do mercado de consumo (examinados principalmente por enfoques ligados a perspectivas da Segunda Modernidade, Pós-Modernidade, ou dos auto-denominados "Estudos Culturais, etc.).

No interior desse campo, vários grupos disputam a legitimidade científica, para fazer sobrepor seus enfoques teóricos e interpretativos. Através do uso do conceito de "dialogismo" de Bakhtin, proponho, a seguir, uma análise em que sejam contrapostos as principais referências bibliográficas e os autores citados, em que se baseiam os trabalhos analisados.

4.3 As vozes que se cruzam

A concepção de "dialogismo", formulada por Bakhtin, tem sido uma referência bastante empregada nas propostas teóricas de análise do discurso. Esse princípio dialógico está situado em um olhar sobre a *natureza do social*, no

qual a sociabilidade é de essência intersubjetiva; na *natureza do signo*, em que o signo é para agir; e numa *natureza do sujeito*, tomando o sujeito como feito do que ele não é. Em vista disso, "o reconhecimento do sujeito e do sentido são indispensáveis para a constituição de ambos" (DAHLET, 1997, p.59).

Dialogismo é entendido como "elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem". Com seu "caráter polifônico", estabelece diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, com outros discursos e com "o eu e o outro, nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos" (BRAIT, 2001, p.79). O discurso é tomado como "instância significativa" e não como "fala individual". O que ocorre é um "entrelaçamento de discursos que, veiculados socialmente, realizam-se nas e pelas interações entre sujeitos", constituindo um "fenômeno lingüístico" de dimensão histórica, a partir de questões específicas de interação, de compreensão e da significação, trabalhadas discursivamente" (BRAIT, 2001, p.79). A enunciação está ligada à comunicação, que, por sua vez, está relacionada às estruturas sociais. Toma-se a palavra como "confronto de valores sociais" e toda comunicação verbal como "inseparável das outras formas de comunicação". É na junção da enunciação com a alteridade que se consegue a unidade do discurso, entendido como uma "construção híbrida, (in)acabada por vezes em concorrência e sentidos em conflito" (DAHLET, 1997, p.60).

Essa influência do dialogismo acarreta dois processos distintos: um "enraizamento da descontinuidade do sujeito no discurso e um descolamento (do sujeito) das superfícies discursivas, sob o efeito de determinações psico-sociológicas". Por isso, o sujeito não é homogêneo, e não é uma coisa, o qual "não pode tornar-se objeto de teoria, a não ser com a condição de ser reconstruído como tal, a partir da realidade das vozes de seu discurso" (idem, p.62).

Esse sujeito ora "ancora a consciência na palavra", na qual "a consciência de si é sempre verbal", ora na comunidade, onde o "eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós" (ibid.). É nesse aspecto que Bakhtin critica a idéia de sujeito de Freud, afirmando um sujeito de consciência, em que "no fundo do homem não está o 'id', mas o outro" (DALEHT,1997, p.64). Introduzem-se as idéias de ideologia e a natureza social da enunciação e de toda atividade mental, aplicando o que chamou "método sociológico em lingüística" (ibidem).

No conjunto dessas idéias, o "sujeito de consciência" é relacionado à "concepção dinâmica do sujeito de (re) enunciação" ligado ao dialogismo, na sua

gradualidade, no seu grau de consciência e no seu deslocamento. Esse deslocamento do dialogismo ocorre pelo chamado "discurso interior", o qual é uma "intervenção ininterrupta do outro no sujeito", sendo "também de parte a parte dialógicos" (idem, p.67).

Para alguns autores, trata-se de *interdiscurso*, relação que vários discursos estabelecem entre si, na tentativa de construir uma "narrativa mestra" ou "metanarrativa". Tomo aqui os autores com os quais a maioria dos trabalhos analisados dialoga e cujas referências, específicas da área da educação infantil, foram mais citadas no conjunto dos textos de cada ano.

A transmissão assimilativa do discurso alheio, nessa ótica de análise, dá-se ou por meio da memória ou pelo uso das próprias palavras ligadas ao conceito de autoridade. Para Bakhtin, a transmissão através da memória é o que se denomina "palavra autoritária", a qual é sagrada, monológica e detentora de poder. Por outro lado, a transmissão pelo uso das próprias palavras é chamada de "palavra intrinsecamente convincente", a qual é aberta, sempre contemporânea, bivocal, responsável pela "formação da consciência individual" e "essencial para a constituição de nossas próprias palavras", mantendo uma "relação constante com nossas outras palavras", as quais são "semi-nossas", "semi-alheias" (LARROSA, 2000, p.121-2).

Notei que não é comum, nessa área de investigação, explicitar e indicar o uso que está sendo feito de teóricos ou teorias que seriam as referências de análise do objeto e das questões específicas que lhes são correlatas. O que a maioria das pesquisas descreve são os pontos de vista de alguns teóricos com os quais dialogam, porém, sem indicar explicitamente que eles são tomados como referências teóricas de seu trabalho. São textos, em sua maioria, polifônicos, em que as vozes aparecem de forma visível, dialogando com o autor.

Sobre os autores que são mais citados nas bibliografias desta linha de trabalhos apresentados, foi feito um levantamento daqueles que foram mencionados por, no mínimo, dois autores do conjunto de textos analisados.

Verifica-se a freqüência com que autores como Ariès, Walter Benjamin e Vigotsky aparecem nos trabalhos apoiados em estudos que os citam como referência, tais como os de Sônia Kramer, Eloísa Rocha, Maria Luiza Machado, Moisés Juhlmann Jr., Tizuko Kishimoto, Maria Malta Campos, Ana Lúcia Goulart de Faria e Fúlvia Rosemberg.. Nesses últimos anos, incluem-se os estudos de autores portugueses, como Manuel Jacinto Sarmento e Manuel Pinto.

Não posso deixar de salientar que alguns estudiosos reconhecidos da área, como Angotti, Arroyo, Brougère, Azanha, Gobbi, Regine Sirota e Maria Carmem Barbosa,

também foram referidos nesses trabalhos, mas tomo aqui apenas aqueles que numericamente foram mais citados. Foram excluídos de nossa análise os demais autores que serviram de base especificamente para cada objeto de estudo, quais sejam, aqueles autores citados como referência na discussão de temas como: "o brincar, a formação de professores, os estágios de desenvolvimento", a cultura, a linguagem e demais teóricos que serviram de aporte filosófico e/ou sociológico para tais pesquisas. Tal disposição pode ser mais bem observada na tabela abaixo:

Tabela 10 – Autores citados pelos trabalhos apresentados no GT7 da ANPED (2000-2004)
Fonte: trabalhos apresentados no GT 7 – ANPED - (2000-2004), disponível em www.anped.org.br
Organização: Solange Estanislau dos Santos

2000	2001	2002	2003	2004
Freud,S.	Silva,T.T.	Gobbi	Barbosa,M.C.	Sirota,R.
Jobim e Souza,S.	Azanha,J.			Jobim e Souza,S.
Piaget, J.	Oliveira,Z.	Oliveira,Z.		Sebastiani,M.
Vigotsky,L.	Angotti,M.	Vigotsky,L.	Vigotsky,L.	Vigotsky,L.
Brougére	Carvalho,M.		Bakthin,M.	Winnicott
Kuhlmann Jr.,M.	Kuhlmann Jr.	Kuhlmann Jr.		
Machado, M.L.	Machado,M.L.			
Rocha,E.A.C.	Rocha,E.A.C.	Rocha,E.A.C.		Rocha,E.A.C.
Rosemberg,F.	Rosemberg,F	Rosemberg,F.		Rosemberg,F.
Wallon,H.	Zabalza,M.	Zabalza,M.		Wallon,H.
Cerisara, A. B.	Cerisara,A.B.	Cerisara,A.B.		
Kishimoto,T.	Kishimoto,T.			
Ariès,P.	Ariès,P.			Ariès, P.
Campos,M.M.	Campos,M.M.	Campos,M.M.		
Nóvoa,A	Benjamin,W.	Benjamin,W.	Benjamin,W.	
Foucault,M.	Foucault,M.			Foucault,M.
Arroyo, M.	Larrosa,J.	Larrosa,J.	Larrosa,J.	Larrosa, J.
Faria,A.L.G.	Faria,A.L.G.	Faria,A.L.G		Faria,A.L.G.
	Sarmento,M.	Sarmento,M.	Sarmento,M.	Sarmento,M.
	Pinto,M.	Pinto,M.	Pinto,M.	Pinto,M.
Kramer, S.	Kramer,S.	Kramer,S.	Kramer,S.	Kramer,S.

Com base na tabela acima, é possível afirmar a presença constante de estudos de Sônia Kramer, nas referências bibliográficas de grande parte dos textos analisados, no período referido. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), essa autora discute e problematiza, em seus trabalhos, questões que envolvem desde perspectivas metodológicas até políticas públicas para a educação infantil, percorrendo os estudos de Philippe Ariès, Bernard Charlot e Walter Benjamin. Nome conhecido e respeitado nessa área acadêmica, Kramer também já foi coordenadora do GT7, o qual reapresenta, por meio de vários trabalhos expostos, as idéias dessa autora.

Entre outros autores que aparecem, em quase todos os anos analisados, destaca-se Eloísa Acires C. Rocha, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que recentemente também ocupou o cargo de coordenadora do GT7. Da mesma forma, a autora teve os seus trabalhos constantemente citados pelas atuais pesquisas sobre educação infantil. É reconhecida e citada, especialmente em função de sua tese de doutorado, defendida em 1999, intitulada *A pesquisa em educação infantil no Brasil* – trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia, em que proclama a existência ou tentativa de surgimento de uma Pedagogia da Infância[33].

Outras autoras consideradas são Fúlvia Rosemberg e Ana Lúcia Goulart de Faria . A primeira é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e tem contribuído com os estudos sobre mulher, raça, gênero e exclusão social, ligados ao processo de constituição e expansão da educação infantil, no Brasil. Ana Lúcia Goulart de Faria, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realiza estudos em torno de problemas tanto sobre a educação da criança pequena, ligados à condição das famílias de classe operária, como sobre a cultura na pré-escola.

Manuel Pinto e Manuel Jacinto Sarmento são autores portugueses do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Ambos desenvolvem estudos relacionados à infância e à criança, nos seus aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. São trabalhos que problematizam a situação atual da infância, no mundo globalizado. O segundo autor é tomado como base de alguns trabalhos, a partir de 2001, com destaque para as suas abordagens da chamada "Sociologia da infância". Ele tem discutido, dentre outras problemáticas, os processos de exclusão da criança e os impactos das mudanças sociais e econômicas, na infância.

Os demais autores que aparecem com uma certa freqüência, principalmente nos três primeiros anos, são: Moysés Kuhlmann Jr. (FCC), Ana Beatriz Cerisara (UFSC) e Maria Malta Campos (FCC). Já nos dois primeiros anos, estão presentes os estudos de Tizuko Kishimoto (USP) e Maria Lúcia de A. Machado.

Apesar de alguns autores, como Bujes (ULBRA); Quinteiro (UFSC); Kuhlmann Jr. (FCC); Gusmão (UNICAMP); Rossetti-Ferreira (USP), entre outros, permanecerem citados nos anos de 2003-2004, a incidência com que são mencionados é bem menor, quando comparada com o número de vezes com que foram referenciados nos primeiros anos. Conforme já foi observado, nestes dois últimos anos, diminui o número dos

[33] Com base nesse estudo, um número considerável de trabalhos proclama a consolidação de uma Pedagogia da Infância.

trabalhos apresentados e há uma tendência de mudança nas temáticas abordadas e também nas abordagens e problemas. Em parte, isso pode ser explicado em função da "migração' de certos autores para outros GTs.

Os autores que estão sendo constantemente citados são especialistas renomados, com reconhecidas produções sobre a "criança e infância", sendo bastante convidados para ministrar minicursos, conferências, sessões especiais e para coordenar os Grupos de Trabalho[34]. Diante do exposto, verifica-se que se forma um círculo de debates, que muitas vezes tende a tornar hegemônicos determinados temas e tendências teóricas de análise, redirecionando os rumos das futuras investigações.

Tal afirmação pode ser comprovada através da programação das sessões especiais e dos minicursos, apresentada nesse período e esquematizada nas Tabelas 6 e 7.

A seguir, faço uma breve discussão sobre esse movimento dos enfoques teóricos nos trabalhos apresentados no GT7 que se propõem discutir a educação das crianças.

4.4 Nos subsolos discursivos: entre emendas, rupturas e rasuras

No período estudado, há um deslocamento dos aportes teóricos utilizados para explicar e fundamentar a educação da "criança pequena"[35].

Em 2000, alguns trabalhos seguem os aportes teóricos da Psicologia, especificamente em sua vertente histórico-social, propondo interpretações baseadas em Vigotsky, Wallon e Piaget. Tal fato nem sempre é explicitado na construção argumentativa do texto, mas sim na apresentação das referências bibliográficas, ou seja, na observação de quais são os autores com os quais dialogam.

Nos anos seguintes, nota-se uma considerável referência aos estudos da cultura e da linguagem, com referências tanto aos textos de Mikhail Bakhtin[36], como às outras vertentes teóricas dos estudos culturais e do pós-estruturalismo, através de Michel Foucault e Jorge Larrosa. Evidenciam-se, então, vários trabalhos preocupados mais com os processos

[34] Esse também pode ser um elemento comum nos demais GTs.
[35] Esse é um termo bastante utilizado pelos trabalhos analisados, que ora se referem a crianças pequenas, ora a crianças de 0 a 6 anos, ora ainda a crianças de 0 a 3 anos, sempre delimitando a sua faixa etária.
[36] Apesar de haver muitas referências a Bakhtin, nos trabalhos de 2003, isso não ocorre no ano de 2004. Assim como Michel Foucault e Jorge Larrosa, no ano de 2004, são referências em apenas dois textos, respectivamente. É o que podemos observar na Tabela 7.

históricos, sociais e culturais que constituem a idéia de criança/infância e de sua educação do que aqueles ligados aos processos psicológicos de desenvolvimento infantil.

No ano de 2004, são expostas pesquisas baseadas na *Sociologia da Infância*, com citações às abordagens teóricas adotadas por autores tais como Manuel Jacinto Sarmento, Règine Sirota e Cléopâtre Montandon.

Coincidentemente, nesse momento, o professor Sarmento foi convidado como conferencista em uma sessão especial do GT7, no ano de 2000. Nos anos subseqüentes, aumenta o número de trabalhos que fazem referências e seguem caminhos apontados por seus estudos. De modo geral, porém, ganham maior proporção os estudos fundamentados em perspectivas sociológicas, que tomam a criança na sua condição de sujeito de direitos e inserida numa cultura e num mundo globalizado e excludente.

Por muito tempo, a Psicologia foi empregada como base teórica para pesquisas sobre as crianças e a infância, o que é confirmado pela pesquisa de Souza & Mello (2004), em que se destaca o fato de como a Psicologia influenciou na construção das concepções de infância, ao longo de sua trajetória. Segundo afirmam, tal influência foi mais fortemente marcada pelas idéias de Piaget e do chamado construtivismo, no qual "a criança, só aprende se, primeiro, se desenvolve", de sorte que a infância passa a ser vista como "destituída de seu contexto histórico e cultural", sendo o indivíduo tratado como um organismo. Surgem, então, as idéias do Behaviorismo Radical de Skinner e a infância passa a estar agora ligada ao controle e à subordinação, tendo a educação o caráter de alienação. Para as autoras, é com a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, que a criança é vista como um sujeito e sua educação visa à formação crítica. Por isso, interessa "compreender o homem integrado à sua cultura e suas raízes históricas que o fazem atual, único e coletivo ao mesmo tempo" (SOUZA; MELLO, 2004,p.4). Para Vigotsky[37], o "aprendizado humano se dá primeiro nas suas relações com o outro", embora considere que "a base biológica prepondera sobre os aspectos sociais somente no início da vida infantil" (ibidem). Mas o desenvolvimento é a apropriação do conhecimento disponível na cultura" (p.5).

Na ótica de Sarmento (2004b, p.11), a Psicologia do desenvolvimento

> [...] tem sido a mais consistente promotora de uma representação social da infância sustentada na incompletude, na incompetência e na imperfeição das formas de pensamento, que, por isso mesmo, necessita de acompanhamento e promoção nas sucessivas "etapas do desenvolvimento" (SARMENTO, 2004b, p.11).

[37] Ver também o artigo: FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vigotsky nas reuniões anuais da ANPED (1998-2003). In: Rev. **Educação e Pesquisa**,v.30,n.1. São Paulo: Jan./abr. 2004.

Prout (2004) chama a atenção de que há uma "tendência que existe para separar os aspectos sociais e culturais da infância dos aspectos biológicos" (p.3) e alerta para o fato de que alguns "novos estudos sociais sobre a infância não passam de um discurso inverso e de clara oposição a idéias mais antigas e centradas em aspectos biológicos" (p.2).

Para esse autor, "a discussão gira em torno de saber em quanto uma e outra irão contribuir para a mistura" (idem, p.3-4), pois, segundo sua concepção, "a espécie humana evoluiu através de um processo complexo que inclui quer os genes, quer a cultura"(p.4), e por isso, "o ser humano é um ser inacabado, quer do ponto de vista biológico, quer do ponto de vista social" (ibidem). Em vista disso, propõe que "devemos aproveitar todas e quaisquer oportunidades para criar e desenvolver um diálogo entre as ciências naturais, sociais e humanas" (p.5).

Embora tenha notado os indícios de modificações nas práticas e usos de enfoques teóricos em pesquisas apresentadas no GT7, no período de 2000 a 2004, e que tal circunstância alterou as imagens de crianças presentes nos discursos educacionais, seria permitido falar de uma reformulação paradigmática? Ou estariam ocorrendo apenas movimentos teóricos que apontam para instabilidades e questionamentos aos campos até então estabelecidos? Que novos rumos estariam em processo de reconhecimento e consolidação?

Se a "sociologia da infância" ganha destaque nos combates teóricos em andamento, é preciso discutir como ela está sendo pensada e quais são seus marcos teóricos e conceituais balizadores. Sem dúvida, esse campo introduz a pesquisa "com" crianças e não apenas "sobre" crianças, redimensionando as imagens de crianças, assim como aponta para "a infância como categoria social do tipo geracional e a criança como sujeito concreto que integra essa categoria geracional, sendo um ator social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc." (SARMENTO, 2004b, p.11).

Alguns trabalhos expostos no GT7 já enfatizam a utilização desse campo teórico em suas pesquisas:

> A idéia de investigar as crianças por meio do conhecimento da produção cultural da infância, têm como aporte os estudos do campo da Sociologia da Infância, os quais consideram a criança como ator social, que além de se apropriar de elementos culturais, produz cultura. (MARTINS FILHO, 2004)

E igualmente já começam a advertir para a dificuldade de realizar pesquisas com crianças:

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

> Quem acha que é tarefa fácil falar da criança, tem ainda um longo caminho a percorrer. No entanto, que este não seja o nosso desalento, mas o nosso desafio: conhecer e conviver com a criança. [...] o que nos leva a procurar entender a realidade, não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista da criança. (BARBOSA, 2003)

> Escutar as vozes das crianças: eis um desafio investigativo muito recente que pode constituir posturas de pesquisadores/as como de professores/as – pesquisadores/as. (MULLER, 2003)

Na medida em que afirmam a Sociologia da Infância como o campo teórico mais adequado para realizar pesquisas sobre a infância e a criança, também ocorre um processo de desvalorização dos estudos que não se baseiam em tal perspectiva:

> Grande parte das pesquisas vê as crianças do ponto de vista do adulto, por isso, suas falas e idéias muitas vezes não são consideradas. [...] Geralmente, as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As idéias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se estas falas fossem algo menores, infantis, e destituídas de razão. (SILVEIRA, 2004)

A Sociologia da Infância[38] se constitui pela "investigação das crianças a partir da infância como categoria geracional própria"; pelo "reconhecimento crítico da alteridade da infância" e pelo "balanço crítico das perspectivas teóricas que constituíram o objeto infância [...], num esforço simultaneamente desconstrucionista de constructos pré-fixados e de investigação empírica" (SARMENTO, 2004b, p.11). Nessa perspectiva, afirma-se que o estudo da alteridade da infância se dá pelas ações das crianças e pelas "culturas da infância".

Que se propõe a Sociologia da Infância? Sarmento (2004b, p.1) responde que esta trata de "interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo acrescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada". E mais, "propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas" (ibidem).

[38] Sobre a emergência da Sociologia da Infância, ver Sirota (2001) e Montandon (2001). E, no Brasil, ver Quinteiro (2004).

É notável, portanto, a disputa teórica travada no interior dessa área, onde seus teóricos defendem que esta proporciona

> [...] um desafio teórico mais alargado para as tendências universalizantes da psicologia – para a visualização da infância como uma seqüência descontextualizada de idades e de etapas, e para a noção de que podemos perceber os processos psicológicos (como a cognição e o afecto) isolados do contexto social (BUCKINGHAM, p.12).

Conclui-se, portanto:

> Os sociólogos da infância têm significativamente argumentado contra o que chamam de infância uma espécie de ensaio da vida adulta, implícita não só nas noções cognitivas do desenvolvimento da criança,mas também nas teorias da psicologia social sobre a socialização. Eles tentaram substituir o que consideram ser a criança "incompetente", construída pelos psicólogos, pela noção de criança "competente", que percebe o mundo nos seus próprios termos e é capaz de tomar decisões sobre a sua própria vida (ibidem).

Apresentando uma visão mais apaziguadora, Corsaro (s/d) afirma:

> A noção de que as crianças são agentes activos no seu próprio desenvolvimento e socialização é agora genericamente aceite na psicologia,sociologia e educação. Apesar das perspectivas naturalistas e behavioristas do desenvolvimento individual ainda chamarem à atenção, a psicologia do desenvolvimento construtivista e as abordagens teóricas de Piaget (1950) e Vigotsky (1978), têm sido uma grande influência na nossa apreciação da agência das crianças.

Para esses autores, o estudo etnográfico da infância constitui uma base teórica emergente. E, pela análise dos trabalhos do GT7 da ANPED, não é difícil confirmar, que, pelo menos no Brasil, essas "novas" teorias estão em ascensão.

Capítulo V

A infância em palavras: entre os ditos e os não ditos

"Os discursos em confronto nessas lutas legitimam ou desautorizam práticas"
(CARVALHO,2002,p.375)

São múltiplas e diversas as discussões sobre a natureza de um texto, de sua produção e recepção, da relação entre sujeito e texto, entre texto e linguagem, entre linguagens e representações, entre representações e práticas sociais. Nos embates teóricos, encontram-se e se cruzam vários pontos de vista e de posições políticas. Nesses pontos de encontro, ora emergem similaridades e aproximações, ora diferenças e divergências.

Para Bakhtin, o texto é único e infinito, pois carrega uma

> [...] multiplicidade e pluralidade de suas traduções e de suas encarnações dialógicas [...] o texto nos permite falar e escrever livremente [...] porque o fazemos vir até nós, porque o mesclamos com nossas próprias palavras, porque o encarnamos em nossa própria vida. (LARROSA, 2000, p.124).

Por outro lado, para Foucault, ao mesmo tempo em que se tenta falar e escrever a respeito de um texto, ele, na mesma medida, se retira, escapa e resiste a qualquer apropriação e, por isso, nunca se chega a ele: o seu sentido é ausente, inalcançável. Nas palavras de Machado (2001), o "texto é todo sistema de signos cuja coerência e unidade se deve à capacidade de compreensão do homem na sua vida comunicativa e expressiva. O texto não é uma coisa sem voz; é, sobretudo, ato humano" (p.235).

Castro (2002), baseando-se em Bakhtin, refere-se às Ciências Humanas como construídas "através de diálogo entre pontos de vista distintos sobre o homem, sua natureza e sua história", na qual "estudar as coisas do mundo humano é, na verdade, se debruçar sobre o pensamento do outro, sobre o texto do outro, sobre os valores do outro" (p.109).

A direção analítica proposta neste trabalho baseia-se no pressuposto de que os textos produzidos e difundidos na comunidade acadêmica são considerados como produto das ações humanas e, ao mesmo tempo, como produtores de sujeitos e práticas[39].

[39] Ver MOREIRA (1999); (1992).

Os procedimentos que constroem e configuram cada texto podem ser distinguidos a partir das respostas às seguintes questões: O que se fala? Quem fala? Para quem, como e por quê? A identificação dos produtores dos textos, de seus interlocutores e destinatários é um exercício para se proceder à análise do processo dialógico da produção social desses saberes. Para que, quando e onde se fala são questões paralelas e simultâneas, que permitirão situar o lugar e o tempo social em que se constitui o conjunto de saberes acerca de "identidade infantil" e "cultura infantil".

Na proposta de uma determinada forma de abordagem e interpretação de material discursivo[40], Magnani (1997) utiliza-se da expressão *configuração textual*, para se referir ao "conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto" e através dos quais ele pode ser interrogado. São eles:

> [...] as opções temático-conteudísticas (o quê) e as estruturas formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?) que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão.[41]

Ao tecer comentários sobre os trabalhos examinados, corro o risco, assim como alertou Foucault, de "dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito" (LARROSA, 2000, p.118), pois, embora, saiba o quão infinito e inalcançável seja o texto, ele também carrega múltiplas possibilidades de interpretações. E é na busca de significados e sentidos para aquilo que se está denominando "cultura(s) e identidade(s) infantil(is)" que este estudo vem se direcionando.

As questões correlatas à abordagem de tal tema e problemáticas me levam para a discussão sobre o campo do estudo teórico dos processos socioculturais, no qual se produzem as representações. Ao abordar o conceito de representação, Chartier o articula a três modalidades da relação com o mundo social, quais sejam:

> [...] o trabalho de classificação e de delimitação que produz as configurações intelectuais múltiplas, através das quais a realidade é contraditoriamente construída

[40] Para Bakhtin (1990), os pontos em que os discursos se cruzam e se interpenetram podem ser entendidos como os centros organizadores dos enunciados, os quais devem ser remetidos ao meio social: "o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo" (p.121). Além disso, a busca de compreensão dos textos, tal como é defendida por esse autor, pode ser vista como um ato de renúncia e de modificação dos textos lidos.

[41] MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Os Sentidos da Alfabetização.* A "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1876-1994). Presidente Prudente: 1997. Tese (Livre - Docência). FCT/UNESP, p.31. Sobre o desenvolvimento do conceito de configuração textual, consultar também MAGNANI, M. R. M. *Em Sobressaltos*: formação de professora. Campinas: Editora Unicamp, 1993.

> pelos diferentes grupos [...] as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição [...] as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns 'representantes'(instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, da classe ou da comunidade (CHARTIER, 1990., p.23).

Os textos que selecionei para serem investigados podem ser considerados segundo tais modalidades de análise da produção social das representações: eles são produzidos através de processos de classificação e de delimitação de conceitos e significados para criar os esquemas interpretativos que propõem (algumas categorias são aceitas e outras negadas), assim como produzem simbolicamente identidades, estatutos e posições sociais. Também são ancorados em instituições e "representantes" reconhecidos e autorizados socialmente para realizarem essas tarefas, tal como se configura a ANPED, com seus dirigentes e representantes legitimados para tomar decisões, definir suas políticas e indicar direções teóricas em GTs e outras modalidades de debate. Portanto, essa associação pode ser considerada como uma instância privilegiada na promoção da divulgação e produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que é um lugar onde são realizadas as seleções, classificações e delimitações dos tipos de pesquisa e modelos interpretativos.

Não estou tomando as ações e posições sociais que determinados atores assumem em instituições – por exemplo, aqueles que hoje coordenam as várias instâncias de organização da ANPED - como referidas às práticas consideradas estáveis e fixas, em oposição ao que caracterizaria os discursos: sua instabilidade, inacabamento e possibilidades de subversão. Tudo é considerado instável e sujeito a jogos e disputas de poder e subversão permanentes.

Para Chartier (1990), existem dois processos de análise dos textos: o exame das formas como os textos e seus suportes delimitam a leitura que deles se deve fazer e a maneira como os indivíduos ou grupos lêem, isto é, as "leituras efetivas". O livro muda "enquanto muda o seu modo de leitura" (idem, p.131); em vista disso, é importante examinar os diferentes tipos de leituras e, mais especificamente, os "paradigmas de leitura válidos para uma comunidade de leitores, num momento e num lugar determinados"(ibid.).

Assim, como Chartier, Certeau (1994) afirma a "autonomia" do sujeito e compreende que "o cotidiano se inventa com mil maneiras de 'caça' não autorizada" (p.38). O que interessa a Certeau, um pouco na contramão do que pretendia Foucault, era "que 'maneiras de fazer' formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou 'dominados'?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política" (p.41), o seu foco estava em

"exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes de 'vigilância'" (ibidem).

Para Certeau (1994), "a leitura introduz portanto uma 'arte' que não é passividade"(p.50). E mais do que isso, "a atividade leitora apresenta,ao contrário, todos os traços de uma produção silenciosa: flutuação através da página, metamorfose do texto pelo olho que viaja, improvisação e expectação de significados induzidos de certas palavras, intersecção de espaços escritos, dança efêmera" (p.49). O que ocorre é que "a fina película do escrito se torna um remover de camadas,um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor" (CERTEAU, 1994, p.49).

O próximo tópico tratará dessa relação entre o leitor e o autor e como isso altera os significados e sentidos dos textos, enunciados e palavras.

5.1 Os sentidos[42], significados e dispositivos formais: dando forma aos textos

O texto é, para Chartier, produto de uma leitura, uma construção de seu leitor, "aberto a múltiplas leituras e presos na rede contraditória que os constituíram historicamente".[43]

Nesse processo de leitura, existem algumas "identificações explícitas, que designam e classificam os textos, criando em relação a eles expectativas de leitura, antecipações de compreensão" (CHARTIER, 1990, p.132). O texto está "situado relativamente a outros textos, onde se investem conceitos e obsessões dos seus produtores e se estabelecem as regras de escrita próprias do gênero de onde emana", "nenhum texto [...] mantém uma relação transparente com a realidade que apreende" (id., p.63). Trata-se de um "sistema construído consoante categorias, esquemas de percepção e de apreciação, regras de funcionamento, que remetem para as suas próprias condições de produção" (CHARTIER, 1990, p.63).

[42] Para Bakhtin, o sentido é potencialmente infinito, elos que se renovam e renascem outra vez, e que "só se atualiza no contato com outro sentido (sentido do outro)" (BAKHTIN, 2000, p.386).

[43] Para conhecer como a circulação multiplicada do escrito impresso influiu nas transformações das formas de sociabilidade, de representações e nas relações de poder, nas sociedades européias dos séc. XVI e XVII (Antigo Regime), Chartier organiza o seu trabalho através do estudo crítico dos textos, dos dispositivos de produção dos livros e dos demais objetos que contêm a comunicação por escrito e dos diferentes dispositivos que implicam os modos e práticas particulares como esses bens simbólicos são apropriados. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, n.11, v.5, 1995. p.178. Apud MOREIRA, M. F. S. *Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia,Ciências e Letras – Universidade de São Paulo, 1999.

A relação do texto com o real é construída a partir de "modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação de escrita", de modo que

> [...] o real assume um novo sentido: aquilo que é real, efectivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita (CHARTIER, 1990, p.63).

Ainda na perspectiva de Chartier, o autor do texto é considerado "dotado de competências ou autoridade", tornando-se responsável por classificar e distribuir os discursos, o que necessariamente implica algumas "escolhas de materiais e orientações de leitura assinaladas por um 'ponto de vista' nos dispositivos textuais" (HANSEN, 1995, p.124).

O segundo aspecto destacado pelo autor, em seus estudos sobre a relação entre textos impressos ou livros, leitura e leitor, refere-se ao modo como os textos são lidos e apropriados por seus leitores. Para isso, rompe-se o conceito de sujeito universal e abstrato e se começa a pensar na individualidade, nas suas variações históricas, na perspectiva da fenomenologia e da estética da recepção (HANSEN, 1995).

> Ler, olhar e escutar são, efectivamente, uma série de atitudes intelectuais que – longe de submeterem o consumidor à toda-poderosa mensagem ideológica e / ou estética que supostamente o deve modelar – permitem na verdade a reapropriação, o desvio, a desconfiança ou resistência (CHARTIER,1990, p.59-60).

Para a História Cultural, a leitura configura-se como um ato concreto, concebido como um processo de construção de sentido e de interpretação, em que os leitores devem ser "dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler" (CHARTIER, 1990,p.25-6). No ato da leitura, o leitor

> [...] inventa nos textos uma coisa diferente daquilo que era a 'intenção' deles. Separa-os da sua origem (perdida ou acessória).Combina os seus fragmentos e cria o desconhecido no espaço organizado pela capacidade que eles possuem de permitir uma pluralidade indefinida de significações. (CERTEAU, apud CHARTIER, 1990, p.61).

Apesar disso, a liberdade do leitor é relativa e parcial, na medida em que os dispositivos discursivos e formais também determinam a leitura e a apropriação do texto**.** Ainda, na relação leitor-livro-texto, existem outras determinantes sociais relativas ao perfil social do leitor, quais sejam: os aspectos sócio-econômicos, religiosos, de gênero, de geração etc., os quais possibilitam mediações entre o mundo social e o mundo da produção e da

recepção cultural. Configura-se, assim, um campo de tensão e polarização, em que é preciso "ver os elementos contraditórios que constituem o mundo social" (GOLDMAN; ARFUCH, 1995).

Sob a afirmação de Chartier (1991, p.179) de que "os que podem ler os textos, não lêem de maneira semelhante", é possível discutir alguns aspectos sobre a produção e circulação dos textos que são apresentados na ANPED. Estes tendem, de modo geral, a serem produzidos e divulgados no meio acadêmico, o que pressupõe que a grande maioria de seus leitores também mantém algum tipo de vínculo com esse espaço. Isso, porém, não é suficiente para saber como eles realizam essas leituras, uma vez que, para isso, seria necessário um conhecimento particular e maior dos elementos socioculturais e institucionais, que são comuns a esses leitores. O que teriam em comum, em termos de "dotados de competências específicas, identificados pelas suas posições e disposições, caracterizados pela sua prática de ler"? Apesar dessas questões não serem objeto desta investigação, observo que, ao lidar com textos escritos, estou lidando com autores/leitores e me coloco também na posição de leitora, em que faço uma leitura peculiar.

Na ANPED, existe uma "comunidade de leitores", na qual todos lêem os mesmos textos em busca das mesmas coisas, ou seja, no grupo de trabalho sobre educação infantil, os textos apresentados são de leitores de materiais sobre essa área do conhecimento e estão em busca de temas ligados às problemáticas que regem essa área, nesse momento histórico. Existem "paradigmas de leitura" ocorridos em comunidades como essas, onde a "leitura torna-se arquétipo de todas as outras" (CHARTIER,1990, p.131). Com isso, tendencialmente, constroem-se discursos hegemônicos, em que os autores acabam fazendo as mesmas leituras e, ainda considerando as particularidades de cada apropriação, terminam por repetir o que já está dito, pensado e estabelecido. Forma-se uma prática circular própria, em cada comunidade, em que as regras de escrita específicas dessa comunidade vão dando sentido e produzindo condutas, formas de pensar e de agir, assim como direcionando o pensar de novos leitores. Porém, é bom lembrar que, relativizando o sentido dessa "prática circular", Chartier (1990,p.136) alerta para "não se considerarem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas", pois "o acto de leitura não pode de maneira nenhuma ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regula-los".

O que Chartier contrapõe a Foucault é a noção de sujeito como aquele que age, pensa, atua, julga e se desvia. Ao se utilizar do conceito de *habitus* de Bourdieu, Chartier (1999, p.18) afirma que este é a "incorporação dentro do indivíduo no mundo social e de sua

própria posição dentro desse mundo. Esta incorporação cria os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais os indivíduos pensam, atuam, julgam e classificam".

Embora concorde com as idéias de Chartier, de que o sujeito tem determinada "autonomia" para interpretar e se apropriar dos discursos, as formações discursivas que se operam nos discursos veiculados na ANPED me levam a refletir sobre essa liberdade do leitor. Não será justamente essa falta de "autonomia" que acaba contribuindo para que determinadas apropriações de alguns conceitos se realizem de forma hegemônica?

Ao recorrer às orientações propostas por Chartier, delimito o uso de um de seus enfoques analíticos**.** Trato, mais particularmente, da análise de como os textos produzem sentidos e significações, implicados com determinados modos de ser, agir e pensar do sujeito que vive sua infância.

Ainda com base em Chartier, tomo aqui um dos aspectos de sua teoria, na qual ele discorre sobre a influência dos dispositivos formais nas apropriações dos discursos. Sob essa perspectiva, a atribuição de significado ao texto depende de dispositivos discursivos e formais, em que sua aplicação ao leitor se dá numa "relação móvel, diferenciada, simultâneas ou separadas, do próprio texto, da passagem à impressão que o dá a ler e da modalidade da sua leitura" (CHARTIER, 1990, p.124).

Estou em concordância com Chartier (1991, p.178) quanto ao entendimento de que "as formas produzem sentido e que um texto estável na sua literalidade investe-se de uma significação e de um estatuto inédito quando mudam os dispositivos do objeto tipográfico que o propõem à leitura".

Em vista disso, "as modalidades contratadas da construção do sentido" dependem da "variação das disposições dos leitores" e das "variações dos dispositivos dos textos e dos objetos impressos que os sustentam". Chartier (1991, p.182) vai mais longe, ao declarar que "não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não depende das formas pelas quais atinge o leitor". Isso significa que "os dispositivos formais – textuais ou materiais - inscrevem em suas próprias estruturas as expectativas e as competências do público a que visam, organizando-se, portanto, a partir de uma representação da diferenciação social" (idem, p.186). Com isso, pode-se afirmar que esses textos "produzem sua área social de recepção" e que as transformações em seus dispositivos formais resulta em "recepções inéditas" e "cria novos públicos e novos usos" (idem, p.186-7).

Foi o que aconteceu com os trabalhos apresentados na ANPED, nos últimos anos. Houve uma transformação na divulgação dos seus textos, a qual antes era feita através

de material entregue em suas reuniões anuais apenas para os participantes inscritos (CD-ROM e cadernos de resumos impressos) e passou a ser realizada também por meio da internet, com o auxílio da *homepage* institucional. Os textos dos trabalhos, assim como toda programação das reuniões e os assuntos de interesse da instituição, foram colocados à disposição dos interessados, sob a forma de mediação virtual, com acesso rápido e imediato. Desse modo, tais textos ganham poder de circulação nacional e internacional, chegando rápida e imediatamente a todos os cantos do país. Isso fez, portanto, com que não apenas aqueles que freqüentavam as reuniões anuais da ANPED tivessem acesso ao que era ali produzido e divulgado, mas também com que outras pessoas tivessem contato com esses trabalhos, ampliando o público e multiplicando as leituras.

O que levou a instituição a disponibilizar os seus textos na internet, dentre outros motivos, sem dúvida, foi a transformação dos meios de comunicação que a sociedade vem sofrendo, ao longo dos anos, deslocamento este caracterizado por formas diversas de transmissão e divulgação do conhecimento, o que assinala a atual sociedade da informação, onde tudo é disponibilizado, mas, ao mesmo tempo, tudo está sujeito a um olhar passageiro e imediato. Resta saber se tal modificação também influenciou na mudança do público e nas práticas de leitura dos textos, o que pode ser investigado em pesquisas futuras.

O que Barbosa (2004, p.1) afirma é que a internet incita a "reflexão para a existência de uma nova lógica de compreensão do mundo e de apropriação dos conhecimentos". Uma das formas, com que os textos são dispostos na rede, recebe o nome de "hipertexto digital", o qual possui a característica de uma "obra em aberto, devido a ausência de um suporte definitivo, que pode sempre ser retocado" (idem,p.2). O que acontece é que "as redes digitais desterritorializaram o texto, fazendo emergir um texto que não têm fronteiras rígidas e não há mais um texto, mas texto em movimento, sempre em mudança" (idem, p.8).

Enquanto alguns autores acreditam que na internet não há leitura, que os textos apenas são utilizados, outros afirmam haver vários tipos de leitura, dependendo dos objetivos do leitor. "Na leitura de Ramal (2004) o hipertexto subverte a linearidade, o monologismo, a noção de autor e leitor, a forma e, até mesmo, a postura física do leitor" (BARBOSA, 2004, p.9).

O hipertexto é aberto e, com isso, o leitor torna-se autor e a relação da escrita e da leitura se modifica, assim como a relação autor-leitor. "Para Lévy (1996) é no hipertexto que o leitor/usuário pode realmente se fazer autor porque ele não percorre uma rede pré-estabelecida, mas cria sempre novas ligações criando a sua própria rede" (BARBOSA, 2004, p.9).

Para Chartier (2003), as apropriações do texto eletrônico ocorrem de maneira diferente do texto impresso, pois não

> [...] apenas o leitor pode submeter o texto a múltiplas operações (pode indexar, anotar, copiar, desmembrar, recompor, deslocar etc.), mas, mais ainda, pode tornar-se co-autor [...] o leitor torna-se um dos autores de uma escritura a muitas mãos ou, ao menos, encontra-se na posição de constituir um texto novo a partir de fragmentos livremente recortados e reunidos. (p.42).

Outro efeito do hipertexto é que "o autor não determina a ordem da leitura" (idem, p.13). E o texto ganha mais significado, a partir do momento em que se empregam imagens e sons. Esse é o novo território dos textos da ANPED, onde realizei a leitura dos trabalhos e que, sem dúvida, influenciou a minha apropriação e deve estar alterando outras leituras. E onde se inserem discussões importantes sobre a infância, a criança e sua educação, ou seja, são textos produzidos a partir de determinadas regras institucionais e divulgados tanto na forma de CD-ROM quanto de hipertexto, o qual altera tanto o seu formato e a sua leitura quanto a sua apropriação[44].

A seguir, exponho o que a leitura desses textos levou a mapear, com respeito ao que está sendo dito ou não sobre a infância.

5.2 A Infância nos textos: entre o dito e o não dito

Para esta análise, selecionei alguns trabalhos que mais densamente discutiram os temas "infância" e "criança" e retirei deles algumas proposições que apontam deslocamentos, continuidades ou descontinuidades, nas concepções e teorizações formuladas.

Diante do conjunto de 106 trabalhos, expostos em diversas modalidades,[45] selecionei 19 textos de trabalhos apresentados nas formas de pôster e oral, que traziam em seus títulos problemáticas voltadas diretamente para a "infância"/"criança"/"culturas infantis"/"identidades infantis". Também escolhi dois textos de trabalhos encomendados e um texto de minicurso[46], como está esquematizado na tabela abaixo:

[44] Atualmente, os trabalhos na ANPED passam por dois processos seletivos: a primeira etapa eliminatória é quanto ao formato gráfico dos textos e a segunda é uma avaliação qualitativa, realizada por uma comissão científica. Verificar as instruções para apresentação de trabalho, divulgadas na *homepage* da ANPED.

[45] Enfatizo que alguns textos de minicursos e sessões especiais não foram disponibilizados na homepage da ANPED.

[46] Não incluí aqui mais textos de minicursos, seja porque não estavam divulgados, seja porque apresentavam apenas um resumo.

Tabela 11 – Trabalhos apresentados no GT 7 da ANPED, no período de 2000-2004, que foram selecionados para análise[47]

ANO		Trabalhos
2000	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens - GOES, Maria Cecília Rafael (UNIMEP)	Que infância é esta? - BUJES, Maria Isabel E. (UFRGS)
2001	Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche - Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)	Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS) Infância e Diversidade: as culturas infantis - Angela Maria Calabrin Coutinho (UFSC)
Trabalho encomendado	Infância e Contemporaneidade- Milton José de Almeida (UNICAMP)	
2002	Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana – Sandra Regina S. RICHTER (UNISC)	A exploração do mundo natural pelas crianças: A construção do conhecimento na Educação Infantil - Maria Inês Mafra Goulart (UFMG), Arnaldo Vaz . O direito das crianças à educação infantil – um direito de papel - Jodete Bayer Gomes Füllgraf (UFSC)
2003	Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência – Fernanda Muller (UNILASALLE)	Infância migrante: lugar, identidade e educação – Jader J. M. Lopes (UFF) “Mas as crianças gostam!” ou, sobre gostos e repertórios musicais – Luciana E. Ostetto (UFSC)
Minicurso	Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultianaMaria Isabel Edelweiss BUJES ULBRA	
2004	Estandartes de identidade: o lugar da infância na decoração das escolas. - Lopes, Jader Janer Moreira - Universidade Vale do Rio Verde / Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa - Cruz, Silvia Helena Vieira – UFC	Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa - Muller, Fernanda (UFRGS) A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche - Filho, Altino José Martins – UFSC A escola na visão das crianças - Silveira, Débora de Barros - UEMS/UFSCar
Trabalho encomendado	Infância: entre a educação e filosofia- Walter Kohan - UERJ	

Fonte: www.anped.org.br Organização: Solange Estanislau dos Santos

Tal seleção foi realizada com base[48] na constatação de que os trabalhos sobre as práticas sociais relacionados à vida das crianças são estudados segundo dois principais enfoques: as práticas dos adultos direcionadas às crianças e as próprias práticas das crianças.

Dessa forma, serão examinados os enunciados que se configuram em torno de conteúdos relativos a: “o que as crianças são...”, “a infância é...” , “foi...”, “está sendo...”, nesse conjunto de trabalhos que foram sendo expostos ao longo desses cinco anos do GT7 da ANPED.

No ano de 2000, tomo os trabalhos de Góes e Bujes como exemplares para discutir tais conceitos, pois, desde o modo como os intitulam, já se percebe que abrangem problemáticas de interesse deste estudo.

[47] O número de trabalhos selecionados em cada ano é reflexo do aumento do interesse por temáticas que abordam as práticas sociais das crianças e sua infância.
[48] Conforme lembrou o Prof. Dr. Manuel J. Sarmento, no exame de qualificação.

No texto intitulado *O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens*, Góes realiza uma discussão que, apesar de não problematizar o conceito de infância, visa a abordar, na perspectiva histórico-cultural em Psicologia, "as relações entre linguagem e imaginação na infância", discutindo a "importância do brincar nas iniciativas de educação infantil". É um estudo que enfoca "os modos pelos quais os enunciados das crianças configuram os personagens da situação imaginária", ou seja, analisa as vozes, as ações das próprias crianças. A criança torna-se objeto de estudo.

Já no trabalho de Bujes, intitulado *Que infância é esta?*, o enfoque central é a discussão da problemática acerca da construção do conceito de infância na modernidade. A partir de uma abordagem baseada no pós-estruturalismo e nas idéias de Foucault, a autora aponta a infância como uma construção social, imbricada nas relações de poder, "governada" pelas instituições e produzida pelos discursos. Essa autora é a única que aponta a infância como seu objeto de análise e, com isso, expõe várias definições de infância. É o que pode ser observado nos fragmentos abaixo, quanto ao que diz reconhecer como relevante na definição de "infância":

> Ao reconhecer a infância como um objeto cultural e ao definir as relações entre infância e poder como elementos que estarão no cerne deste trabalho
>
> [...] ao propor para a infância este status de objeto cultural, quero destacar que este fato tem implicação tanto no processo de sua educação quanto na formação inicial e continuada das suas professoras e de seus professores. [...]
>
> A infância que reconhecemos não é um dado atemporal, é uma invenção da Modernidade.
>
> [...] A infância, portanto, faz parte destes ciclos, inscrita na ordem mais geral do desenrolar da vida. [...] tratarei de mostrar como a infância tem sido objeto de constante regulação e controle, pela via dos discursos que se enunciam sobre ela.

É nesse sentido que o texto vai sendo tecido, numa visão crítica sobre a constituição da criança e dos discursos que se produzem sobre sua infância. Bujes acrescenta:

> Esta definição da infância ou a necessidade de explicar o que é tipicamente infantil, vendo as crianças com certos atributos e características, como sujeitos de interesses e tendências naturais que se manifestam dadas as condições propícias ao seu aparecimento, é um dos inventos da Pedagogia (que será reforçado posteriormente pelo saber psicológico).

A autora afirma que

> [...] os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam,

> como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas... são modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...] (BUJES, 2000)

Este é único trabalho, nesse ano, que problematiza o próprio conceito de infância e o faz numa perspectiva pós-crítica[49].

No âmbito de todos os trabalhos do ano 2000, há vários enunciados[50] sobre o que as crianças precisam ou como deve ser vista a infância; trata-se de uma pequena amostra da transformação dos conceitos de criança/infância que está lentamente acontecendo na pesquisa brasileira. De modo geral, tais trabalhos indicam para a necessidade de mudança de uma visão romântica, adultocêntrica e essencialista de criança como um ser em desenvolvimento, passivo, incompleto e desprotegido, para uma criança plural, ativa, cidadã, completa em suas singularidades, um sujeito histórico e social.

No ano de 2001, essa transformação na direção dos interesses de pesquisa e nas análises já se torna mais visível. Ocorrem, por parte dos autores, novas disposições na forma de conceber a criança, a qual vai tomando o lugar de sujeito das pesquisas, do "outro", de protagonista social e sujeito de direito, pequeno cidadão. Notabiliza-se a preocupação com suas necessidades, não somente psicológicas, mas também sociais, seus lugares, seus tempos, sua liberdade, suas expressões, suas vontades, suas vozes. A escola e os profissionais passam a ser alertados quanto à forma de tratar a criança, de respeitar seu universo, suas singularidades. Os autores remetem mais à necessidade de se fazer referência ao que é a infância/criança.

No trabalho de Oliveira (2001), *Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche*, é notória a presença de novas temáticas e o interesse pelo ponto de vista da criança, tal como me referi anteriormente. Já no título é possível perceber como o lugar da criança e da infância, em estudos que abordam especificamente sua educação, passa a definir o papel desses sujeitos, nas pesquisas. Assim, este estudo pode ser considerado como emblemático – e talvez inaugural – dos procedimentos e objetivos que predominavam nas discussões de vários trabalhos subseqüentes, no âmbito da ANPED .

[49] Apesar de Kishimoto citar Foucault, em sua bibliografia, tal problemática não é foco do seu estudo.
[50] O trabalho de Kishimoto (2000), *Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos*, também discute centralmente as transformações que vêm ocorrendo no conceito de infância,mas não foi selecionado para esta análise, por não abordar uma problemática voltada para as próprias práticas sociais das crianças.

Os objetivos de Oliveira eram "analisar o ponto de vista das crianças pequenas (0 a 6 anos) sobre o seu viver em creche e Pré-escolas", por meio da "busca de um jeito de ver as crianças sob ângulos ainda pouco explorados, a busca do diálogo com elas sobre as questões que envolvem a sua infância e que possam ampliar a compreensão dos adultos e profissionais da área sobre esta especificidade da vida humana em creches e pré-escolas".

O que esse trabalho já oferece, como preocupação, é justamente a busca de estratégias para "fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis". Para complementar tais objetivos, a autora expõe o seu conceito de criança:

> [as crianças são] sujeitos completos em si mesmos, conscientes de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas. [...] as crianças "à sua moda" compreendem o mundo que as cerca, são *sujeitos que pensam criativamente e criticamente* sobre o espaço institucional onde são educadas e cuidadas. [seria importante que] pudesse existir, nas sociedades, um respeito para com o modo de *ser criança* e assim fossem construídas novas perspectivas *para* e *sobre* a infância contemporânea e sua educação em instituições como creches e Pré-escolas. (OLIVEIRA, 2001)

Em *Infância e Diversidade: as culturas infantis,* de Angela M. C. Coutinho (2001), apresentado na modalidade de pôster, o objetivo da autora é "dar visibilidade às ações criativas infantis, às suas criações e manifestações culturais, nos momentos de sono, higiene e alimentação." É nessa perspectiva que a autora analisa o conceito de infância, o qual, segundo ela,

> [...] nos remete a uma leitura do que a constitui: as crianças, as suas diferenças, o lugar onde vivem, as coisas que fazem, dentre outras. [...] Percebe-se assim, que o desafio não é só de conhecer "a imagem do outro criança", mas conseguir desvencilhar nossos modos de ver da nossa cultura adulta. Pensar a infância partindo dela mesma.

Novamente, nesse GT, aparece um trabalho de Bujes; entretanto, nesse texto, a autora aborda uma outra questão de seus estudos. Intitulado *Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI* [51], o texto pretende "enfatizar o caráter produtivo do Referencial como um dispositivo pedagógico" e, com isso, ela busca "apontar o caráter instrumental e técnico deste documento como um dos tantos meios

[51] Esse também é o tema do seu livro *Infância e maquinarias*, publicado em 2002

inventados para governar os seres humanos, visando, neste caso específico, moldar e modelar as condutas infantis". É nesse sentido que a autora continua a afirmar:

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

Analisando o trabalho encomendado: *Infância e contemporaneidade*, de Milton José de Almeida, da UNICAMP, é possível destacar a sua preocupação. Usando o enfoque da Alquimia, o autor revela que sua intenção é

> [...] ver o que as imagens da infância e da velhice nos revelam no presente, não sobre elas, mas sobre nossos desejos sobre elas, o desejo da sociedade. Imagens essas que hoje se naturalizam como imagem cronológica da criança como ponto de partida e na do velho como ponto terminal.

Pode-se perceber, ao longo desse trabalho, uma linha de pensamento que considero fazer parte de uma linha teórica que se identifica e se nomeia ora como "pós-moderna", ora "pós-crítica", ora "pós-estruturalista", num viés mais filosófico; com efeito, aparecem muito pouco, nas discussões desse GT, trabalhos isolados que ou foram encomendados ou são de autoria de Bujes[52], os quais vão trazendo não apenas visões "críticas" dos conceitos de crianças/infância que permeiam os discursos e as práticas pedagógicas, mas apontam para outros recortes. E o fato de serem trabalhos encomendados demonstra o interesse desse grupo em tais discussões.

Para o ano de 2002, selecionei o trabalho de Sandra R. Richter, intitulado *Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana*, o qual pretende "chamar a atenção para um aspecto pouco considerado, porque pouco realizado intencionalmente, na educação infantil ou ensino fundamental: a dimensão poética do conhecer". Nesse texto, a autora acredita que os poetas "nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável"[53]. É nessa direção que toma as idéias de Bachelard e afirma que o poeta "considera a infância como um momento na história do sujeito onde se formam e se

[52] No ano de 2001, aparece um trabalho que toma os Estudos Culturais como embasamento teórico e discute a "Infância e Gênero: o que se aprende nos filmes infantis" (SABAT). Sabe-se que os Estudos Culturais têm sido bastante fertilizados no campo dos estudos e teorias feministas, em que se fazem bastante presentes os estudos de gênero.

[53] É possível perceber aqui uma aproximação com as idéias trazidas por Walter Kohan, em trabalho encomendado no ano de 2004, o qual discutirei mais adiante.

armazenam as imagens primeiras, as imagens fundantes produzidas pelo encontro íntimo e vivido, sempre lúdico, com o fogo, a água, o ar e a terra".

E mais: a autora assegura que, "ao interagirmos com a criança, com suas produções expressivas e poéticas, nos deparamos com este sentimento de 'maravilhar-se' de novo, com esse momento prazeroso de criação e invenção"; manifesta ainda que de nada adianta apenas "considerar a criança como sujeito ativo e capaz e pouco considerarmos seu pensamento imagético, metafórico".

Outro texto escolhido é o de Maria Inês M. Goulart e Ronaldo Vaz, denominado *A exploração do mundo natural pelas crianças: a construção do conhecimento na Educação Infantil*, cujo objetivo era "descrever, analisar e compreender um momento peculiar da vida das crianças de quatro a seis anos, inseridas em instituições escolares", com o intuito de "compreender de que maneira essas crianças atribuem significados aos fatos, quando observam, questionam e experimentam fenômenos naturais". Mais uma vez, encontra-se um trabalho que foca as ações da criança como objeto de análise, pois parte da "concepção de uma criança potente, capaz de aprendizagens diversas e que busca construir significados sobre sua própria existência".

No quadro de trabalhos apresentados nesse ano, é possível perceber que alguns autores, com seus temas e abordagens, se repetem, de maneira que algumas idéias sobre infância também persistem. São reafirmados alguns enunciados sobre a singularidade da infância e da criança; a sua condição de sujeitos históricos e sociais; e a crítica de visões psicológicas e adultocêntricas. Intensificam-se as ênfases nas múltiplas crianças e infâncias.

É o que pode ser examinado no trabalho de Fülgraff (2002), o qual já havia sido exposto no ano de 2001. Agora intitulado *O direito das crianças à educação infantil: um direito de papel*[54]., o texto aborda as questões relacionadas às condições de acesso das crianças à educação infantil em instituições públicas e gratuitas e o que as famílias fazem, quando não conseguem tal direito. Para isso, a autora problematiza esse direito da criança como sendo tão somente no e de papel, assim como discorre sobre o processo de exclusão que acontece, quando esse direito da criança não é garantido. Tomo essa pesquisa como um dos trabalhos a ser analisados, pois discute um "direito" da criança e, com isso, aborda os conceitos que envolvem esse sujeito. Para Fülgraff, "no atual contexto social brasileiro a criança é reconhecida como sujeito social de direitos e que creches e pré-escolas devem ser garantidas a todos enquanto dever do Estado e opção da família". Além disso, segundo pensa,

[54] Em 2001, foi apresentado com o título *Direito das crianças à Educação Infantil: inclusão ou exclusão?*

"as crianças têm o direito de um convívio social de qualidade e são os movimentos sociais que vão indicar isso". Tomando as idéias de Sarmento, a autora afirma que "as crianças são sujeitos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos" e que, atualmente, "vislumbra-se diversas infâncias, num mesmo espaço e tempo, [que estes] são os paradoxos vividos pela infância". Para ela, o "papel da infância", que basicamente consiste em "exercer os seus direitos" não se efetiva, ou seja, esses direitos existem apenas no papel, o que a fez concluir que "a 'infância no papel' também 'é de papel'", ou seja, seus direitos não são garantidos e "uma parcela significativa da infância é excluída"[55].

No ano de 2003, afirma-se, cada vez mais, a idéia de criança como ator social, realimentando-se o interesse sobre sua realidade, seus pensamentos, suas vontades. Parece que há uma repetitividade dos discursos, a fim de desconstruir algumas idéias de criança e infância que, até então, permeavam as pesquisas educacionais. É o que se pode notar nos trabalhos que selecionei: no texto de Fernanda Muller, nomeado *Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência*, a autora pretendeu "mostrar os processos vividos pelas crianças" e "como a infância se constitui neste cenário, lembrando permanentemente que a infância precisa ser compreendida na sua pluralidade e as crianças como atores sociais plenos". Portanto, "o que a diferencia dos adultos são os modos como essa infância se manifesta". Muller critica as políticas públicas voltadas para a infância, porque acredita que, "enquanto os estudos recentes sobre a infância pretendem entender a criança em seus universos", "as políticas tendem a uma homogeneização, como se a infância fosse uma e as crianças um 'vir a ser'". Continua argumentando: "digo isso com base na análise do espaço, da participação e das vozes das crianças". Para complementar suas idéias, a autora conclui que "o conceito de *infância* vem sendo ameaçado [...] pela forma como a escola priva as crianças e professoras das necessidades que a Pedagogia já apontou como essenciais. A tentativa de sufocamento da infância na escola aparece na geografia: a porta fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação com o mundo externo". Esse é um dos poucos trabalhos que discutem e problematizam as culturas infantis, tomando como base os trabalhos ligados à Sociologia da Infância; portanto, mais à frente, ele ainda será retomado.

Resta lembrar, ainda, que, em 2002, essa autora também apresentou trabalho intitulado *Educação Infantil na Inglaterra: um olhar desconfiado sobre a escolarização das crianças pequenas*, no qual aborda outra temática e, embora alerte que o seu "foco de análise e preocupação neste trabalho é a criança", não problematiza os conceitos de infância ou as

[55] Mais adiante, discutirei um dos trabalhos encomendados em 2002, intitulado *O GT Educação da Criança de 0 a 6 anos: alguns depoimentos sobre a trajetória* (CAMPOS; KRAMER; KISHIMOTO; ROCHA; BUJES).

práticas sociais da criança. Por isso, o trabalho não foi selecionado nesta etapa da análise. Isso não quer dizer que os não-ditos não estejam presentes nas entrelinhas, onde determinadas posições teóricas são reafirmadas e outras negadas.

Um outro trabalho escolhido é o de Jader J. M. Lopes, denominado *Infância migrante: lugar, identidade e educação*. Nesse texto, o autor objetiva compreender a "realidade" das crianças que migram e "descobrir" os seus lugares de vivência". Compreende que "à condição da infância-migrante" se junta "a necessidade de ser trabalhador". Também conclui que "as crianças migrantes vivem sua condição territorial e de infância de forma fragmentária". Com isso, o autor considera que "existe uma estreita aproximação entre a vivência da infância e o lugar onde ela será vivida, pois cada sociedade elabora feixes culturais que constitui o 'seu' ser criança e estabelece locais onde esse pode se tornar válido". Finalmente, afirma que "a infância não se constrói num sentido de verticalidade, ou seja, fixa em um local de onde se elabora o sentido de ser criança a medida em que se torna adulto, mas num sentido de horizontalidade [...]".

Mais uma vez, tem-se um trabalho que discute a criança e a infância diante da sua pluralidade e do respeito aos seus direitos e singularidades, procurando entender suas práticas e suas subjetividades. É também nessa direção que se insere o próximo texto, denominado *Mas as crianças gostam! Ou, sobre gostos e repertórios musicais*, de autoria de Luciana E. Ostetto. Nesse trabalho, a autora focaliza a questão do gosto musical das crianças e como os professores devem trabalhar o repertório musical trazido pelos alunos à sala de aula. Ostetto adverte para o fato de que "é preciso assinalar que não existe a criança (nem o gosto) universal: são grupos diversos de crianças, meninos e meninas, de tal ou qual idade, procedente desta ou daquela região, pertencente a este ou àquele grupo familiar que freqüentam aquelas instituições".

Para fechar o ano de 2003, trago novamente um texto de Bujes, exposto na modalidade de minicurso e intitulado *Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana*. Nesse trabalho, a autora aponta "algumas prescrições metodológicas para orientar aqueles e aquelas que quiserem se aventurar pelas sendas de uma análise de inspiração pós-estruturalista neste amplo e multívoco campo da infância". E, a partir dessas reflexões, faz igualmente alguns alertas quanto ao fato de abordar a criança e sua infância, pois considera que "a infância não é, em si, um objeto de pesquisa, ela não corresponde a um período da vida que seria universal [...] Assim, tomá-la como um ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugidio, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade".

Nessa perspectiva, Bujes enfatiza:

> Isso que chamamos infância é uma construção discursiva [...] A infância não é um espaço em branco [...] os significados de criança e de infância que guiam os nossos atos cotidianos são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não têm a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente [...] A infância não é um campo livre de poder. (BUJES, 2003).

Com base principalmente nas idéias de Foucault e de alguns outros autores que identifica como pós-estruturalistas, a autora vai tecendo um discurso para o qual "todas as formulações sobre crianças e infância que, por longo tempo, vêm sendo tomadas como inquestionáveis, não pertencem ao domínio sagrado, são coisas deste mundo, efeitos de jogos de poder e de vontade de saber". Para ela,

> [...] as idéias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhes um sentido não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas.

Mais do que isso, "esta infância de que tanto ouvimos falar é um efeito dos discursos que se constituíram/constituem sobre ela [...] é mais apropriado falarmos de invenção da infância moderna". Tendo em vista que,

> [...] com o advento da Modernidade, as crianças, como parte da população, passaram a ser medidas, calculadas, categorizadas, descritas, ordenadas e organizadas não só do ponto de vista estatístico, mas também pela produção crescente de conhecimento sobre elas e sobre os fenômenos de sua vida, o que é revelador de um fato: elas se tornaram, assim, alvo de determinadas instituições e objeto de saber.

É nessa direção que o texto vai afirmando o caráter questionador e desestabilizador das teorias pós-estruturalistas e pós-modernistas, as quais colocam em dúvida essa idéia de criança e infância universal, colocando esses sujeitos inseridos nas relações de poder e controle que permeiam as sociedades.

Esse caráter histórico, contingente, social, móvel e discordante da idéia de um "sujeito universal" ou de uma "infância universal" também é discutido e problematizado nos estudos mais "sociológicos", porém os elementos explicativos que seriam determinantes dessa compreensão são divergentes daqueles defendidos por Bujes, no caso acima referido.

Desse modo, no ano de 2004, os "combates" teóricos continuam, com destaque para os trabalhos que realçam a idéia de infância como categoria social e historicamente construída e a de criança como sujeito, reproduzindo-se, com mais intensidade, a ênfase para as vozes das crianças e a chamada de atenção para as suas

particularidades. A mesma abordagem se repete no trabalho de Altino J. Martins Filho, intitulado *A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche*, no qual o autor procurou "conhecer, descrever e analisar as dinâmicas das relações que as crianças estabelecem umas com as outras no espaço/tempo em que convivem no interior das instituições de educação infantil". Com base nos estudos da Sociologia da Infância e pautando-se pela discussão das "culturas da infância", declara tomar "como ponto de partida, a concepção de infância segundo a qual, a criança é vista como sujeito de direitos numa dimensão histórica, educacional, social e cultural". Essa criança é vista e pensada como produtora e produto da cultura em que está inserida. É com base nesse campo de conhecimento que Martins Filho ressalta que "a contemporaneidade tem aportado na busca pela pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneidade da infância enquanto categoria social em si mesma e o investimento nas crianças por meio do conhecimento das culturas infantis".

Nesse mesmo movimento está o texto de Débora de Barros Silveira, nomeado *A escola na visão das crianças*. Com o objetivo de "compreender a escola de educação infantil pela ótica das crianças de cinco anos de idade que a freqüentam", a autora expõe sua indignação, ao considerar que "geralmente as crianças não têm uma fala considerada como legítima na ordem discursiva. As idéias que elas expressam são quase sempre ignoradas e desqualificadas pelos adultos, como se estas falas fossem algo menores, infantis, e destituídas de razão"; por isso, no seu trabalho, irá compartilhar das "posições que concebem as crianças como sujeitos portadores de falas propositivas de novos caminhos para a instituição escolar". Apesar de não apresentar muitos elementos para fundamentar a discussão proposta por sua pesquisa – talvez por tratar-se de um texto extremamente sintético - esse estudo foi selecionado, porque mostra que seu objeto de análise é a criança e o seu modo de ver o mundo, comprovando as transformações temáticas apontadas anteriormente.

Outro texto escolhido foi *Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa*, de autoria de Silvia H. V. Cruz. Só o título deste trabalho já revela a sua tendência teórica, tratando-se de mais um estudo que partiu para a busca de significados condizentes com os pontos de vista das crianças, tornando-as sujeitos do discurso e da sua própria prática. Com o objetivo de "tentar captar quais as percepções e desejos das crianças acerca da creche comunitária", a autora observa que partiu "do pressuposto de que a criança é competente para distinguir suas percepções e sentimentos em relação à sua experiência educativa e da crença de que ela tem o direito de ter tais percepções e sentimentos considerados". E, mais do que isso, Cruz alerta

para o engano que se faz, ao generalizar os conhecimentos acerca das crianças, uma vez que existem diversas crianças, que "precisam ser ouvidas, elas têm muito o que dizer sobre as suas percepções, desejos, receios etc., que são únicas mas podem nos ensinar sobre outras crianças que têm experiências semelhantes".

Numa outra perspectiva de análise da infância, está novamente um trabalho de Jader J. M. Lopes, agora intitulado *Estandartes de identidade: o lugar da infância na decoração das escolas*, o qual parece ser um desmembramento daquele apresentado em 2003. Contudo, o autor aponta para "algumas implicações envolvendo as crianças, seus lugares na contemporaneidade, suas identidades e seus espaços escolares"; diferentemente do outro texto, o enfoque para entender essas crianças migrantes é a escola. Para isso, discute a idéia de criança como "aquela que consome o leite industrializado e enriquecido para os recém-nascidos [...] que se "alimenta" de tudo que o mercado de consumo convencionou para ela; que altera seu modo de vestir; que se perde no 'fetichismo' do corpo; e, cada vez mais, rompe as barreiras do mundo adulto". O autor vai mais longe e salienta que "o que podemos afirmar é o fim de uma infância constituída temporalmente e não o fim de uma posição social do ser criança, o que temos é o estabelecimento de novos feixes sociais que reordenam suas identidades e sentidos". Nessa ótica, a infância é considerada como estando "sendo lentamente retocada e definida a partir de novos traços que marcam o que é ser criança, convencionados pelo mercado consumidor [...] O mesmo capital que construiu o sentido moderno de infância burguesa está fazendo-a desaparecer". Como pode ser observado, o texto traz alguns elementos questionadores e que fazem emergir a discussão sobre a criança consumidora, a construção da sua identidade e o seu papel neste mundo globalizado. São idéias que já podem ser encontradas em estudos, principalmente, estrangeiros, como os de Giroux (1995) e Kincheloe & Steinberg (2001) os quais, dentre outros objetos, analisam os produtos consumidos pelas crianças e como eles alteram suas identidades.

E, por fim, destaco mais uma vez um texto de Fernanda Muller que, a exemplo do trabalho de Lopes, igualmente parece ser uma outra parte de sua pesquisa de doutorado. Nomeado *Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa*, o texto apresenta o conceito de culturas infantis na perspectiva da Sociologia da Infância e trabalha com a idéia de cidade educadora, tomando a cidade de Porto Alegre como campo investigativo. Num esforço de confirmação, a autora inicia o texto com a seguinte afirmação: "Já é aceito que a infância é uma categoria social, assim como classe e grupos de idade". Muller demonstra não ter mais dúvidas sobre a consolidação do campo teórico da Sociologia da Infância. Pode-se compreender que formas discursivas como estas costumam colaborar

com os esforços que visam a garantir legitimidade e fazer prevalecer o campo teórico que se quer defender.

No trabalho encomendado de Walter Kohan[56], intitulado *Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância* [57], aparece uma nova perspectiva de análise da infância:

> A infância nos preocupa, como nada na vida. Também na academia. Não há campo disciplinar que não tenha se ocupado da infância [...] a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital. [...] Por isso a infância ou a criança não são propriamente acontecimentos, mas o devir-criança, o infantilar. [...] (KOHAN)

Ele afirma existirem duas infâncias: "Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que costumamos chamar de 'tradição ocidental'". Porém, o que ele enfatiza é a existência de outras infâncias, que escapam às definições dadas por tal tradição, mesmo que ambas não sejam excludentes. Seriam aquelas

> [...] que habitam outras temporalidades, outras linhas, infâncias minoritárias. Infâncias afirmadas como experiência, como acontecimento, como ruptura de história, como revolução, como resistência e como criação. Infâncias que atravessam e interrompem a história, que se encontram em devires minoritários, em linhas de fuga, em detalhes; infâncias que resistem os movimentos concêntricos, arborizados, totalizadores, totalizantes e totalitários; infâncias que se tornam possíveis nos espaços em que não se fixa o que alguém pode ou deve ser, em que não se antecipa a experiência do outro (KOHAN).

Baseado especialmente nas idéias de Deleuze, Guatarri, Agamben e Foucault, Kohan afirma: "A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores". E mais, para ele "interessa notar as diversas infâncias que se inventam em cada momento histórico e social". É nessa direção que seu texto parece apontar para uma forma peculiar de olhar e estudar a infância, o que poderá ser ou não comprovado nos próximos trabalhos apresentados nesse GT, nos anos seguintes.

Em síntese, pode-se constatar que os conceitos de criança e infância tornaram-se um dos temas mais problematizados nas pesquisas. Ao longo dos anos, foi possível perceber que, aos poucos, os autores procuraram explicitar, além do seu objeto de

[56] Walter Omar Kohan é Professor Titular de Filosofia da Educação da UERJ.
[57] Esse trabalho aparece com outro título, na programação do GT, exibida na *homepage*, qual seja: *Infância: entre a educação e a filosofia*.

pesquisa que direta ou indiretamente[58] envolvia a criança e a infância, com que crianças estavam trabalhando e de que infância estavam falando. Foi repetidamente afirmado que as crianças são atores sociais e que a infância é uma construção histórica.

A partir desses enunciados, extraídos dos trabalhos apresentados no GT 7, no período de 2000 a 2004, e que selecionei para esta etapa da pesquisa, foi possível obter algumas categorias sobre o conceito de criança[59]: Criança inventora – a capacidade da criança de estar sempre inventado as coisas, valorização da imaginação e criatividade infantil; Criança autônoma e consciente – a capacidade de as crianças tomarem suas próprias decisões, realizarem tarefas por iniciativa e conta própria e a criança vista como alguém que conhece a sua realidade e as coisas que a cercam, tem consciência dos seus atos; Criança inventada – a criança fabricada pelos discursos científicos e institucionais; Sujeito-criança/Criança ativa[60] – as crianças vistas como atores sociais, sujeitos de direitos e consumidoras; Criança devir – a criança vista como um novo acontecimento.

O que é notório, na grande maioria dos estudos da educação da criança, é a ênfase para a criança-aluno, a criança-aprendiz escolar. Embora existam várias definições para o que é "ser criança", essas categorias ainda não são suficientes para explicar o que é ser criança, num país como o Brasil e num mundo globalizado e capitalista, como aquele em que vivemos. Nota-se que a criança é retratada apenas por aspectos positivos, são raros e inexpressíveis os enunciados sobre a criança excluída, a criança pobre, o menino ou a menina negra ou índia, a criança de rua, a criança viciada, a criança abandonada, a criança trabalhadora, a criança doente, a criança hospitalizada, a criança deficiente[61], a criança delinqüente, a criança nordestina, entre outras categorias que são formuladoras e definidoras daquelas crianças que são vítimas dos problemas sociais os quais afligem qualquer país "pobre".

Em primeira instância, o que foi possível concluir é que entre os "não ditos" das pesquisas que envolvem a criança, a infância e a sua educação, estão as crianças fora dos muros da escola, a criança que vive e atua em várias dimensões do mundo social, interagindo

[58] Incluem-se aqui aqueles trabalhos cujo objeto de estudo era o professor, os espaços institucionais,as políticas públicas,os filmes infantis etc.
[59] Alguns desses conceitos já vêm sendo apresentados há muito tempo por estudos ligados às ciências humanas.
[60] Essa imagem de criança ativa já vem sendo propagada desde a escola nova, em que segundo Carvalho (2002) " um sem número de imagens idealizadas de crianças salutarmente ativas e programaticamente livres têm a função de propor, como em um espelho, o perfil de professor que urge formar para que a escola ativa possa realizar-se"(p.374).
[61] Apesar de saber da existência do GT Educação Especial, procurei destacar a criança deficiente, porque ela também se insere na discussão do GT 7, por ser criança e por estar nas instituições de educação infantil. Todavia, reconheço que tais discussões não estão presentes, porque são destinadas ao GT específico.

com outras crianças e com adultos. Parece que a "educação infantil" escapa a essas crianças ou parece que essas crianças escapam à "educação infantil"? O que se pode adiantar é que elas não são "faladas", nem "falam", são estudadas e não são "protegidas" pela pedagogia (embora se saiba o quão presentes estão em outros campos do conhecimento, principalmente na Psicologia, na Assistência Social e na Medicina). Reconheço que a Sociologia, especialmente o campo que foi denominado Sociologia da Infância, utilizando-se de instrumentos investigativos da Antropologia, não esteja restrita à discussão da "criança – aluno e aprendiz escolar". Porém, ainda falta muito para se chegar às necessárias associações entre estudos que investigam a criança que está em instituições educativas e aqueles que se voltam para o estudo dessa mesma criança, em contextos não escolares.

Embora saiba que o objetivo do GT7 está em torno de discussões que envolvem a educação da criança de 0 a 6 anos, será que esse GT, assim como a Pedagogia, não está recortando o conceito de educação, direcionando-o apenas aos fenômenos ocorridos dentro dos muros das instituições escolares? E, com isso, olhando para seus sujeitos (as crianças) apenas na sua condição de aluno(a)?

Às vezes, em função dos resultados de pesquisas, a própria condição de sujeito das crianças costuma ser fechada em explicações fixas, por mais que se afirme a sua diversidade, as suas múltiplas possibilidades de criação e o seu movimento contínuo, em termos de construção identitária.

Com estes questionamentos, parto agora para a análise de como esses mesmos textos estão introduzindo a discussão das culturas e identidades infantis.

Capítulo VI

Culturas Infantis e Identidades Infantis: combates teóricos e Políticas da Educação

6.1 Cultura e identidade – definindo conceitos

> Grupos e indivíduos buscam, selecionam ou relutam em razão do significado que as coisas têm para eles (BLUMER apud KREUTZ, 1999, p.83)

Em meados do século XX, emergem discussões sobre a "política de identidade", cujos objetivos seriam os de "desencantar as tradições já enraizadas que definem as pessoas segundo gênero, raça, cultura e nação", segundo afirma Willinsky (2002). Para esse autor, esse "novo" tipo de política de identidade exige "uma educação que corresponda ao por quê e o para quê de tais divisões [...] que contemple a dinâmica histórica das categorias segundo as quais estamos divididos" (p. 31).

Utilizando a teoria do "reconhecimento" de Taylor, Willinsky (2002) aponta os "Direitos universais do homem" como um recurso dos democratas europeus de deixar claro às diversas categorias de pessoas como todos eram reconhecidos e tratados de forma apropriada (p. 36). Afirma, ainda, que as categorias são "em grande parte, construídas pelos homens, mais precisamente, por aqueles que estão no poder" (ibidem).

As relações de poder que permeiam e influenciam a política de reconhecimento e, conseqüentemente, a de identidade, são seguidas por outro conceito levantado por esses autores, que é o de "'política da diferença', em que o que somos solicitados a reconhecer é a identidade única desse indivíduo ou grupo e a sua distinção diante de todas as demais pessoas" (TAYLOR, 1994, p. 38, apud WILLINSKY, 2002, p. 38). Pensar numa identidade única de um determinado grupo seria acreditar que ela seja formada por pedaços diferentes; encará-la assim significa "negligenciar o aspecto de como essa identidade é formada dentro das poderosas relações sociais que moldam como uma pessoa cresce mulher e francesa" (idem).

Empregando o pensamento da filósofa francesa Simone Weil, Willinsky (2002,p.49) salienta que "a necessidade de raízes nos leva a julgar nossas identificações, testar sua afirmação de vida e liberdade, seus poderes de exclusão e inclusão".

> Nós estamos, a um só tempo, sujeitos às coletividades designadas de nossa existência e com a possibilidade de torná-las objetos de estudo que são sempre formas de auto-investigação, que podem originar expressão refletida e criativa. Vivemos sempre dentro de uma política de reconhecimento e identidade (WILLINSKY , 2002, p.49).

O autor entende, ainda, que o fato de sermos estranhos a nós mesmos, tendo o mundo como nossa única pátria, parece uma tônica própria para repensar as divisões que, por tanto tempo, nos têm afastado dos outros. "A política de identidade levanta a questão de como deveríamos ser conhecidos, assim considerados e tratados" (ibidem).

Esse processo de diferenciação que ocorre no interior das diversas sociedades é abordado, na perspectiva pós-estruturalista, como uma operação produzida discursivamente, que tem como "pano de fundo" as relações de poder, resultando em relações hierárquicas que nomeiam os sujeitos em "melhor" e "pior" ou "diferente" e "não diferente", realizando a normatização dos indivíduos. Na perspectiva, nomeada por Silva (2002) de materialista, essa diferenciação entre os indivíduos de uma mesma sociedade acontece através de processos econômicos, estruturais e institucionais, acarretando a discriminação e as desigualdades e tendo como fundamento as diferenças culturais.

Kreutz (1999, p.81), numa perspectiva diversa de análise, traz tal discussão para pensar os processos educativos escolares, argumentando que

> [...] a escola, enquanto instituição ativamente envolvida em formas de regulação social e moral, normalmente tende a noções fixas de identidade cultural e nacional. Por seu envolvimento com uma noção de identidade nacional ligada a uma cultura tradicional, ocidental, a escola tem ignorado "as múltiplas narrativas, histórias e vozes de grupos cultural e politicamente subordinados".

Para esse autor, a base epistemológica que corresponde a essa multiplicidade seria aquela que, segundo Miguel Arroyo,

> [...] reflita ao mesmo tempo a complexa diversidade de identidades, grupos, etnias, gênero, diversidade demarcada não apenas por relações de perda, de exclusão, de preconceito e discriminação, mas demarcada por processos ricos de afirmação de identidades, valores, vivências, cultura. (1996, p. 7, apud KREUTZ, 1999, p. 81)

O conceito de identidade também é colocado como "identificações, [que] além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções" (SANTOS, 1997, p. 135). As identidades são consideradas por muitos estudiosos como sendo mutáveis e transitórias, sendo "identificações em curso" (KREUTZ, 1999, p. 81).

As identidades estão em constante transformação e só "adquirem sentido por

meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas" (WOODWARD, 2000, p.8). Para Stuart Hall (1997), as identidades se constroem

> [...] sobre um referente empírico, mas simbólico e cultural, pondo-se em questão não apenas o discurso, mas também o lugar e a ótica de interação com esse discurso. Além disso, a identidade unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia, pois ela está diretamente envolvida com o processo de representação que se localiza no tempo e no espaço simbólicos (STUART HALL, 1997, p. 13 e 75, apud KREUTZ, 1999, p. 81).

Ao discutir os processos em que são produzidas as identidades, Moreira (2005)[62], por sua vez, destaca que é preciso analisar quais são os lugares e práticas sociais que se entrecruzam nas experiências vividas dos sujeitos e grupos sociais:

> As identidades são, portanto, produzidas no entrecruzamento entre esses mais diversos aspectos que compõem a vida humana [classe, etnia, nacionalidade, gênero, raça, geração, sexualidade etc.] os quais nunca podem ser explicados isoladamente nem vistos como universais e fixos. As identidades são múltiplas e variáveis, estão sempre em mudança e se re-organizam em meio a disputas sociais que envolvem classificações, ordenamentos, hierarquias e supõem sempre diferenciações (p.146).

Ao se levar em conta a multiplicidade de identidades existentes, é possível compreender a escola como o local onde essas identidades se cruzam e dialogam, sendo "o espaço de encontro entre as diferentes formas de ser, de pensar e de sentir, de valorizar e de viver, construídas em um marco de tempo e espaço que dão pertinência e identidade a indivíduos e grupos sociais" (KREUTZ, 1999, p. 92). Diante disso, a escola precisa enfrentar as "difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho" (GIROUX, 1995, p. 88, apud KREUTZ, 1999, p. 93).

Ao tomar o conceito de identidade infantil como foco de análise, deparei-me com a afirmação feita por Rodriguez, citada por Kreutz, sobre a edificação da identidade, pois essa construção "supõe sempre a alteridade, permitindo auto-descrever-se dentro de um grupo que lhe dá referências para a ação e permitindo entender a realidade mediada pela diferenciação" (RODRIGUEZ, 1998, p. 3, apud KREUTZ, 1999, p. 92). Na verdade,

> [...] na medida em que não se propicia a análise da alteridade, a interpretação que uma pessoa efetua da realidade, a partir de seu contexto cultural, tende a vivê-la com pretensão de verdade absoluta, dificultando a compreensão de outras interpretações produzidas por outras pessoas a partir de contextos culturais diferentes do próprio (ibidem).

[62] Consultar também: MOREIRA.M.F.S. Identidade social e o ensino fundamental: leituras, práticas e representações sociais. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina-PR, 2005, v. 1, p. 879-887.

Acrescenta Hall (1997, p.1):

> Estes sistemas ou códigos de significado dão sentido às nossas ações. Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas 'culturas'. Contribuem para assegurar que toda ação social é 'cultural', que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Sob determinado ponto de vista da Antropologia Social, proposta por Geertz, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 1978, p. 24).

Para Gusmão (1999, p.47),

> [...] a cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte de um revestimento mais de superfície da sociedade, mas também seu cerne, a parte profunda que a constitui como emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experi6encia vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro.

De acordo com a autora, "a cultura não é nunca uma essência, é uma autocriação, uma negociação de sentidos, que, segundo Santos (1996)[63], torna-se compreensível apenas na trajetória histórica dos grupos e na posição que ocupam no interior do sistema" (p.48).

Para se referir ao conceito de cultura, Chartier indica os estudos de Geertz, em que este autor afirma que a cultura "[...] denota um padrão, transmitido historicamente, de significados corporizados em símbolos, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem o seu conhecimento e as atitudes perante a vida" (apud CHARTIER, 1990, p.67). A cultura diz respeito, como completa aquele autor, a "um conjunto de significações que se enunciam nos discursos ou nos comportamentos aparentemente menos culturais" (CHARTIER, 1990, p.66-7).

Diante dessas considerações, reconhece-se que a escola é um espaço cultural onde esses significados deverão intervir e regular as relações sociais e de poder. O sentido e a importância aí presentes, dos estudos culturais, também são afirmados por autores como Stuart Hall:

> No cerne desta questão está a relação entre cultura e poder. Quanto mais importante – mais central – se torna a cultura, tanto mais significantes são as forças que a governam, moldam e regulam. Seja o que for que tenha a capacidade de influenciar a

[63] SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

> configuração geral da cultura, de controlar ou determinar o modo como funcionam as instituições culturais ou de regular as práticas culturais, isso exerce um tipo de poder explícito sobre a vida cultural. (HALL, 1997, apud BUJES, 2000, p. 227).

E, mais do que isso, "é que a cultura, por sua vez, *nos* governa – 'regula' nossas condutas, ações sociais e práticas e, assim, a maneira como agimos no âmbito das instituições e na sociedade mais ampla" (HALL, 1997, p.18). Por isso, "a regulação *da* cultura e a regulação *através* da cultura são, desta forma, íntima e profundamente interligadas" (idem, p.19).

Segundo Gusmão (1999), "a cultura é frágil e o homem também o é, que se necessita do controle, da força e do poder, seja ele o da palavra escrita, presente na ciência que praticamos ou outro qualquer. É assim que descobrimos que as palavras não são inocentes" (p.49).

É preciso destacar a influência da "virada cultural" para esse "novo" olhar sobre a cultura, pois, assim como afirma Hall (1997, p.10),

> [...] a virada cultural está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

Nessa perspectiva é que se considera que a "virada cultural" "força-nos a repensar radicalmente a centralidade do 'cultural' e a articulação entre os fatores materiais e culturais ou simbólicos na análise social" (HALL, 1997, p.12), aspecto constitutivo dos Estudos Culturais.

Embora considere que "os objetos certamente existem também fora destes sistemas de significação", Hall (1997, p.13) enfatiza que "*todas* as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão 'cultural'".

Utilizo novamente as idéias de Gusmão (1999), a qual indica, por meio dos estudos de Iturra (1997), que "há três culturas na sociedade: a dos que mandam – os adultos; a dos que obedecem – as crianças ignoradas e a dos cientistas – a cultura da palavra escrita que manda, obriga, abstrai e sistematiza a memória da experiência humana"(p.48).

É por isso que afirma que "a sociabilidade e a cultura constituem suportes de integração de um universo dividido pelas diferenças entre um EU e um OUTRO, entre os que têm poder e os que não têm" (p.52).

Sarmento (2004 a, p.20) enfatiza:

> Essa identidade da infância reside, primordialmente, no seu estatuto face aos direitos sociais: as crianças não têm capacidade jurídica de decisão autônoma, necessitam de protecção e têm uma responsabilidade social em parte depositada em quem exerce o poder paternal. Depois, essa identidade reside ainda nos factores sociais que impendem sobre as crianças e que condicionam profundamente as suas formas de existência: há estatisticamente mais pobres crianças que em qualquer outro grupo geracional; a obrigatoriedade de freqüência de uma instituição social – a escola – apenas obriga as crianças; a imensa maioria delas não tem rendimentos econômicos próprios. Essa identidade é também construída e continuamente investida pelo sistema econômico, que destina uma parte dos seus produtos às crianças, cuidando de autonomizar bem esse segmento de mercado, nas várias áreas em que ele se exprime. A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos. (SARMENTO, 2004 a, p.20).

Os estudos aqui apresentados indicam caminhos diversos para as análises que realizo sobre o modo como os conceitos de "identidade infantil" e de "cultura infantil" estão sendo apropriados, no âmbito dos estudos em educação. Essas proposições e análises teóricas ora se filiam aos pressupostos das teorias socioculturais, ora aos percursos teóricos do pós-estruturalismo.

As principais questões que balizam tais divisões e diferenciações dos suportes explicativos e formas de compreensão dos fenômenos sociais estão centradas na concepção de sujeito, de prática social e de poder. Sob um dos pontos de vista se entende que o fundamento das ações humanas e de toda "prática social" está no agir e na "consciência" dos sujeitos históricos, mesmo que essa "consciência" de sua própria cultura seja considerada relativa. Em conseqüência, os sujeitos seriam tanto autores/produtores, como resultado/produto de uma determinada cultura e sociedade. Sob o outro plano de análise, porém, as pessoas são referidas como "indivíduos" e não como "sujeitos", criticando-se a idéia de que as pessoas possam ser imbuídas de "autonomia" e "consciência", para intervir na condução das práticas sociais. Tais práticas seriam determinadas pela cultura, pelos mecanismos de poder já impressos em seus símbolos, discursos e instituições. Nesse sentido, acaba-se por entender que não haveria uma "prática social" a ser descoberta ou reconhecida: seja em termos de valores, seja de ações ou situações concretas, como é o caso, por exemplo, das "práticas, valores, significações" do ponto de vista de uma identificação social e/ou de uma cultura própria das "crianças". A própria idéia de criança e de infância seria uma "construção" que produz, dizendo quem são e como devem ser os "sujeitos da infância".

Para os Estudos Culturais, "ao descrever ou interpretar o mundo, a linguagem constitui práticas sociais, moldando as formas como as pessoas devem compreender a si próprias, aos outros e a realidade em que estão inseridas" (COSTA, 2005,

p.92). É nesse sentido que os discursos não são puramente descrições dos objetos, sujeitos ou práticas, mas, ao fazer isso, eles produzem essas coisas, criando suas identidades e instituindo modos de agir e pensar sobre elas. É nessa direção que Hall (1997, p.8) enfatiza que "devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas".

6.2 As culturas infantis em cena

Vários autores[64], em estudos mais recentes sobre a infância e as crianças, na área da educação, já fizeram referência a esses conceitos; entre eles, podemos destacar: Faria (2002); Kramer e Leite (1998); Sarmento (2002), Cerisara (2002); Rocha (1999); Quinteiro (2001). Cada um desses autores, apesar de possíveis convergências conceituais, privilegia determinados aspectos explicativos e aponta propostas e críticas diversas para se pensar o tema em evidência.

Existem diferentes perspectivas de análise e interpretação das culturas infantis, que vão desde o exame de artefatos culturais produzidos para as crianças até as próprias práticas sociais dos sujeitos infantis.

Chamando a atenção para outros aspectos constitutivos das "culturas infantis", Giroux (1995, p.49) analisa como as grandes empresas de produtos infantis – como a Disney - produzem ideologicamente artefatos culturais para as crianças, desencadeando as chamadas "guerras culturais". Declara esse autor:

> A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança – uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros.

Nesse sentido, o autor defende um estudo da cultura para além dos espaços escolares ou da "alta cultura", de forma que também se olhe para os espaços da cultura popular, onde as "identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como shopping centers e parques de diversão" (id, p.50).

[64] Vale lembrar também os trabalhos de Florestan Fernandes (1961) sobre folclore infantil, em que o autor analisa as "trocinhas", sendo considerado o precursor de estudos sobre as culturas infantis, no Brasil. Ver Fernandes, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Anhembi, 1961.

É também nessa ótica de análise que convergem os estudos de Kincheloe & Steinberg (2001), as quais organizaram um livro intitulado *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*, em que vários autores discutem e problematizam diversos artefatos culturais e as suas influências, na constituição da cultura infantil.

De acordo com essas autoras, "a cultura infantil é, a princípio, a pedagogia do prazer e, como tal, não pode ser simplesmente contradita por nos exilar, e as nossas crianças, do seu convívio" (p.16). Nesse sentido, as autoras levantam algumas interessantes questões sobre a temática, quais sejam:

> Como a criança encarna a cultura infantil? Como a poderosa dinâmica embutida na cultura infantil produz prazer e dor na vida diária das crianças? Como pais esclarecidos, professores, psicólogos infantis e profissionais ligados à infância em geral adquirem uma visão das crianças que leva em conta o efeito da cultura popular em sua auto-imagem e visão do mundo? (KINCHELOE; STEINBERG, 2001, p.17).

Os estudos de Sarmento e da Sociologia da Infância vêm questionar esse viés de análise das culturas infantis, pois, para o autor, tais culturas consistem em "um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e idéias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares" (CORSARO; EDER, 1990, apud SARMENTO, 2005, p.373). Por isso, Sarmento alerta:

> Estas actividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interacções. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares.

Enfatizarei, aqui, as idéias de Sarmento, divulgador da Sociologia da Infância, no Brasil, e o qual, como já havia destacado, foi muito citado nos trabalhos do GT7.

Após debater sobre as diversas infâncias e crianças e criticar visões uniformizadoras da infância, Sarmento (2005, p.371) conclui que "as crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das 'culturas da infância', as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção".

Na perspectiva de Sarmento, essas culturas da infância não se reduzem a elementos lingüísticos, antes integram elementos materiais, ritos, artefatos, disposições cerimoniais e também normas e valores (MOLLO-BOUVIER, 1998, apud SARMENTO, 2002).

Esse autor traz uma discussão particular para a abordagem do tema, ao afirmar que, para se estudar as culturas da infância, é preciso interpretar a sua autonomia em relação aos adultos, pois considera que

> [...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interacções com o mundo dos adultos, essas culturas transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade e suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade [...] realizam-se freqüentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projecto educacional (SARMENTO, 2003).

Sarmento enfatiza, porém, que é preciso levar em conta que existem formas especificamente infantis de simbolizar e interpretar o mundo, as quais, como

> [...] dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos [que] exprimem a cultura societal em que se inserem [...] ao mesmo tempo que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (SARMENTO, 2003, p.10).

Essas culturas da infância "são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais [...] Este processo é criativo tanto quanto reprodutivo" (SARMENTO, 2005, p.373).

A incidência do uso dos conceitos "cultura infantil" e "identidade infantil", nos estudos apresentados na ANPED, faz parte desse debate e movimento teórico mais amplo que perpassa os vários campos do saber, no mundo contemporâneo.

Especialmente nos trabalhos expostos nos anos 2003-2004, já é possível notar a presença do termo "cultura infantil" nos títulos e com mais intensidade no corpo dos textos, embora, em alguns casos, não haja aprofundamento da análise sobre o que sejam essas "culturas infantis".

No livro organizado por Faria, Demartini & Prado (2002), intitulado: *Por uma cultura da infância*: *metodologias de pesquisa com crianças*, embora não se caracterizem como ligadas à Sociologia da Infância, as autoras também levantam algumas questões que são coincidentes com as proposições acima indicadas, quais sejam:

> [...] o que as crianças das diferentes idades, ocupando diferentes espaços na esfera pública têm produzido? saberes? emoções? transgressões? rebeldias? submissão? como são as relações de poder? e as relações de gênero nesta fase da vida? e o conflito de classes? e as diferenças étnicas? como se dá o confronto entre diferentes crianças já que é esta a única forma de convívio das diferenças? será que é verdade que as crianças sempre imitam os adultos? quando imitam? por que e como? o que elas estão formulando de diferente? do que estão sendo impedidas de inovar? de re-

> criar? de inventar? o que as crianças têm feito ao longo da história, continuamente e até mesmo repetitivamente, que os adultos ainda não conseguem entender? (DERMATINI et al., 2002, p.viii).

Quinteiro (2002), na mesma linha de Sarmento, também introduz alguns questionamentos para discutir os saberes produzidos em torno da infância, pois entende que tais saberes privilegiam alguns aspectos de análise em detrimento de outros, haja vista que

> [...] nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas. Afinal, o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que freqüentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam? Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, tema elementar para a compreensão das culturas infantis, ainda serão estudadas, tanto local quanto internacionalmente (QUINTEIRO, 2002, p. 22).

Para essa autora, "pouco se conhece sobre as **culturas infantis** porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a 'fala' apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores" (p. 21, grifos da autora).

Gusmão (1999) também se pronuncia sobre as culturas infantis, afirmando:

> A cultura da infância nos obriga a rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais, apenas consoantes a outras práticas e a outros sujeitos que a um só tempo se fazem como *nosso outro* e *um mesmo*, no estar junto e no fazer da própria sociedade (p.52, grifos da autora).

A expansão desse debate pode ser comprovada não apenas pelos títulos dos trabalhos apresentados no GT7, no ano de 2004[65], como também em artigos publicados em periódicos brasileiros, cabendo destacar aqui o lançamento da *Revista Educação & Sociedade*[66], cujo vol. 26 tem como título *Sociologia da Infância: pesquisas com crianças*[67]. Em sua apresentação, Delgado[68] & Muller[69] (2005) admitem que "ainda temos um longo caminho a trilhar no que se refere à consolidação da área da Sociologia da Infância no Brasil", o que foi constatado também por Quinteiro, em artigo sobre a emergência desse campo, no

[65] Ver relação, em Apêndice.
[66] Este é um periódico científico publicado quadrimestralmente pelo CEDES – UNICAMP.
[67] Ver relação de artigos, em anexo.
[68] Ana Cristina Coll Delgado é professora adjunta da FURG/RS.
[69] Fernanda Muller é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Brasil. As autoras declaram que "com este dossiê pretendemos desafiar os estudiosos da infância a consolidarem um campo que já tem espaço inaugurado nas discussões acadêmicas brasileiras" (p.353). E, mais do que isso, elas também querem "apresentar pesquisas que defendem a escuta e enfocam as infâncias e as culturas infantis, com base em referenciais teórico-metodológicos desafiadores" (ibidem).

De acordo com Delgado e Muller (2005), há muitos obstáculos e dificuldades a serem superados nas pesquisas com e sobre crianças, entre os quais podem ser mencionados: a "lógica adultocêntrica" que seria a busca de "significados das crianças e não dos adultos"; a "entrada no campo", que seria a presença em espaços de crianças para descobrir o que elas fazem e a "ética", que seria nada mais do que a autorização da criança para participar das pesquisas (DELGADO; MULLER, 2005, p.354).

Em outro trabalho publicado por Delgado (2004), intitulado *O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas*, a autora questiona os conceitos de infância, alegando que tais concepções "estão submersas em visões de adultos que viveram suas infâncias em outros tempos e espaços, principalmente quando trabalhamos com a imaginação e a realidade de forma a superar os binarismos culturais" (p.4).

Também Sayão (2000), em *Crianças: substantivo plural*, enfoca as diversas imagens de infância proclamadas ao longo da história ocidental, concluindo que "se as diferentes culturas e relações entre as gerações vão delineando a vida social dos grupos, as diferentes culturas determinam formas de ser e pensar a infância, levando-nos a perceber que há culturas infantis – e que estas devem ser escritas no plural"(p.3).

Ambos os artigos fazem referência aos estudos de Sarmento e à Sociologia da Infância, o que indica a influência dos estudos desse autor entre os pesquisadores brasileiros.

Apesar de não fazer parte do *corpus* documental desta pesquisa, os trabalhos do GT7, apresentados no ano de 2005[70], também já demonstram como esse debate está ganhando força e dominando os estudos dessa área.

Nos trabalhos analisados, já foi possível perceber a contribuição dos estudos de Sarmento, o qual, dentre outros pontos, aborda a pesquisa etnográfica como uma possibilidade de investigar as crianças e suas infâncias, numa perspectiva que considere a criança como produtora de cultura. É o que pode ser observado nos seguintes enunciados:

[70] Ver programação do GT7 2005, no Anexo 1.

> [...] tem como eixo central as crianças e o desvelamento de infâncias a "partir de si próprias" [...] Pedagogia da Infância/Pedagogia da Educação Infantil. [...] um encontro com o Outro (as crianças), com a alteridade da infância [...] ver as crianças dentro de múltiplas variáveis [...] espero que "possamos", a cada dia, ter um novo encontro com as crianças e suas infâncias, *de forma a aprender, com sua maneira de "inventar moda", um jeito de garantir-lhes o direito de brincar e aprender a um só tempo e contribuir para políticas para a educação da infância.* (OLIVEIRA, 2001, grifos da autora)

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

> [...] enquanto os estudos recentes sobre a infância pretendem entender a criança em seus universos [...] as políticas tendem a uma homogeneização, como se a infância fosse uma e as crianças um "vir a ser". [...] Digo isso com base na análise do espaço, da participação e das vozes das crianças. (MULLER, 2003)

> O interesse em conhecer um pouco mais sobre a realidade dessas crianças [...] (LOPES, 2003)

Mas por que, só agora, tais compreensões e interpretações sobre a diversidade de crianças e a heterogeneidade do chamado "mundo infantil" passam a ser mais reconhecidas ou enfatizadas?

Tal discussão faz parte das transformações nos paradigmas teóricos mais gerais, que atingem todas as áreas do conhecimento no mundo contemporâneo, com ênfase no movimento teórico chamado "virada cultural"[71]. Os estudos culturais, com suas diversas tendências teóricas, integram esse movimento que transcende tanto os espaços disciplinares como os territórios nacionais, e se fortalece e ganha relevância através de práticas organizacionais institucionais tais como, por exemplo, a ANPED.

6.3 Culturas e identidades infantis nos discursos do GT7

A análise dos trabalhos selecionados para esta etapa da pesquisa indicou um significativo número de enunciados sobre as denominadas "culturas infantis" e anunciou alguns indícios que apontam para o conceito de "identidades infantis"[72].

[71] Para os Estudos Culturais, a "virada cultural" consiste no "poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura"; é nesse sentido que "a cultura precisa ser estudada e compreendida tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38).

[72] É importante destacar que outros trabalhos, divulgados no período de 2000 a 2004, no GT7, também fazem breves referências aos conceitos de "culturas infantis" e "identidades infantis", mas, como suas temáticas não estavam relacionadas às práticas sociais das crianças, não os selecionei para análise.

No ano de 2000, os dois textos selecionados apenas apontam para tais conceitos, embora já denotem os caminhos diversos nos modos pensar e teorizar:

> Entendo que o autor [Sutton-Smith (1988)] está se referindo à "cultura da criança", não para negar sua gênese na cultura adulta, nem para configurá-lo alheia às vivências, mas para marcar a riqueza de um modo de ser e agir que emerge como peculiar à infância e que não precisa ser *sempre* subordinado a propósitos de utilidade formativa, no sentido instrucional ou normativo. (GÓES, 2000, grifos meus)

> A ênfase na infância como um fato biológico – uma preocupação marcadamente pós-darwiniana – baseada na idéia de evolução e de progresso, teve influência sobre todas as explicações a respeito desta fase da vida: da sexualidade à progressão ou desenvolvimento cognitivo, marcando profundamente a compreensão da infância e dos fenômenos a ela associados e, por conseqüência, na constituição das identidades infantis. (BUJES, 2000)

Apesar de, no ano de 2001, três trabalhos terem sido selecionados, apenas o texto de Coutinho traz enunciados contendo tais conceitos. A autora deixa claro que os seus interesses são:

> [...] encontrar formas adequadas de olhar, ouvir, sentir estas crianças, e principalmente em interpreta-las, retomo a questão da diversidade [...] e a situo como um eixo central da discussão das *culturas infantis*. (COUTINHO, 2001, grifos meus)

> [...] pensar numa educação voltada para elas que respeite seu direito a viver sua infância plenamente, também se inclui as *culturas infantis* como "o desconhecido" ou pouco conhecido que é essencial aos nossos saberes [...] (COUTINHO, 2001, grifos meus)

> As *culturas infantis* nos momentos de sono, higiene e alimentação [...] (COUTINHO, 2001, grifos meus)

> [...] dar visibilidade às ações criativas infantis, às suas criações e *manifestações culturais*, nos momentos de sono, higiene e alimentação. Sendo que, nestas situações as crianças utilizam várias formas de expressão, seus corpos, seus olhares, suas falas, são múltiplas. (COUTINHO, 2001, grifos meus)

Em 2002, os conceitos em questão não aparecem nos textos selecionados. Contudo, no próximo ano, ou seja, em 2003, estes são destacados em enunciados dos textos de Muller e Lopes[73]:

> De que consistiria esses elementos da cultura infantil? O conceito de cultura infantil pode ser entendido de forma plural? (MULLER, 2003)

---

[73] Vale ressaltar que esses trabalhos apresentam outras definições e comentários sobre as culturas infantis,porém, não tendo a intenção de repetir citações de outros autores, procurei apenas enfatizar os fragmentos relativos às próprias palavras e pensamento do pesquisador.

> [...] o direito à vivência das culturas infantis (MULLER, 2003)
>
> [...] verdadeiro lócus de vivência da identidade de "ser criança" [...] torna possível a emergência das "coisas" típicas da identidade infantil. (LOPES, 2003)

Em seus trabalhos, no ano de 2004, Martins Filho; Lopes e Muller já anunciam em seus títulos a emergência dessa temática, nas discussões desse GT.

Detendo-se mais na discussão sobre as identidades, Lopes reflete sobre:

> E se para as crianças, o espaço escolar é uma das dimensões de construção de **suas identidades**, percebemos que muitas vezes, esse reforça o novo ângulo proposto para o ser criança na contemporaneidade [...] (LOPES, 2004, grifos meus)
>
> A decoração das salas de educação infantil e das primeiras séries do ensino fundamental se configuram [sic] como verdadeiros estandartes de divulgação desses personagens e constituíram uma forma de vivência e de *identidade* de infância. (LOPES, 2004, grifo meu)

Na perspectiva da Sociologia da Infância, Muller pondera:

> A legitimidade das crianças não acarreta autonomia da trama social. Isto quer dizer que as culturas infantis estão conectadas com outras manifestações culturais mais amplas [...] (MULLER, 2004)

E, nessa mesma perspectiva, Martins Filho aponta para o fato de que

> [...] conhecer as *construções culturais e sociais das crianças* que freqüentam essa instituição, consideramos ser uma aventura complexa e sinuosa, pois, é preciso reconhecer a creche e o grupo de crianças que lá estão, em seu caráter não homogêneo, avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural. (MARTINS FILHO, 2004, grifos meus)
>
> Isto sugere vários argumentos, face às ações das crianças, e permitem pensar que elas, dependem dos atributos partilhados com o meio social e cultural que estão convivendo, eles é que vão fornecer, os elementos que irão estruturar suas vidas sociais capacitando as crianças à construírem significados próprios e, contudo, habilitando-as à tornarem-se *atores sociais e culturais*. (MARTINS FILHO, 2004, grifos meus)
>
> Por essa linha de pensamento, a creche é entendida como um "mundo social", e as crianças como atores sociais *consumidores e produtores de culturas*. (MARTINS FILHO, 2004, grifos meus)

Como é notório nessas falas de Martins Filho, a preocupação dos trabalhos que discutem as "culturas infantis" e, por conseqüência, proclamam as "identidades infantis", é justamente essa, a de conhecer as "construções culturais e sociais das crianças [...] avistando as diferenças, de maneira a tornar visível a pluralidade cultural". Isso me suscita algumas inquietações: para quê? Será que seria, entre outras coisas, para poder classificá-las, enumerá-las, conceituá-las, avaliá-las, controlá-las, vigiá-las, reprimi-las, governá-las, tal como pensa

Bujes? O que se quer tanto, ao discutir e investigar as culturas infantis? O que se pretende, ao fixar as identidades infantis?

Essas são algumas questões que, mesmo sem se chegar a posições conclusivas ou finais, serão abordadas no capítulo seguinte.

Capítulo VII

Entre saberes e práticas: quem são, como e para que educar crianças?

> O discurso pedagógico está cheio de pessoas e idéias bem-intencionadas, que querem que as crianças adquiram habilidades, capacidades e valores que constituiriam pessoas melhores e um mundo melhor. (KOHAN, 2004, p.8)

7.1 Crianças e Infâncias: contrapondo algumas vozes

Com base na análise feita no capítulo III sobre os conceitos de criança e infância, presentes nos trabalhos analisados, foi possível perceber o modo como existe, atualmente, uma forte convergência teórica tanto em função da idéia de "infância" como de "criança". A infância, enquanto uma categoria de caráter geracional, é concebida como construção social e histórica. Nesse enfoque, as "crianças" vivem suas infâncias a partir das determinações da cultura em que vivem, mas são entendidas como sujeitos e cidadãos de direitos. Como agentes sociais, suas práticas seriam resultado de uma autonomia e consciência relativas, o que implica reconhecer o que acaba de ser dito sobre as determinações culturais. O que não se nega, porém, é que existe uma contrapartida a essa posição de "sujeitamento", isto é, elas também são vistas como produtoras de cultura, isto é, como alguém que reproduz, mas que também reinventa o mundo.

Ainda que a maioria dos estudos seja concordante em relação às concepções acima apontadas, são evidentes as suas distinções em termos dos pressupostos que balizaram os objetivos da pesquisa e indicam a direção dos interesses que motivam as discussões propostas.

Nesse GT, acontece uma divisão implícita entre os investigadores desse campo. A maior parte investiga as instituições de educação infantil e as crianças enquanto freqüentadoras desses espaços, ou seja, como alunos. A outra parte apresenta discussões voltadas para o conceito de infância e criança e para análises de produtos e práticas dirigidas para essa população.

A partir dessa análise, pode-se afirmar que, atualmente, os discursos que envolvem a criança e a sua educação estão divididos entre aqueles que se baseiam

fundamentalmente nos estudos da Sociologia da Infância; aqueles que estão fundamentados nos Estudos Culturais e aqueles que estão ligados a diversas teorias filosóficas.

Com base no GT7, é possível classificar os pesquisadores ligados ao NUPEIN[74] (Núcleo de Pesquisa e Estudos em Educação da Pequena Infância), o qual pode ser considerado um consolidado e conhecido grupo de pesquisa sobre a educação de crianças e, além disso, é o mais representativo em quantidade de trabalhos apresentados nesse GT, como sendo o grupo ligado à Sociologia da Infância; como referência ao grupo que está introduzindo os Estudos Culturais, nas discussões desse GT, estão os trabalhos de Maria Isabel Edelweiss Bujes; e o trabalho de Walter Omar Kohan estaria representando os que se baseiam em diversas linhas filosóficas.

Julguei mais apropriada essa separação, pois, no conjunto de todos os textos lidos e examinados, constatei que esses três grupos representariam a "batalha teórica" silenciosa que permeia as entrelinhas dos conhecimentos produzidos e divulgados nessa área[75].

Bujes traz uma visão de infância relacionada à perspectiva dos Estudos Culturais e às idéias de Foucault[76] e aponta, como foco dos seus estudos,

> [...] as relações de poder entre adultos e crianças, na sociedade porque, ao tratarmos da infância, temos escamoteado continuamente o fato de que tanto a invenção da infância quanto sua manutenção se deram por obra e graça de uma *vontade de poder* sobre os sujeitos infantis, que teve (e tem), por sua vez, correlação com uma *vontade de saber* que engendra o quadro moderno de saberes sobre a criança (BUJES, 2000)

É por isso que a autora afirma que

> [...] os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, *são organizados socialmente e sustentados por discursos* nem sempre homogêneos e em perene transformação. Não resultam, como querem alguns, de um processo de evolução, nem estão acima e à parte das divisões sociais, sexuais, raciais, étnicas,...são modelados no interior de relações de poder e representam interesses manifestos da Igreja, do Estado, da Sociedade Civil [...] (grifos meus)

Nessa ótica, a infância é construída pelos jogos de linguagem e efeitos dos discursos que se produzem sobre ela. Portanto,

---

[74] Incluo aqui também aqueles trabalhos oriundos de outras instituições, especificamente da Região Sudeste, que defendem a idéia de uma Pedagogia da Educação Infantil cunhada por Eloísa A. C. Rocha, ex-coordenadora do NUPEIN. Há também o GEPEDISC – Grupo de Estudo e Pesquisa em Diferenciação Sócio-Cultural, que concentra alguns pesquisadores desse campo, como é o caso de Ana Lúcia Goulart de Faria.

[75] Acredito que esses três grupos teóricos dialogam com os mesmos autores, embora de pontos diferentes.

[76] Entre os estudiosos utilizados pela autora estão, além de Foucault, Deleuze, Stuart Hall e Jorge Larrosa.

> [...] as idéias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descreve-las, para atribuir-lhes um sentido não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas (BUJES, 2003).

O trabalho de Kohan[77], por sua vez, situa-se numa perspectiva filosófica, em que o autor traz uma visão de infância relacionada ao "devir-criança", que seria "assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma 'involução criadora', a 'núpcias anti-natureza', a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada". Por esse prisma, a infância vai além de uma simples divisão etária: seria um estado do ser humano.

Ainda que apresente uma outra linha de análise e problematização da infância e da educação infantil, os trabalhos de Kohan não aparecem como referência e, embora alguns textos, apresentados no GT7, já comecem a fazer menção ao termo "devir-criança", este não é devidamente explicitado.

E, na terceira ponta desse triângulo, estão os trabalhos de pesquisadores que defendem uma "Pedagogia da Educação Infantil", materializados aqui pelo NUPEIN. Nesse conjunto de autores, há um consenso em afirmar a idéia da infância como construção social e histórica e a criança como sujeito de direitos. Todos os textos convergem para a defesa dos direitos das crianças à educação de qualidade e por isso, seus objetos de estudos estão voltados a proclamar a consolidação de uma "Pedagogia da Educação Infantil" e, mais recentemente, a anunciar a criança como produtora de cultura e a existência de múltiplas infâncias, amparadas principalmente pelos estudos da Sociologia da Infância[78].

Ao me deter com mais atenção nesses três representantes dos trabalhos analisados, é possível afirmar que são diferentes formas de análise da criança e de sua educação que estão permeando as pesquisas nesse campo. Tem-se a "visão pós-crítica" de Bujes, de uma infância inventada; a ótica filosófica de Kohan, de um "devir-criança"; e um grupo de pesquisadores, mais numeroso, que busca a consolidação de um discurso que afirma o "sujeito-criança", capaz, independente, criativo, cidadão e produtor de cultura.

Diante dessas diversas visões, aparece também um conflito que certamente influenciará por muito tempo as pesquisas nessa área, que são as fronteiras existentes entre respeitar a singularidade da criança e "tratá-la como ator social e produtora de cultura, competente e responsável pelos seus atos e as implicações deste fato na própria forma de organização do trabalho do professor. Isso implica redimensionar o sentido das práticas

[77] Os autores utilizados por Kohan são: Agamben, Deleuze, Corazza, Foucault, Guattari.
[78] O NUPEIN mantém um convênio com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho-Portugal, coordenado pelo Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento.

pedagógicas, das relações interpessoais entre professores e alunos, o que inclui rediscutir o sentido hierárquico em que se baseia a "autoridade" do professor, em muitas discussões educacionais.

Essa preocupação pode também ser vista em alguns dos trabalhos analisados, no qual as autoras expõem suas inquietações[79]:

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

Esse é um indício da transformação que está ocorrendo nesse campo de conhecimento. Abrem-se espaços para novas teorias e novas questões, mas continua o impasse entre teoria e prática pedagógica[80]. Até onde essas novas influências, principalmente dos estudos da Sociologia da Infância, vão provocar ou indicar propostas para a prática docente nas salas de aula da educação infantil?

Numa tentativa de mapear também os enunciados sobre a educação infantil, reproduzo a seguir alguns fragmentos dos textos selecionados sobre a educação, o cuidado, a socialização da criança e os profissionais da educação infantil:

7.2 Lugares para as Crianças: em cena, a creche, a pré-escola e a educação infantil[81]

> [...] a ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola.
> (NARODOWSKI, 2001, p.54)

São inúmeras as pesquisas que descrevem a trajetória da educação infantil rumo à conquista legislativa que a assinalou como etapa obrigatória da educação básica, assim como também são muitos os estudos que

[79] Apesar de não fazer parte de nossa análise, no seu trabalho, Batista (2001) explicita bem essa inquietação: "Foi possível perceber que os adultos vivem cotidianamente o dilema – respeitar e partilhar a individualidade, a heterogeneidade, a simultaneidade, os diferentes modos de ser criança ou, seguir a rotina estabelecida cuja tendência é a uniformização, a homogeneidade, a rigidez".

[80] Durante a minha participação na 28ª Reunião da ANPED, realizada em 2005, num dos encontros do GT7 foi possível perceber as tensões provocadas por tal impasse. Na medida em que alguns "palestrantes" e autores da área apresentavam as novas perspectivas de análise da infância, outros participantes se perguntavam: cadê o professor? Como ficaria o papel do professor, ao atribuir tanta independência e autonomia à criança?

[81] Não discutirei aqui o percurso histórico da educação infantil, pois esse é um tema bastante abordado em outros trabalhos, como de KUHLMANN JR.; KRAMER; ROSEMBERG, CORAZZA; RIZZINI etc.

problematizam as condições de acesso, a qualidade e as atividades dessas instituições[82]. Por isso, cabe aqui apenas levantar algumas proposições dos trabalhos selecionados, que possam caracterizar os discursos atuais sobre a educação infantil, em relação aos sentidos que neles são atribuídos à criança.

Alguns desses estudos se referem a certas questões que envolvem a natureza, os sentidos e os objetivos da educação infantil; e há aqueles que fazem algumas críticas à educação e às pedagogias propostas para o trabalho com crianças, quais sejam:

> A educação da infância insere-se, pois, neste conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações, através de processos de controle e de normalização. (BUJES, 2000)
>
> Creio que se poderia dizer que a educação infantil, tal como a conhecemos hoje, é o efeito de uma aliança estratégica entre os aparelhos administrativos, médico, jurídico e educacional devidamente assessorados pelo saber científico, que tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil. (BUJES, 2000)
>
> Poder-se-ia dizer que os novos modos de educação que se instituíram para a criança pequena não teriam sido possíveis se os corpos e as mentes infantis não se tivessem tornado objeto da ciência. (BUJES, 2000)
>
> [...] em um de seus vários campos de aplicação, aqueles voltados para a criança menor de sete anos, os programas e propostas educacionais estão firmemente associados a uma racionalidade mais ampla de governamento. (BUJES, 2003)

Como já apontei anteriormente, as idéias de Bujes não aparecem explicitamente nos demais trabalhos do GT7. Em vista disso, não poderei estender essas definições ao conjunto de textos selecionados. Ainda que esse seja um tópico bastante citado pelas pesquisas, é feito através de citações de outros autores – e o que me interessa são proposições dos próprios pesquisadores. É o que ocorre no texto de Kohan:

> A educação infantil é dos lugares mais privilegiados para educar as crianças, para formá-las, entendida como um outorgar às crianças as habilidades, capacidades e valores que farão delas os cidadãos democráticos que a escola é cobrada a formar. (KOHAN, 2004)
>
> Espaços propícios para essas infâncias são aqueles em que não há lugar para os estigmas, os rótulos, os pontos fixos. (KOHAN, 2004)
>
> Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola. (KOHAN, 2004)

Como não poderia deixar de ser, os trabalhos expostos nesse GT também evidenciam suas críticas à educação de crianças, especialmente dessa faixa etária de 0 a 6

[82] Destaco os próprios trabalho que formam o *corpus* desta pesquisa.

anos, e propõem novos modos de pensar tal educação, pois, como já dizia Bachelard (1996), construímos nosso fenômeno criticando os dos outros. Por isso, colhi mais alguns fragmentos que expressavam tais críticas:

> Tenho observado, nos âmbitos educacionais, um descaso muito grande pelo modo como as crianças fazem aparecer suas imagens, uma indiferença ao prazer que extraem do inusitado excesso visual que a plasticidade das matérias permite conhecer. (RICHTER, 2002)

> [...] podemos perceber que boa parte das dificuldades da prática pedagógica na condução de atividades de exploração sobre o mundo natural na educação infantil, decorre da falta de compreensão do processo de construção de conhecimento pelas crianças. (GOULART; VAZ, 2002)

> [...] considerável esforço vêm sendo despendido pelos pesquisadores da infância em busca da consolidação de uma *Pedagogia para a Educação Infantil*, cujo objeto de preocupação é a própria criança. (MARTINS FILHO, 2004)

> [...] o espaço escolar acaba sendo um local de continuidade com esse modelo de sociedade e não um espaço de ruptura. (LOPES, 2004)

> [...] para que a creche e a escola sejam espaços de enriquecimento, de desenvolvimento e de prazer para todas as crianças, especialmente para aquelas que precisam ainda mais dessa oportunidade,devido à situação precária em que já vivem. (CRUZ, 2004)

Como foi possível verificar, nos trabalhos de Richter (2002) e Goulart & Vaz (2002) aparecem as expressões "indiferença" e "falta de compreensão" da escola em entender as crianças. Parece que o espaço escolar, ao mesmo tempo em que reivindicado e supervalorizado, é também considerado um ambiente limitado e até mesmo nocivo ao desenvolvimento da criança, diante de suas formas de organização e funcionamento.

Assim, são destacadas, nos estudos, muitas críticas direcionadas ao funcionamento/rotinas e formas de intervenção dos profissionais da creche, pré-escola e educação infantil, dentre os quais estão os trabalhos de Muller e Cruz:

> Os rituais e as regras escolares geralmente mostram supremacia dos interesses dos adultos sobre as necessidades das crianças. (MULLER, 2003)

> As observações na creche freqüentada por essas crianças dão elementos para concluir que essa longa permanência na creche não tem contribuído positivamente para ampliar a capacidade de comunicação das crianças. (CRUZ, 2004)

E, ainda, alguns autores apontam para o modo como compreendem que as crianças vêem a escola:

> [...] que essas crianças vêem a escola não como um lugar para aprender, mas para mostrar o que sabe [...] (CRUZ, 2004)
>
> [...] que a maioria dessas crianças parece não saber bem porque precisa ir para a creche; quando justificam isso, o fazem associando à necessidade de seus familiares trabalhar, ficando clara a função de guarda na creche [...] (CRUZ, 2004)
>
> [...] o que mais atrai a essas crianças na escola ou na creche é a possibilidade de encontrar amigos e brincar com eles [...] (CRUZ, 2004)

Diante dos enunciados expostos, pode–se inferir que, no conjunto de trabalhos selecionados para análise, as questões que envolvem a educação infantil estão sendo problematizadas e discutidas a partir de seu desenvolvimento no âmbito das instituições: creches e pré-escolas. Não houve nenhum texto, dentre os escolhidos, que se propusesse discutir a educação da criança fora dessas instituições, embora alguns estudos tenham apontado outros lugares de vivência da infância, como é o caso das pesquisas de Coutinho (2002) e Barbosa (2003). No que se refere à educação infantil institucionalizada, são muitas as críticas, propostas e reflexões. Nos textos de Bujes, essa crítica é formal e insistentemente relacionada ao seu modo de pensar a educação infantil como um mecanismo de controle e governamento dos sujeitos infantis.

Registre-se, ainda, que o debate sobre a educação infantil, nesses textos, se desloca do centro das análises, embora, como já afirmei anteriormente, as instituições de ensino continuem sendo o espaço privilegiado para discutir, pensar e lutar pela educação na infância. O que parece ter mudado é que a ênfase maior está agora voltada para descobrir quem é essa criança, no que consiste essa infância, o que essas crianças fazem nesses ambientes, o que deve ser criticado no uso desses espaços. Há um redirecionamento de foco nesses estudos em função do que acontecia nos problemas abordados nos anos de 1998 a 2000[83], nesse GT. No período, o destaque era dado às questões ligadas à institucionalização da educação infantil, suas legislações e a relação entre cuidar e educar.

No que concerne a esse debate sobre a educação na/da infância, Larrosa (2001, p.284-5) afirma que a educação é "uma forma particular de relação com a infância". E, mais do que isso, a educação é "dar a palavra, em dar a possibilidade de que a criança, que não fala, tome a palavra" (id., p.292-3). O autor considera a educação como "figura da continuidade e do porvir" (id., p.288-9). Por isso, é necessário "um pensamento da educação que seja ao mesmo tempo, libertação do passado e abertura do porvir" (id., p.285).

[83] Esses são dados obtidos na minha pesquisa de Iniciação Científica. Ver Santos (2003).

É nesse contexto que Narodowski (2001) sublinha que "a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia" (p.21). Para o autor, a Pedagogia se aproveita da infância para "educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais" (NARODOWSKI, 2001, p.21). E, "para o pedagogo, a infância é o passaporte de sua própria inserção em um futuro possível" (ibid.). A questão central que o autor apresenta é que a especialização da instituição escolar é produzir adultos, e por isso, seu interesse está voltado às crianças enquanto alunos.

Esse também é um ponto que já levantei. O interesse dos trabalhos do GT7 está mais direcionado para as crianças dentro das instituições, com as "culturas infantis" e "identidades infantis" produzidas nesses espaços. Isso é expressivo daquilo que anuncia Narodowski: "a pedagogia elabora uma analítica da infância em sua situação escolar" (ibidem).

> Essa dependência heterônoma em grande parte construída em função da instituição escolar é avalizada pela voz do pedagogo que conhece, ausculta, se intromete, disseca as condutas infantis: já há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes. (NARODOWSKI, 2001, p.56).

Nessa mesma direção, Lajonquière (2003, p.152) confirma que a escola antes não pedia "às crianças para serem adultos, mas só para parecê-lo", enquanto que, na escola de hoje, "a criança é obrigada a entregar suas infantilidades a um leque de profissionais *psi* que tudo vêem, tudo sabem".

Capítulo VIII

Perguntando outra vez... as perguntas sem fim...

Chega-se ao final de mais um texto dissertativo e constrói-se mais um produto discursivo.

Como resultado desse trabalho, chega-se à conclusão de que há uma hegemonia temática e geográfica nos trabalhos apresentados no GT7 da ANPED, no período de 2000 a 2004, em que a maioria dos autores é de instituições das regiões sul e sudeste do Brasil, o que me leva a pensar que só é considerado o que se estuda e pesquisa desse lado de cá do país. E o conjunto de textos segue numa mesma linha temática, que abrange temas relacionados, especialmente, à instituição escolar; embora haja mudanças quanto aos temas abordados ao longo do período, há uma coerência interna dos trabalhos expostos anualmente. É importante salientar, também, as reorientações na direção teórica e suas prováveis implicações sobre os conceitos de criança e infância, assim como na ênfase que passa a ser dada aos estudos e discussões sobre "culturas infantis" e "culturas da infância".

De um viés baseado na Psicologia, com seus estudos sobre o desenvolvimento, transita-se para as perspectivas históricas, sociais e culturais, sobretudo para a consolidação dos estudos da Sociologia da Infância, com sua ênfase na Antropologia e a emergência dos Estudos Culturais. Também é importante salientar o quanto a abordagem social tem estado cada vez mais presente e realçada, nas próprias pesquisas da Psicologia.

A criança passa, então, a ser definida como "criança inventora", "criança autônoma", "criança inventada", "criança consciente", "criança ativa", "sujeito-criança", "criança consumidora" e "criança devir". Mesmo que permaneçam muitos não ditos pela área da educação infantil, como é o caso da "criança excluída", a "criança pobre", a "criança negra", a "criança índia", a "criança de rua", a "criança viciada", a "criança violentada", a "criança abandonada", a "criança trabalhadora", a "criança doente", a "criança hospitalizada", a "criança deficiente", a "criança delinqüente" e a "criança nordestina", ou seja, a "infância desvalida"... a "infância esquecida".

Embora pareçam "novas" essas questões sobre as culturas infantis, as múltiplas infâncias, os direitos das crianças e as novas imagens de criança, é procedente lembrar que tais sujeitos sempre existiram e, com isso, tais questões também já poderiam estar

presentes em outras épocas. Isto é, muitos já devem ter escrito, falado, pesquisado sobre esses temas, mas não foi lhes dado o estatuto de verdade, porque não faziam parte dos "regimes de verdade" daquela época ou sociedade determinada. Entretanto, alguns autores seculares são chamados a dialogar com esses "novos" pesquisadores.

O que pretendo argumentar é que sempre existiram crianças, de sorte que essas diferenças já existiam. O que parece ocorrer, agora, são "novas" descobertas sobre "velhas" questões, a partir do momento em que a modernidade elegeu a infância como objeto científico[84].

Assim, apesar de todas essas "novas descobertas" sobre a criança, sua infância e sua educação, "velhas questões" continuam em aberto. Pois, quando se observam as questões colocadas abaixo por Sayão (2000), também é preciso indagar o que leva a fazer tais perguntas e a buscar uma dada "visibilidade" às crianças. Isso leva a pensar no fato de que o modo, "fechado" e "fixo", como costumamos lidar com categorias tais como "nação", "criança brasileira", "gênero", "raça" e "classe", também comporta várias faces e nos coloca em variadas posições pedagógicas e políticas. Diz Sayão:

> Nós que temos como objeto de estudo as crianças pequenas não podemos ficar na clandestinidade neste momento. É preciso trazer à tona quem são as crianças brasileiras. Sua classe social, etnia, gênero, crença, cultura, interação que estabelece que são categorias que caracterizam a posição social ocupada por meninos e meninas e os inserem num contexto social que é essencial ao pesquisador que pretenda dar visibilidade à infância (p. 7).

Quanto aos lugares e modos restritos em que se observam e analisam as crianças, assim como às formas e categorias fixas que são utilizadas para estudá-las, destaco o que afirma Delgado (2004, p.4):

> Nos acostumamos a pensar nas crianças enquanto alunas e alunos, geralmente em escolas ou espaços educativos formais, ou ainda nas crianças dentro de creches e pré-escolas. Nos acostumamos a pensar em educação como algo institucionalizado e vivido em espaços escolares. Na verdade temos pesquisado e produzido muito pouco sobre outros espaços educativos como a televisão, os jogos de vídeo-game, as salas da internet, os movimentos sociais, as ruas, as vilas e favelas com seus espaços informais e clandestinos de educação, as academias, os shoppings, as escolas de samba e danceterias. Enfim, pouco nos interessamos pelas crianças e suas culturas interagindo em espaços que nós adultos ainda desconhecemos, ou pelos quais temos passado sem refletir de forma mais prolongada.

[84] Isso não invalida os estudos que hoje retomam tal discussão, considerando as condições específicas do tempo em que vivemos.

Apesar de concordar com essa preocupação de Delgado com as outras crianças e os outros espaços, ressalto novamente o uso político e "pedagógico" que pode ser realizado a partir desse olhar inquiridor. Daí surgem as inquietações sobre as conexões possíveis entre saber e poder e da direção política que tomarão esses saberes sobre as crianças, que podem ser usados para limitar, controlar, manipular e governar essas condutas "ocultas"e seus espaços secretos.

Também quando se proclama a "autonomia da criança", reflito com Ramos-de-Oliveira (2003, p.300), que coloca em questão

> [...] a heteronomia generalizada imposta por uma sociedade administrada, a perda da voz, a conversão de adultos em pessoas destituídas da palavra, do comando mesmo de suas próprias existências [...] a incapacidade do exercício autônomo do pensamento, a dificuldade de traçar as linhas de sua própria existência individual e coletiva.

Se os adultos são controlados e manipulados, como garantir a autonomia da criança? Como não pensar que essas culturas infantis também são manipuladas? E, mais ainda, como não pensar a criança como um "estranho", na perspectiva de Bauman (1998)? Pois, assim como os "estranhos", as crianças parecem ser aqueles que "não se encaixam no mapa cognitivo, moral, estético do mundo" e "sua presença deixa turvo o que deveria ser transparente, confuso o que deveria ser uma coerente receita para a ação". As crianças geram a incerteza.

Talvez, todo esse conjunto de saberes acerca da infância possa vir a ser mais uma forma que a sociedade encontrou de "traçar suas fronteiras e desenhar seus mapas cognitivos, estéticos e morais", pois "cada sociedade produz esses estranhos", assim como produziu a infância.

Os então chamados "estranhos modernos" são aqueles que não se ajustam à ordem, são "cognitivamente ambivalentes", não sendo "nem uma coisa, nem outra" e assim como as crianças sua "presença é definida como temporária" (BAUMAN, 1998).

Agora, na chamada pós-modernidade, instauram-se novas dúvidas e surgem os "estranhos pós-modernos", os quais "estão aqui para ficar" e são úteis. Impera a valoração das diferenças como "boa e preciosa", a qual é produto humano e produzida culturalmente. Proclama-se que, sem diferença, o homem não teria evoluído e inicia-se uma preocupação de "como viver a alteridade diária e permanente". Constrói-se, então, o discurso de que a "unicidade humana depende dos direitos dos estranhos".

Diante do exposto, seria possível encontrar semelhanças entre os "estranhos" de Bauman e as crianças?

Para Gusmão (1999), isso faz sentido, porque ela declara ter escolhido "a infância pobre, negra e mestiça como tema, pois tal como índios, mulheres, velhos, as crianças são também um 'outro', estrangeiro no mundo dos adultos e assim, visto como sujeitos inacabados da condição humana, cuja imagem sem reflexo cria a ilusão de uma sociedade sem espelho"(p.42-3).

Certamente, essa discussão daria uma outra dissertação, mas o meu objetivo foi apenas levantar essa inquietação, por saber que este é um debate que se encontra em aberto e muito há o que se pensar.

Concluo este texto com uma provocação de Adorno (1995, p.141): "É de se perguntar de onde alguém se considera no direito de decidir a respeito da educação dos outros".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarescimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3.ed. Trad. de Michel Lahoud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____ M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARBOSA, A. C. L. S. Leitura e escrita na Web. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**,v.5,n.1,jul./dez.,2004.

BAUMAN, Z. A criação e anulação dos estranhos. In: _____. **O mal-estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, p.27-48.

BUCKINGHAM, D. **Infâncias em mudança, media em mudança – novas agendas para a Investigação sobre Cultura Mediática das Crianças**. (texto mimeo).

BUJES, M. I. E. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA,M.V.; BUJES,M.I.E.(orgs.). **Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.179-97.

_____. A invenção do eu infantil: dispositivos pedagógicos em ação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.º 21, Set/Out/Nov/Dez 2002.

BRAIT,B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997, p.91-103.

_____. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin.** 3 ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001, p.69-91.

CAMBI, F. **História da Pedagogi**a. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARVALHO, M. M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUZA, C. P. e CATANI, D. B. (org.). **Políticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 31-40.

_____. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR,, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p.373-407.

CASTRO, G. de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin.** 3.ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001, p. 93-111.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano:** artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, v.11, n.5, p. 173-191, 1991.

_____. **Formas e sentido**. **Cultura e escrita: entre distinção e apropriação**.Trad. Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2003 (Coleção Histórias de Leitura).

CORAZZA, S. M. **História da Infância sem fim**. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí,2004 (Coleção Fronteiras da Educação).
CORSARO, W.A. **Acção colectiva e agência nas culturas de pares infantis**. (Texto mimeo).

COSTA, J. R. M. Redesenhando uma pesquisa a partir dos Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E.(org.). **Caminhos investigativos III:** Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.85-116.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais,educação e pedagogia. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, Campinas, SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPED. Maio/Jun./Jul./Ago. 2003, p.36-61.

_____. Velhos temas,novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E.(org.). **Caminhos investigativos III:** Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.199-214.

DAHLET, P. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1997, p.59-84.

DELGADO, A. C. C. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico**, n.34, mar./2004.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. In: **Caderno de Pesquisa**, v.35,n.125, São Paulo, mai/ago. 2005.

_____. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças (Apresentação) In: **Educação & Sociedade**, v.26,n.91. Campinas,SP, p.351-60, Mai/Ago.2005,.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FERRARO, A. R. A ANPED, a pós-graduação, a pesquisa e a veiculação da produção intelectual na área da educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.30, Campinas,SP: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPED, p.47-69, set./out./nov./dez. 2005.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III**: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.117-40.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga A. Sampaio. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

FREITAS, M. T. A. **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica:** um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu/MG, 2004.

GAGNEBIN, J. M. Infância e pensamento. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (org.) **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez, 1997, p. 83-99.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: ___. **Mitos, Emblemas e Sinais.** Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIROUX, H. A. A disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. (org.). **Territórios contestados:** o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.49-81.

GOLDMAN, N.; ARFUCH, L. Entrevista a Roger Chartier. In: **Revista de História**, n.133, São Paulo, p.133-148, 1995.

GUSMÃO, N. M. M de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p.41-78, jul.1999.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**, v.22,n.2,Jul./Dez. 1997.

HANSEN, J. A. Leitura de Chartier. In: **Revista de História**, n.133, São Paulo, p.123-129, 1995.

JAMES, A.; PROUT, A. **Hierarquia,fronteira e agência** – para uma perspectiva teórica sobre a infância. (texto mimeo).

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____ (org.). **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Civilização Brasileira, 2001, p.11-51.

KOHAN, W. O. **A infância da educação:** o conceito de devir-criança. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste. Rio de Janeiro-RJ, 2004. CD-ROM.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org.) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

_____; LEITE, M. I. (org.) **Infância:** fios e desafios da pesquisa. 5.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 13-38.

KREUTZ, L. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p.79-96, julho/1999.

LAJONQUIÈRE, L. A infância que inventamos e as escolas de ontem e de hoje.In: **Revista Estilos da Clínica**,vol.III, n.15, p.140-59, 2003..

LARROSA, J. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário de texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, História e História da Leitura.** Campinas,SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p.115-45.

_____. Dar a palavra . Nota para uma dialógica da transmissão. In: _____& Skliar, C. (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Trad. Semíramis G. da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.281-95.

LARROSA,J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____**Pedagogia Profana:** danças,piruetas e mascaradas.4 ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.183-98.

MACHADO, I. A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin.** 3.ed. Curitiba: Ed. Da UFPR, 2001, p.225-271.

MAGNANI, M. R. M. **Os Sentidos da Alfabetização.** A "questão dos métodos" e a constituição de um objeto de estudo (São Paulo - 1876-1994). Tese (Livre - Docência). Presidente Prudente, SP: FCT / UNESP, 1997.

MAGNANI, M. R. M. **Em Sobressaltos:** formação de professora. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1993.

MANTANDON, C. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p.33-60, mar..2001.

MOREIRA, M. F. S. **Fronteiras do desejo: amor e laço conjugal nas décadas iniciais do século XX**. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia,Ciências e Letras – Universidade de São Paulo, 1999.

_____. Preconceito, Sexualidade e Práticas Educativas. In: SILVA, D. J.; LIBÓRIO, R. M. C. **Valores, Preconceito e Práticas Educativas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005, p.146.

_____. Gênero e História: a construção social das diferenças. In: **Cadernos CEDHAL**. São Paulo: FFLCH / USP, 1996. (Série Pós-Graduação)

_____. Cultura e imaginário social: a experiência ferroviária. **História**, São Paulo (SP), Fundação para o Desenvolvimento da UNESP, v.11, p.137 - 150, 1992.

_____. Identidade social e o ensino fundamental: leituras, práticas e representações sociais. In: ARIAS NETO, José Miguel. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. Londrina-PR, 2005, v. 1, p. 879-887.

_____; SANTOS, S. E. dos. **No "olho do furacão": cultura e identidade infantil nos discursos da educação sobre a infância**. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE - POLÍTICA, CONHECIMENTO E CIDADANIA, 2004, Rio de Janeiro. CD-ROM do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste - Política, conhecimento e cidadania. 2004. v. 1.

_____. **Currículos de História: a construção escolar da "identidade" e da "diferença" na educação de crianças**. In:VII ENPEH: Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História. Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte (MG), fevereiro de 2006. (mimeo)

MOREIRA, M. F. S; SANTOS,L.P.dos.Indisciplina, gênero e sexualidade: práticas de punição e produção de identidades. **Education Policy Analysis Archives**, 2004.

NARODOWISKI, M. **Infância e poder:** a conformação da pedagogia moderna. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista, SP: Ed. da USF, 2001.

POPKEWITZ,T.S. História do currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomas Tadeu da. **O sujeito da educação:** estudos foucaultianos. São Paulo: Vozes, 1994, p. 173-210.

PROUT, A. **O futuro da infância: caminhando para estudos da criança interdisciplinares**, 2004 (texto mimeo).

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (org.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. Educação e emancipação. In: BARBOSA, R. (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Ed. UNESP, 2003.

REDIN, E. Representações da criança e prática pedagógica da pré-escola. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, jan./jun., 1988.

REUNIÃO ANUAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Trabalhos apresentados no GT7 1998-2002. Disponível no site http://www.anped.org.br. Acesso em out./2002 a ago./2003.

ROCHA, E. C. **A educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Florianópolis: NUP/UFSC, 1999.

SANTOS, B. S. Modernidade, Identidade e a cultura de fronteira. In: _____ **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 135-150.

SANTOS, S. E. **O conceito de infância e o trabalho pedagógico escolar**. 2003. 53 f. Relatório final (Iniciação Científica) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

SARMENTO, M. J. **Imaginário e culturas da infância**. 2002 (mimeo).

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** 2003, (mimeo).

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v.23, n.78, abr.2002. Disponível no site: www.sciello.com.br. Acesso em junho/2004

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A.L. (org.). **Em defesa da educação infantil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p.13-28.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda modernidade.In:_____; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos – perspectivas sociopedagógicas da infância e educação.** Porto/Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

_____. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In: **Sociedade e Cultura**, v. 13(2), p.145-64, 2000.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. In: **Educação & Sociedade**,v.26,n.91. Campinas,SP., p. 361-378, Maio/Ago.2005.

SAYÃO, D. T. **Crianças: substantivo plural**, 2000 (texto mimeo).

SCHLINDWEIN, L. M. et al. **Grupo de Trabalho Psicologia da Educação: uma análise da produção acadêmica (1998-2004)**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 17.ed. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1991.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____(org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis,RJ: Vozes,2000,p.73-102.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Trad. Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, n.112, p.7-31, mar. 2001.

SOMMER, L. H. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E.(org.). **Caminhos investigativos III:** Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de

Janeiro: DP&A, 2005, p.69-83.

SOUZA, M. C. B. R.; MELLO, S. M. **A presença da Psicologia na atual concepção de infância:** as inserções da teoria histórico-cultural como uma possibilidade para o desenvolvimento do pensamento crítico na educação infantil. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, Rio de Janeiro-RJ, 2004.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.da (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.7-72.

WORTMANN,M. L.C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. In: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III:** Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.45-67.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Trabalhos apresentados no GT 7 da ANPED, no período de 2000-2004, que foram selecionados para análise

ALMEIDA, M. J. de. **Infância e Contemporaneidade**.In:23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

BARBOSA, S. N. F. **Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping**. In:25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

BUJES, M. I. E. **Que infância é esta?** In:22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002

_____**Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI**. In:23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

_____**Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva**. In:25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

COUTINHO, A. M. C. **Infância e Diversidade: as culturas infantis**. In:23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

CRUZ, S. H. V. **Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

FULLGRAF, J. B. G. **Educação Infantil um direito das crianças: inclusão ou exclusão?** In:23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

_____**O direito das crianças à educação infantil – um direito de papel** . In:24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002

GOES, M. C. R. **O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens**. In:22ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2000. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

GOULART, M. I. M.; VAZ, Arnaldo. **A exploração do mundo natural pelas crianças: A construção do conhecimento na Educação Infantil**. In:24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

LOPES, J. J. M. **Infância migrante: lugar, identidade e educação**. In:25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

_____.**Estandartes de identidade: o lugar da infância na decoração das escolas**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

KOHAN, W. O. **Infância: entre a educação e filosofia**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

MARTINS FILHO, A. J. **A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

MULLER, F. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. In:25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

_____**Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche**. In:23ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2001. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

_____**Entender o outro (...) Exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil**. In:24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

OSTETTO, L. E. **"Mas as crianças gostam!" ou, sobre gostos e repertórios musicais**. In:25ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2003. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

RICHTER, S. R. S. **Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana**. In:24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2002. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

SCOTTON, M. T. **A representação da infância na poesia de Manoel de Barros**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

SILVA, V. L. N. da. **As interações sociais e a formação da identidade da criança negra**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

SILVEIRA, D.B. **A escola na visão das crianças**. In:26ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG, 2004. Disponível em www.anped.org.br, acesso em mar./2002.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ,A ; LEVCOVITZ,D. Tal infância. Qual criança? In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V.R. (orgs.). **Afirmando diferenças: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas,Sp: Papirus, 2005, p. 73-85.

AGAMBEN, G. **Infância e História:** destruição da experiência e origem da história. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

BABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRETON, P. **A argumentação na comunicação**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru/SP: EDUSC,1999.

CANNELLA, G. The scientific discourse of education: predetermining the lives of others – Foucault, education and children. **Contemporary Issues in Early childhood**, 1(1), 1999.

CARDOSO, S.H.B. **A questão da referência:** das teorias clássicas à dispersão dos discursos. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos Culturais, educação e pedagogia**.** In: **Revista Brasileira de Educação**, n.23, p. 36-61, maio/jun/jul/ago 2003 (Número especial).

CORAZZA, S. M. Nós, infantis . In: _____. **Infância & Educação:** era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 11-56.

FERREIRA, M. Do 'avesso'do Brincar ou ... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Ordem(ens) Social (ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos –** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto/Portugal: ASA Editores, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. Conferência V. In: FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau, 2002, p.103-126.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JÚNIOR,, M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GÉLIS, J. L'individualisation de I'enfant. In: ARIÈS, P.; DUBY, G. **Historie de la vie privée**. Paris: Seuil, 1986.

JENKINS, H. (ed.). **The Children's culture reader**. New York: New York University Press, 1998.

KOHAN, W. O. Infância e educação em Platão. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun.2003.

MARTINS FILHO, A. J (org.). **Criança pede respeito:** temas em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MESOMO, A. C. A infância, as instituições e o atendimento na educação infantil: uma história de poder. In: **VI Encontro de pesquisa em educação da região sudeste**, Rio de Janeiro, 2004.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**. Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Discurso e Leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, Campinas: Ed. da Unicamp, 1999.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico:** para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULA, D. F. de. A Infância e o Mundo Moderno. **Revista Pós-História**, Assis-SP, v. 2, p. 141-147, 1994.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PLAISANCE,E. Para uma sociologia da pequena infância. Trad. Alain François.In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n.86, Campinas Abr.2004. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em 15 abr. 2005.

RICOUER, P. **Interpretações e ideologias**. Trad. H. Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

RIZZINI, I. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Ilustrações de Pedro Pamplona. Rio de Janeiro: Petrobrás – BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: anais, 1997.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.107, p. 7-40, jul.1999.

SANTOS, K. J. A. dos. A importância do resgate da concepção de infância e do ideal de educação de Comênio. **Revista Série-Estudos** - Periódicos do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande - MS, n. 13, p. 81-96, jan./jun, 2002.

SARMENTO, M. J.; SOARES, N.; TOMÁS, C. **CICE – Children's Identity & Citizenship in Europe**, 2004. Disponível em www.iec.uminho.pt/cedisc, Acesso em dez./2004.

TOMÁS, C.; SOARES, N. **O cosmopolitismo infantil:** uma causa (sociológica) justa, 2004. Disponível em www.iec.uminho.pt/cedisc, Acesso em dez./2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.13, p.5-24, jan./fev./mar./abr.2

APÊNDICE A

Relação de Grupos de Trabalho – GTs – ANPED: 2000/2004

GTs	*Título*
02	História da educação
03	Movimentos sociais e educação
04	Didática
05	Estado e política educacional
06	Educação popular
07	Educação da criança de 0 a 6 anos
08	Formação de professores
09	Trabalho e educação
10	Alfabetização, leitura e escrita
11	Política de educação superior
12	Currículo
13	Educação fundamental
14	Sociologia da educação
15	Educação especial
16	Educação e comunicação
17	Filosofia da educação
18	Educação de pessoas jovens e adultas
19	Educação matemática
20	Psicologia da educação
21	Afro-brasileiros e educação[1]
GE 22	Educação ambiental[3]
GE 23	Gênero, sexualidade e educação[2]

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED
Organização: Solange Estanislau dos Santos

1 Em 2002 aparece como GT 21 Relações raciais/étnicas e educação, em 2003 aparece como GE 21
2 Surge a partir de 2004
3 Em 2003 aparece como GE – Grupo de Estudo - 22

APÊNDICE B

Tabela 2 - Relação de trabalhos nos Grupos de Trabalho da ANPED que trazem

em seus títulos os termos: criança/infância/infantil

ANO	GT 6 " Educação Popular"

ANO	GT 2 " História da Educação"
2000	• Cultura escolar, cultivo de corpos: a gynastica como prática constitutiva de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920) – Tarcísio M. Vago (UFMG) • Heloísa Marinho: Educadora de educadoras na Educação Infantil do Rio de Janeiro – Aristeo Leite Filho (PUC-Rio)
2001	• Uma contribuição para a história da infância: festejos comemorativos da criança – C.G. Veiga; M.C.S. Gouvêa (UFMG) • Crianças trabalhadoras: os aprendizes marinheiros no Paraná oitocentista – V.R.B. Marques; S. Pandini (UFPR)
2002	• O herói nacional para crianças: produção e circulação de imagens de tiradentes na escola primária brasileira - Thais Nivia de Lima e Fonseca (CUNP)
2003	• Educação da infância e da mulher e outros temas presentes no pensamento e na obra de Anália Franco - Alexandre Ramos de Azevedo – UERJ
2004	• As pesquisas na área da educação infantil e a história da educação: re-construindo a história do atendimento às crianças pequenas no Brasil - ARCE,A. – FFCLRP/USP • Higiene e cuidados com a criança: as lições dos almanaques de farmácia – 1920 a 1950 M.G.S. Magalhães – USF • Os corpos perfeitos e saudáveis que a pátria necessita: o concurso de robustez infantil e a imagem materna (São Paulo,1928) - J.S. Almeida – UNIBAN/UNESP
ANO	GT 3 " Movimentos sociais e educação"
2002	• Movimento e cidadania: crianças e adolescentes na luta por direitos sociais - Maria do Amparo Caetano de Figueiredo (UFPB) • A participação da sociedade civil nos conselhos dos direitos da criança e do adolescente - Isis Sousa Longo (FEUSP)
2004	• Ação coletiva e identidade social: um estudo sobre profissionais da educação infantil - Silva,I.O. – Fumec-BH
ANO	GT 4 " Didática"
ANO	GT 5 " Estado e política educacional"
2003	• Mudanças no Estado e Políticas Públicas para a educação infantil nos anos de 1990: suas configurações na cidade de Uberlândia - Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa Carrijo
2000	• Educação popular: uma pesquisa sociopoética com crianças trabalhadoras na costa do descobrimento, tomando a filosofia de Deleuze e Guatari como método de produção e leitura pluricultural dos dados – Maria Geovanda Batista (UNEB); Jacques Gauthier (UFBA) • Crianças de bairro popular e escola: encontro e desencontro – Vânia Cristina Breganholi; Roseli Rodrigues de Mello (UFSCar) • A pedagogia cultural do movimento sem terra com relação à infância – Noeli Valentina Weschenfelder (UNIJUÍ;UFRGS); Noemi Antonio Maria (Bolsista IC CNPq)
	• A cidade e a alfabetização das crianças das classes populares: algumas

2002	considerações - Maria Tereza Goudard Tavares (FFP/UERJ)
ANO	**GT 8 " Formação de Professores"**
2004	• Formação do educador infantil: identificando dificuldades e desafios - Rego, M.C.F.D.; Nei/UFM; Pernambuco,M.M.C.A. – DEPED/UFM
ANO	**GT 9 " Trabalho e Educação"**
ANO	**GT 10 " Alfabetização, leitura e escrita"**
2000	• Eu quero aquele...esse aqui não...cenas de percepções infantis presentes na escolha do livro – Gladys Rocha (UFMG) • O computador e a alfabetização: estudo das concepções subjacentes nos softwares para a educação infantil – Márcia R.G.S. Stemmer (UFSC) • Nomes e coisas: o pensamento de crianças pré-escolares – Maria José dos Santos; Maria Regina Maluf (PUCSP)
2002	• Dos saberes docentes à alfabetização de crianças: um contributo à formação de professores - Maria Estela Costa Holanda Campelo (UFRN) • Dando voz ao sujeito da aprendizagem: um estudo com crianças do primeiro ano do ensino fundamental - Regina Mary Cesar Reis (UNITAU)
2003	• A argumentação na escrita de crianças de nove anos - Isabel Cristina Michelan de Azevedo
2004	• Literatura infantil e escola: o papel das mediações - Oswald, M.L. & Silva,A.A. – UERJ
ANO	**GT 11 "Política de Educação Superior"**
ANO	**GT 12 "Currículo"**
2000	• A logogização do infantil: uma prática curricular – Suzana Lima dos Santos (UFRGS) • A sujeição moral do infantil-cidadão no currículo nacional – Luciane Uberti (UFRGS)
2003	• "Diário de um bebê": economia de governo na política de subjetividade da infância Luciane Uberti - UFRGS (CAPES)
ANO	**GT 13 "Educação Fundamental"**
2000	• Universalização do ensino fundamental, uma etapa concluída? estudo sobre crianças/adolescentes (7 a 14 anos) fora da escola. segundo dados da pesquisa sobre padrões de vida (IBGE). – Patrícia Monteiro Lacerda (PUC-Rio)
2001	• As crianças e suas experiências: o mundo invadindo a escola - Adriana Dickel (UFP) • Educação infantil e ensino fundamental: entre o administrativo e o pedagógico - Patrícia Corsino (PUC-Rio) ; Maria Fernanda Rezende Nunes • Um estudo do uso da linguagem em diferentes contextos pela criança da escola pública em fase de alfabetização - Eliseu Pichitelli (UFMT) ; Izumi Nozaki
2002	• Práticas de disciplinarização e não disciplinarização dos corpos infantis no início do ensino fundamental: uma análise sobre o uso do espaço - Luciane Paiva Alves de Oliveira
2003	• A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança - Maria Raquel Barreto Pinto (CNPq)
2004	• A formação docente e os suplementos infanto-juvenis: uma relação pedagógica a ser construída - Resende, L.M. G. – UNB
ANO	**GT 14 " Sociologia da Educação"**

2000	• Silêncio e violência: a educação de crianças vítimas de abuso sexual na família – Veralucia Pinheiro (UFG) • Clases medias, pedagogias y miséria social em la historia reciente de la Argentina. El lugar de la infância (1955-1976) – Sandra Carli (UBA;CONICET;Rep. Argentina)
2003	• A emergência de uma sociologia da infância no Brasil - Jucirema Quinteiro (UFSC)
ANO	**GT 15 "Educação Especial"**
2000	• Possibilidades de intervenção pedagógica de crianças surdas com baixa visão – Fátima A.A.A.Cader (UFSCar); Maria Piedade R. Costa (UFSCar) • A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico – Cristina B.F. de Lacerda (Fonoaudiologia - UNIMEP)
2001	• Aspectos presentes na brincadeira de faz-de-conta da criança com *síndrome de down*- Sonia Lopes Victor (UFES) • Encaminhamento de crianças à classe especial: o registro oficial dos profissionais responsáveis - Tatiana Platzer do Amaral (UMC) • O brincar de crianças surdas: examinando a linguagem no jogo imaginário - Maria Cecília Rafael de Góes (UNIMEP)
2004	• Um estudo sobre os encontros diários entre professoras e pais em duas instituições de educação infantil - Bhering,E. & Machado,G. (UNIVALI)
ANO	**GT 16 "Educação e Comunicação"**
2000	• Imagens infantis nos desenhos tradicionais e nos jogos de computador – Maria Lúcia B. Duarte (UFU/UTP) • Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes – Jacira C. da Silveira (UFRGS)
2002	• Pesquisando infância e televisão: algumas considerações teórico-metodológicas - Rita Marisa R. Pereira; Raquel G. Salgado; Solange Jobim e Souza (UERJ) • Filmes infantis como máquinas de ensinar - Ruth F. R. Sabat (UFRGS)
2003	• Mídias e produção do gosto musical em crianças da quarta série do ensino fundamental - Maria José Dozza Subtil - UEPG (CAPES) • Produção cultural para crianças e o cinema na escola - Mônica Fantin (UFSC)
2004	• As Tecnologias de Informação e Comunicação como fatos de inclusão social de crianças em situação de risco - Gomes, N.G. & Belloni, M.L. – UFSC/CED/lantec • Fragmentos e imagens de crianças no cinema: a inversão do olhar - Fantin,M. – UFSC • Livros de arte para crianças: um desafio na apropriação de imagens e compilação de olhares - Leite, M.I. – UNESC • O desenho como elemento de cognição e comunicação ensinando crianças cegas - Duarte, M.L.B. – UDESC
ANO	**GT 17 "Filosofia da Educação"**
2000	• Educação para o pensar: pressupostos filosóficos do programa de filosofia para crianças de Matthew Lipman – José Carlos Rothen (Fac. Instegr. Maria Imaculada e Faculdade Santa Lúcia;UNIMEP); Luiz Roberto Goemes (Fac. Adventista de educação e Ciências Humanas;UNICAMP); Márcia R. Pechula (Fac. Americana e PUCCamp; PUCSP)
ANO	**GT 18 "Educação de pessoas jovens e adultas"**
ANO	**GT 19 "Educação Matemática"**
2000	• A compreensão das coordenadas espaciais por crianças de 6 a 8 anos: um estudo exploratório – Ana C. V. Selva & Jorge T. R. Falcão (UFPe)
2004	• Crianças da educação infantil explorando gráficos de barras - Selva,A.C.V. (UFPe) • **Educação matemática na infância: o desenvolvimento profissional de um**

	grupo de professores - Lopes,C.A.E. (UNICSUL)
ANO	**GT 20 "Psicologia da Educação"**
2000	• Novos modos de subjetivação na infância: multiplicidades de percursos? De trajetos e devires? Rosária S. Peruzzo (UFPel;UFRGS) • Investigando o pensamento da criança de 8 anos – contribuição de Henri Wallon – Ana Maria de Paula Siqueira (PUCSP)
2001	• O conhecimento psicológico do professor alfabetizador ou como as teorias sobre o desenvolvimento infantil pouco auxiliam o professor no trabalho da sala de aula - Diana Carvalho (UFSC) • Práticas educativas coercitivas – um estudo com crianças de uma escola pública - Melania Moroz (PUCSP)
2002	• Nas palavras do escritor, um ensaio sobre a constituição da subjetividade na infância Taísa Vliese de Lemos (UFJF)
2003	• O impacto da interação com o computador na construção da identidade da criança Eloiza da Silva Gomes de Oliveira – UERJ • O professor e o processo de constituição da criança disciplinada/indisciplinada no cotidiano de salas de aula de séries iniciais do ensino fundamental - Núbia Silvia Guimarães Paiva – UFU ; Myrtes Dias da Cunha
2004	• Avaliação dinâmica: uma proposta alternativa e complementar de avaliação cognitiva em crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem - Dias,T.L. – UFES/UNEMAT; Enumo,S.R.F. – UFES • Crianças operatório-concretas em interação com o computador: um estudo à luz de categoria piagetianas - Oliveira,E.S.G. - UERJ **Espetáculos infantis: "o outro me vê, logo existo" - Roure,G.Q. – UCG**
ANO	**GT 21 "Afro-brasileiros e educação "**
2004	Política educacional e construção de identidade no espaço escolar: crianças negras - Veríssimo, M.V.B. – UNESP/USP
ANO	**GT 22 "Educação Ambiental "**
ANO	**GE 23 "Gênero, sexualidade e educação "**
2004	• A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero - Santos,C.A. – PPGEDU/UFRGS

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED
Organização: Solange Estanislau dos Santos

APÊNDICE C

Relação de trabalhos apresentados – GT 7 – ANPED: 2000/2004

2000	Educação infantil: Políticas públicas e a ação institucional
	O discurso sócio moral de professoras da pré escola - ANUNCIAÇÃO, Débora (UEBa)
	A experiência de uma professora-pesquisadora no universo da educação infantil - BRAGAGNOLO, Adriana (Rede pública e particular de ensino Fund. de Passo Fundo, RS)
	Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais: onde o discurso e a prática se encontram? – SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETI-FERREIRA, M. Clotilde (FFCLRP/USP)
	Indícios utilizados por educadores para avaliar o processo de inserção de bebês em uma creche - ELTINK, Caroline Francisca (FFCLRP/USP)
	A produção científica sobre educação infantil no Brasil nos programas de pós-graduação em Educação - STRENZEL, Giandrea Reuss (UFSC)
	La educacion infantil em la republica Argentina: entre la tradicion y la vanguarda - SARLÉ, Patrícia M (Universidad de Buenos Aires)
	O jogo imaginário na infância: a linguagem e a criação de personagens - GOES, Maria Cecília Rafael (UNIMEP)
	Que infância é esta? – BUJES, Maria Isabel E. (UFRGS)
	Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil/MEC - NOGUEIRA, Monique Andries (UFG)
	Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos - KISHIMOTO, Tizuko Morchida (USP)
	Painéis
	Arte presente na construção do projeto pedagógico: Um relato de caso - PONTES, Gilvânia Maurício e PERNAMBUCO, M.M.C (UFRN)
	Um estudo sobre o brincar infantil na formação de professores de crianças de 0 a 6 anos - RAMOS, Rosemary Lacerda (UFBA)
	A educação infantil no município do Rio Grande/RS: caracterização das professoras - SAYÃO, Deborah Thomé (UFSC) e MOTA, Maria Renata Alonso (UFPel)
	Creches comunitárias – que alternativa é essa? - CAMPOS, Rosânia (UFSC)
	História e Política da Educação infantil na produção acadêmica no Brasil 1983-1996 - RECH, Marilise Maria (UFSC)
	Análise de softwares educacionais voltados para educação infantil: levantamento, caracterização e tendências – PISKE, Joana (UFSC)
	A prática pedagógica na escola: Reprodução de estereótipos sexuais - SOUZA, Fabiana Cristina FCL/UNESP)
	Ed. Infantil e Ed. Física: Um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? - MELHO, Maria Aparecida (UFSC)
	Concepções de brincar para as recreacionistas do CECI - FINCO, Daniela (UFSC)
Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950. Políticas e Organização do Parque Infantil no Município de Campinas-SP, décadas de 40 e 50 - Maria Martha Silvestre Ramos & Moysés Kuhlmann Júnior (USF)	
(Re) Significando os Centros de Convivência Infantil da Unesp. - Gilza Maria Zauhy Garms(UNESP) ; Beatriz Belluzzo Brando Cunha	

Visões de professores sobre as famílias de seus alunos: um estudo na área da Educação Infantil - Regina Maria Simões Puccinelli Tancredi (UFSCAR) ; Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali	**2001**
Grupos de Formação: Análise de um processo de formação em serviço sob a perspectiva dos professores da educação infantil - Sonia Cristina Lima Fernandes (UFSC)	
Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no Curso de Pedagogia - Andréa Simões Rivero (UFSC)	
Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate - Sonia Kramer (PUC-Rio)	
Governando a subjetividade: a constituição do sujeito infantil no RCN/EI Maria Isabel Edelweiss Bujes (UFRGS)	
A Contribuição das Pesquisas nos Programas de Pós-Graduação em Educação: Orientações Pedagógicas para Crianças de 0 a 3 anos em Creches - Giandréa Reuss Strenzel (Ufsc)	
A Rotina na Pedagogia da Educação Infantil: dos binarismos para a complexidade - Maria Carmem Silveira Barbosa (UFRGS)	
A rotina da creche: entre o proposto e o vivido – Rosa Batista (UFSC)	
Necessidades Formativas de profissionais de Educação Infantil – Heloisa Helena AZEVEDO & Roseli Pacheco SCHNETZEL	
Infância e gênero: o que se aprende nos filmes infantis – Ruth Ramos SABAT	
Educação Infantil é ou não é escola no movimento de reorientação curricular de Florianópolis – Verena WIGGERS	
Com Olhos De Criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância na creche - Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)	
Painéis	
Infância e Diversidade: as culturas infantis - Angela Maria Calabrin Coutinho (UFSC)	
A apequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. - Débora de Barros Silveira (UEMS)	
Educação Infantil um direito das crianças: inclusão ou exclusão? - Jodete Bayer Gomes Fullgraf (UFSC)	
Creches Universitárias em Foco: análise de suas funções - Marilene Dandolini Raupp (UFSC)	
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Projetos Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil - Sueli Mazzilli (Unimep) ; Marilena Aparecida de Souza Rosalen; Janaina Guisti Barbosa ; Patricia Andesa Giacomini ; Thiago Rozineli	
Educação Infantil em Cuba: um olhar panorâmico Magda Carmelita Sarat Oliveira (Unicentro)	

2002	Educação infantil: espaço de educação e cuidado - Ângela Maria Scalabrin Coutinho (UFSC)
	Entender o outro (...) Exige mais, quando o outro é uma criança: reflexões em torno da alteridade da infância no contexto da educação infantil - Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC)
	As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar - Maria José Figueiredo Ávila (UNICAMP)
	Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção - Beatriz Belluzzo Brando Cunha ; Luciana Fátima de Carvalho
	O direito das crianças à educação infantil – um direito de papel - Jodete Bayer Gomes Füllgraf (UFSC)
	Sistemas municipais de ensino e educação infantil - Deise Gonçalves Nunes (UFF)

2002	Educação infantil nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas - Marilene Dandolini Raupp (UFSC)
	Vieses pedagógicos da educação infantil em um dos municípios brasileiros - Verena Wiggers
	Espaços infantis: shopping center é lugar de criança? - Karyne Dias Coutinho (UFRGS)
	Infância e materialidade: uma abordagem bachelardiana – Sandra Regina S. RICHTER (UNISC)
	Trabalhos excedentes
	Gestão democrática e participação familiar no âmbito da Educação Infantil – Bianca C. CORREA
	Informática na educação infantil: tesouro ou ouro de tolo? – Simone Andréa D. GALLO (UNESP)
	Pedagogia cooperativa:desafios de construção de um projeto na educação infantil – Alzira M. Q. MENDOZA (PUC-Minas)
	Da orientação oficial à prática efetiva: o percurso de ações e idéias sobre a formação continuada do educador infantil – Aldeci Hilda M. M. TERCIOTTI (UNIMEP)
	O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem:uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola – Jucimara ROJAS (UFMS)
	Pesquisas em políticas públicas na educação infantil -Anete Abramowicz (UFSCAR), Admir Basso, Itacy Salgado Basso, Maria Aparecida Mello
	Painéis
	Educação infantil na Inglaterra: um olhar desconfiado sobre a escolarização das crianças pequenas - Fernanda Müller (UNISINOS)
	Demanda por educação infantil no município do Rio Grande/RS - Maria Renata Alonso Mota (FURG), Simone Santos de Albuquerque
	Relações de gênero na creche: os homens no cuidado e educação de crianças pequenas - Deborah Thomé Sayão (UFSC)
	Indicadores para a avaliação de contextos educativos em creche - Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC) Giandréa Reuss Strenzel.
	A exploração do mundo natural pelas crianças: A construção do conhecimento na Educação Infantil - Maria Inês Mafra Goulart (UFMG), Arnaldo Vaz .
Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência – Fernanda Muller (UNILASALLE)	**2003**
Voz, presença, imaginação: a narração de histórias para crianças pequenas – Gilka Guirardello (UFSC)	
A formação de profissionais da educação infantil: em foco a relação teoria e prática – Hilda A. L. S. Micarello (FAPERJ)	
Infância migrante: lugar, identidade e educação – Jader J. M. Lopes (UFF)	
As creches domiciliares como espaço de educação infantil – Karla L. Bento; Stela M. Meneghel (FURB)	
"Mas as crianças gostam!" ou, sobre gostos e repertórios musicais – Luciana E. Ostetto (UFSC)	
Jogo simbólico e discurso: uma leitura dialógica do lúdico – Maria de Fátima V. da Costa (UFC)	

Concepções de formação em serviço: uma pesquisa com profissionais de Secretarias Municipais de Educação – Maria Lúcia S. Mello; Cristina L. Porto	
Corre, vai, vai mais uma vez! Um estudo exploratório sobre o tempo e o espaço da brincadeira de crianças em um shopping – Silvia N. F. Barbosa	
2004	A escola na visão das crianças - Silveira, Débora de Barros - UEMS/UFSCAR
	A vez das crianças: um estudo sobre as culturas da infância no cotidiano da creche - Filho, Altino José Martins – UFSC
	Educação infantil: uma análise das concepções de criança e de sua educação nas produções acadêmicas recentes (1997-2002)- Moraes, Andréa Alzira de – UFSC
	Curriculum Plennis Ludens? um estudo crítico – compreensivo e propositivo sobre a política de ludicidade no currículo de educação infantil, a partir do contexto de uma escola pública em Salvador - BA. - Conceição, Ana Paula Silva da - UFBA
	As concepções sobre o sistema público de educação infantil de mães que utilizam e que não utilizam creches - Moro, Catarina de Souza – UFPR
	Políticas públicas em educação infantil - Brandão, Isabel Cristina - UFSCar
	O espaço da creche: que lugar é este?- Agostinho, Kátia Adair – UFSC
	Bonecas: objeto de conflito identitário na arena da dominação cultural 1 - Vasconcelos, Fátima UFC
	A representação da infância na poesia de Manoel de Barros - Scotton, Maria Tereza – PUCRJ
	As identidades de educadoras de crianças pequenas: um caminho do 'eu' ao 'nós' - Gomes, Marineide de Oliveira - Centro Universitário Fundação Santo André
	Rotina e experiências formativas na pré-escola - Sant'ana, Ruth Bernardes de – UFSJ
	Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa - Cruz, Silvia Helena Vieira – UFC
	As interações sociais e a formação da identidade da criança negra - Silva, Vera Lúcia Neri da (UFF)
	Culturas infantis na cidade: aproximações e desafios para a pesquisa - Muller, Fernanda (UFRGS)
	Estandartes de identidade: o lugar da infância na decoração das escolas. - Lopes, Jader Janer Moreira - Universidade Vale do Rio Verde / Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora

Fonte: www.anped.org.br e CD-ROM das reuniões anuais da ANPED
Organização: Solange E. dos Santos

ANEXO 1

GT 07 – Educação das crianças de 0 a 6 anos
Coordenadora: Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)
Vice-Coordenadora: Ordália Almeida (UFMS)
Local: Hotel Lopes - Salão

HORÁRIO / DIA	2ª feira	3ª feira	4ª feira
08h30min / 12h30min	Trabalhos **INFÂNCIA E SOCIEDADE DE CONSUMO** Daniela de Oliveira **Guimarães** (PUC-RJ) - *Infância e Educação Infantil: Desafios modernos e pós-modernos - entre a criança-indivíduo e a criança-acontecimento* Núbia Oliveira **Santos** (PUC Rio) - *O consumo nas práticas culturais infantis: crianças e adultos no contexto de uma escola pública.* **INTERVALO** INFÂNCIA E PESQUISA Ana Cristina Coll **Delgado** (FURG), Fernanda **Muller** (UFRGS) - *Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças.* Deise **Arenhart** (UFSC) - *A educação*	Trabalhos **FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA INFÂNCIA** Marynelma Camargo **Garanhani** (UFPR) - *Concepções e práticas de educadoras da pequena infância: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente* Sonia **Kramer (PUC-RJ)** *Na gestão da educação infantil, nós temos meninas no lugar de professoras?* INTERVALO TRABALHO ENCOMENDADO Maria Isabel **Bujes** (ULBRA), Ordália **Almeida** (UFMS) - *Formando educadores da infância: diferentes perspectivas.*	**Trabalhos** **REUNIÃO DE AVALIAÇÃO E ELEIÇÃO DE COORDENAÇÃO** **CORPO, MÚSICA E BRINCADEIRA** Monique Andries **Nogueira** (UFG) - *Música e Educação Infantil: possibilidades de trabalho na perspectiva de uma pedagogia da infância* **INTERVALO** Ana Cristina **Richter** (UFSC) *Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância* Daniela **Finco** (Unicamp) *Educação Infantil, gênero e brincadeira: das naturalidades às transgressões* **DEBATE DOS PÔSTERES**

	da Infância no MST: O olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento.		
14h / 16h	**Trabalhos** **POLÍTICAS PUBLICAS E INFÂNCIA** Marilda Merência **Rodrigues** (UFSC) - *Pró-criança: uma política pública para a infância catarinense?* Ivone Garcia **Barbosa** (UFG), Nancy Nonato de Lima **Alves** (UFG), Telma Aparecida Teles **Martins** (UFG) - *Políticas públicas para a educação infantil em Goiânia: a luta por um projeto político-social*	**Sessões Especiais**	**Sessões Especiais**
16h às 17h	**Trabalhos** **CUIDAR E EDUCAR** Heloisa Helena Oliveira de **Azevedo** (Unimep) - *O binômio Cuidar e educar e a formação inicial de profissionais da educação infantil*		**Sessão de Encerramento**

17h / 18h	Trabalhos Léa Tiriba (PUC – RJ) - Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender a prática		***Sessão de Pôsteres*** Zilá G. de Moraes Flores (UNIJUI) - A criança em Walter Benjamim e Florestan Fernandes Solange Estanislau dos Santos (FCT) - Culturas Infantis e saberes: caminhos recompostos Ana Lucia Castilhano de Araújo (UESB) O GT 7 da Anped: direitos e educação das crianças pequenas Rosania Campos (UFSC), Alessandra Mara Rotta de Oliveira (UFSC), Andréa Simões Rivero (UNISUL), Rejane Teresa Marcus Bodnar (UFSC), Rosa Batista (UFSC), Sonia Cristina Lima Fernandes (SME), Ângela Maria Scalabrini Coutinho (UFSC) - A formação das professoras e a produção simbólica das crianças de 0 a 6ª anos: uma experiência de pesquisa Marita Martins Redin (UNISINOS) - Memórias da Infância: eternização da vida Altino José Martins Filho (UFSC) - Crianças e adultos nas malhas das relações sociais:um estudo sobre os processos de socialização no interior da creche Lais Leni Oliveira Lima (UFG), Christine Garrido Marquez (UFG) - As políticas públicas e educação da infância em Goiás: da proposição a materialização Celita Maria Paes e Souza (UFPA) - A escola cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no PPP da educação infantil
18h / 19h30min	Minicurso Maria Malta Campos (FCC), Rita Coelho (MIEIB) - A Qualidade na Educação Infantil	***Minicurso*** Carmen Maria Craidy (UFRGS) José Marcelino Pinto (USP-RP) A Qualidade na Educação Infantil: Pesquisas no Brasil	***Minicurso*** Karina Rizek Lopes (MEC) Maria Lucia Machado (FCC) A Qualidade na Educação Infantil: Parâmetros de Qualidade
19h / 20h	Lançamentos	***Lançamentos***	***Atividades Culturais***
20h / 22h	Atividade ANPEd/CLACSO		***Atividade ANPEd/CLACSO***

20h	Atividades Culturais	***Atividades Culturais***	Assembléia
20h30min	Sessão Conversas Reunião Pós-Graduandos REUNIÃO DO MIEIB	Sessão Conversas: Vivências no Brincar: arte para os educadores infantis - FIOCRUZ Reunião de Associações	

ANEXO 2

Educação & Sociedade
ISSN 0101-7330 *versão impressa*

Sumário
Educ. Soc. v.26 n.91 Campinas maio/ago. 2005

Editorial

Dossiê:"Sociologia da infância: pesquisas com crianças"

• **Apresentação**
Delgado, Ana Cristina Coll; Müller, Fernanda

• **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**
Sarmento, Manuel Jacinto

• **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?**
Javeau, Claude

• **Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica**
Mollo-Bouvier, Suzanne

• **Denominações da infância: do anormal ao deficiente**
Plaisance, Eric

• **As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa**
Alderson, Priscilla

• **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**
Corsaro, William A.

• **Crianças e jovens, atores sociais na escola: como os compreender?**
Rayou, Patrick

• **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**
Montandon, Cléopâtre

• **Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas histórias de vida**
Gullestad, Marianne

• **Primeiro os amigos: os aniversários da infância, dar e receber**
Sirota, Régine

Artigos

• **Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas**
Santana, Ana Paula; Bergamo, Alexandre

• **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**
Dizeu, Liliane Correia Toscano de Brito; Caporali, Sueli Aparecida

• **Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo**

Nóbrega, Terezinha Petrucia da

• Origens da escola moderna no Brasil: a contribuição jesuítica
Alves, Gilberto Luiz

Análise das Práticas Pedagógicas

• Sobre tempos e espaços da escola: do princípio do conhecimento ao princípio da socialidade
Miranda, Marília Gouvea de

Debates

• Recursos próprios da UNB, o financiamento das IFES e a reforma da educação superior
Velloso, Jacques; Marques, Paulo Marcello F.

Imagens & Palavras

• "A gente gosta é de brincar com os outros meninos!" Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância
Prado, Patrícia Dias

• Pais na creche: a arte do diálogo entre educadores e família
Carvalho, Ana Maria Orlandina Tancredi