

RESSIGNIFICANDO OS CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Jhaína Aryce de Pontes e Souza – UNINILTONLINS¹

Roberto Sanches Mubarac Sobrinho – UEA²

Vallace Chriciano Souza Herran – UNINILTONLINS³

Resumo

Este artigo busca abordar a conceituação dos termos 'criança' e 'infância' a partir de um percurso histórico, demonstrando como estes eram compreendidos e como se deu a evolução dos estudos acerca do tema até chegarmos ao momento contemporâneo. Esta pesquisa foi desenvolvida para compor a parte inicial de dissertação de mestrado com o tema "Criança: o conhecimento científico como direito na escola", realizada durante o curso de Mestrado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia, na Universidade do Estado do Amazonas – UEA em 2017. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica que desencadeou a construção de revisão de literatura sobre os temas. Percebemos a dificuldade em encontrarmos conceitos claros sobre o que seria criança, bem como infância e a valorização à fase da infância como uma etapa que deve ser vivida pela criança, já que esta é um ser ativo e partícipe na construção de suas próprias culturas da infância e da construção do conhecimento.

Palavras-chave: Criança; infância; culturas da infância;

RESSIGNING THE CONCEPTS OF CHILD AND CHILDHOOD

Abstract

This article seeks to approach the conceptualization of the terms 'child' and 'childhood' from a historical background, demonstrating how they were understood and how the evolution of studies about the theme occurred until we reached the contemporary moment. This research was developed to compose the initial part of a master's dissertation with the theme "Child: scientific knowledge as right in school", held during the Master's Degree in Education in Science Teaching in the Amazon, at the University of the State of Amazonas - UEA in 2017. The methodology adopted was the bibliographical research that triggered the construction of literature review on the themes. We noticed the difficulty in finding clear concepts about what would be a child, as well as childhood and valuing the childhood phase as a stage that must be lived by the child, since this is an active being and participant in the construction of their own childhood cultures and the contribution for the knowledge.

Keywords: Child; childhood; childhood cultures;

¹ Mestre em Ensino de Ciências, Universidade Nilton Lins. E-mail: jhainasouza@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade do Estado do Amazonas, Brasil. E-mail: rsobrinho@uea.edu.br

³ Mestre em Ensino de Ciências, Universidade Nilton Lins, E-mail: souzaherran@gmail.com

INTRODUÇÃO

A ideia de infância por muito tempo não existiu como se vê hoje. “A noção como uma idade profundamente diferente a ser respeitada na sua diferença é relativamente nova” (GAGNEBIN, 1997).

Às idades da vida também não era dado um significado especial. Durante a Idade Média, as pessoas não sabiam sua data de nascimento e as fases que atualmente separam nossa vida em infância, adolescência, puerilidade, etc. eram termos eruditos de tratados pseudocientíficos. A idade não fazia parte da identidade medieval.

Ariès (1986) retrata, em sua obra *História social da criança e da família*, que na escola medieval não surpreendia a ninguém encontrar todas as idades confundidas no mesmo auditório.

É muito raro encontrarmos nos textos medievais referências precisas à idade dos alunos. Essa ausência de referências à idade persistiu por muito tempo e muitas vezes ainda a constatamos nos moralistas do século XVII. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos. Um adulto podia ouvir a leitura do livro de Donat – sinônimo de gramática rudimentar – não havia nisso nada de estranho. (p. 35).

A ideia de infância é moderna, e durante grande parte da Idade Média, as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial, apesar de sempre ter havido crianças, nem sempre houve infância (SARMENTO, 2002).

Justamente por haver crianças, como o ser biológico de que fala Sarmento (2002), mas não haver o reconhecimento inicial da fase própria da infância, é que se faz mister destacar a distinção entre os dois conceitos.

Essa ideia de infância foi uma transformação social e histórica, e, segundo Philippe Ariès (1973), surgiu apenas por volta do século XIII, e mesmo até o fim deste século, não existiam crianças caracterizadas por sua expressão particular, sendo retratadas então como homens de tamanho reduzido.

Neste sentido, a infância, até teve suas aparições iniciais neste século, mas sendo representadas como adultos em miniatura, pois, de acordo com as percepções da época, a partir dos sete anos a criança conseguia se enxergar no

mundo e notava-se nelas certo grau de discernimento, por isso trabalhavam, comiam, divertiam-se no meio dos adultos, sendo preparadas para o iminente ingresso na sociedade adulta.

Indispensável salientar que apesar das discussões de Ariès (1973) acerca de a infância terem substancial reconhecimento em todos os estudos voltados ao aspecto histórico da infância no mundo, existem pontos divergentes.

Ainda o autor constatou em suas pesquisas que na idade medieval não era possível encontrar vestígios de reconhecimento da fase da infância, conforme segue:

Até por volta do século XII, **a arte medieval desconhecia a infância** ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade. **É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.** (ARIÈS, 1973, p. 17, grifo nosso).

Esses dados foram severamente criticados por Heywood (2004), que questiona as afirmações de Ariès e explora alguns discursos greco-romanos para demonstrar que a infância era reconhecida no medievo. Uma tradução feita no século XII do Cânone de Avicena deixa claro que existia uma compreensão do crescimento da criança dessa época ao subdividir as etapas da vida do nascimento aos trinta anos, onde a primeira etapa, a infância, ia do nascimento aos 7 anos.

Ainda, Heywood (2004), ao conceber a infância como culturalmente construída, questiona também as fontes de pesquisa utilizadas por Ariès. Critica a ideia de infância exposta pelo autor, “por seu caráter extremamente centrado no presente”.

Em relação às afirmações que a arte medieval indicava que não havia lugar para a criança nessa civilização, são questionadas por afirmar que a arte desconhecia a infância por não a representar, ignorando a complexidade da mediação da realidade pela arte.

Com o tempo surge um novo aspecto do termo infância, no qual a criança era vista como uma coisa “engraçadinha” que servia como distração para os adultos: “Um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto”, um sentimento que Ariès (1981) chama de “paparicação”.

Quanto ao aspecto histórico da infância, ele está ligado à ideia de educação, pois os poucos relatos que encontramos acerca do surgimento da noção de infância

se referem ao entendimento de que precisavam ser educadas; alfabetizadas (SARMENTO, 2002).

A separação das crianças por níveis etários, inicialmente, era apenas para as classes ricas, frente à sensibilidade de proteção e separação dos adultos, e não referente aos limites metodológicos, como muitos possam pensar. Estes só aparecerão na idade moderna.

Gradativamente passamos a um patamar da história em que as crianças já não se encontravam mescladas no meio dos adultos, sem diferenciar as atividades, vestimentas, jogos, aprendizado; a criança foi recebendo valor em suas próprias características, no entanto, a partir do que foi chamado de idade da imperfeição.

Castro (2013) relata que a infância deixou de ocupar um lugar de resíduo na vida comunitária e agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente e produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção (CASTRO, 2013, p. 8).

Durante os séculos XVIII e XIX, o desenvolvimento infantil ganhou notoriedade nos campos médicos e psicológicos, com o intuito de lograr resultados científicos acerca do desenvolvimento infantil. Mas foi do início do século XX o investimento e contribuição dados pela psicologia que mais influenciavam as proposituras e atitudes para com as crianças. Isso só mostra a substancial relevância dada à criança.

As problemáticas associadas à infância, agora, estão na ordem do dia das agendas política e da investigação. Ainda que os estudos fossem feitos de forma isoladas nas áreas: médica, psicológica e pedagógica, a decidida entrada da infância nos sistemas produtores de conhecimento não pode deixar de ser senão a expressão da sua relevância (SARMENTO, 2002).

A partir de então, os olhares dos pesquisadores voltaram-se para a relação da temática da infância com a sociedade. Os estudos contemporâneos, realizados em sua maioria pela Sociologia da Infância, partem do princípio de que as crianças participam coletivamente na sociedade e são dela sujeitos ativos e não meramente passivos. Estas pesquisas trazem a proposta de investigar a infância por si própria, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social e histórico, como produtora de cultura.

As crianças receberam diferentes representações ao longo da história da humanidade, a depender das diversas significações a elas destinadas; o significado à criança é dado pela representação que o adulto dá a ela em suas relações.

A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p.15).

Kramer (2006) afirma que as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. Essa inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Dessa forma, a ideia de infância na atualidade não pode ser desvinculada da história, das diferentes visões em torno da criança que contribuíram para sua condição atual. Ou seja, o conceito de infância tem sido construído historicamente e reflete os valores presentes na sociedade em diferentes períodos.

A infância é um tema particularmente revelador, visto que reflete as sociedades em que se insere e também ajuda a construir essas sociedades. A infância, nesse sentido, é uma chave única para a experiência humana. Conhecer as crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade. Mas é também a condição necessária para a construção de políticas integradas para a infância, capazes de reforçar e garantir os direitos das crianças e a sua inserção plena na cidadania ativa (SARMENTO, 2002, p.01).

No Brasil, as concepções acerca da infância foram influenciadas pelo processo de exploração, no início do século XVI por conta da imigração, geralmente de pessoas pobres, recrutadas pela Coroa Portuguesa, incluindo crianças órfãs, em geral, submetidas a trabalhos pesados e a péssimas condições de viagem.

Associada ao trabalho, a ideia de infância no Brasil era marcada pelas adversidades, oriunda principalmente dos ideais que se tinha acerca de classe social, raça, cor. As crianças 'bem-nascidas' tinham o privilégio de não serem

submetidas ao trabalho, já as crianças pobres estavam sujeitas a todo tipo de mazela social.

Quanto às fases da infância, a criança escrava exercia atividades e funções até os doze anos, quando já era vista como adulta para trabalho e exercício da sexualidade, enquanto a criança oriunda de família com maior poder aquisitivo era liberada do trabalho e preparada ao ingresso iminente no mundo adulto, por isso, aproximadamente aos seis anos de idade, era direcionada ao aprendizado de boas maneiras e educação em latim, nos colégios religiosos.

O início do século XX, no Brasil, especialmente nos anos da década de 1930, a infância torna-se alvo de intervenção política, tanto para a assistência social, quanto para o controle jurídico sobre a infância dos mais pobres. Neste período estabeleceu-se a preocupação com a criminalidade juvenil. Nasce então a primeira codificação exclusivamente voltada para tratar dos interesses das crianças e adolescentes. Esse conjunto de práticas foi ordenado no Código de Menores de 1927, quando a criança pobre começa a ser identificada como “menor”.

Esta codificação tornou-se um marco referencial, cumprindo papel histórico, diante de um cenário político e social bastante conturbado, uma vez que o Estado estava assumindo a responsabilidade legal pela tutela da criança órfã e abandonada.

Câmara (2010) explana que o Código dividiu as crianças em dois grandes setores, o setor das crianças de elite, brancas e ricas e a grande maioria das crianças brasileiras: pobres, negras, abandonadas e delinquentes, que recebem o nome pejorativo de ‘menor’. Mas ainda assim, (?) vê com bons olhos esta que foi a primeira tentativa efetiva de regular e proteger a infância.

Com o passar dos anos, o Código de Menores, em determinado momento, tornara-se insuficiente, frente à realidade modificada. Para Nunes (2005), na transição entre uma e outra realidade, o sentido ideológico do termo “menor” foi impregnando práticas e representações e sua presença se faz sentir até os anos 1990 quando o “menor” convive e se confunde nas práticas sociais com a criança que começa a ser reconhecida como cidadã, sobretudo a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A relevância de trazermos o contexto histórico da infância no Brasil e no mundo consiste na necessidade de se percorrer todo um processo histórico de construção da infância, de longa duração, que lhe atribuiu um estatuto social e que

elaborou as bases normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse tenso processo não se esgotou, ou seja, é continuamente atualizado na prática social, nas interações entre crianças e adultos. A infância, por consequência, está num processo contínuo de mudança (SARMENTO, 2004).

Neste sentido, entende-se que a criança como indivíduo percorreu a história da humanidade recebendo diferentes tratamentos em função das diferentes relações estabelecidas no seio das diferentes sociedades, o que produziu formas distintas de compreender a infância e de se perceber a forma como as crianças integram o espaço social a partir do tempo-espaço de cada época, local e peculiaridades.

A história da humanidade e dos direitos, pautada por uma extraordinária lentidão, teve como uma das suas principais consequências a condição da realidade infantil contemporânea e o proeminente lugar que passou a ocupar no seio da sociedade, da família e da escola, nos quais a emergência dos direitos da criança e a preocupação de promover a sua efetiva aplicabilidade representam um dos marcos mais importantes de toda a história da infância (MANACORDA, 2006).

CONCEITUANDO CRIANÇAS E INFÂNCIAS - SER CRIANÇA E TER INFÂNCIA

Ao longo da trajetória histórica que acabamos de explorar, é possível observar que diversos teóricos confirmaram a existência das crianças, mas apenas como seres biológicos. Não eram dadas a elas grandes atenções por parte da sociedade, nem mesmo por seus familiares, sendo entregues a amas de leite. Esperava-se que chegassem ao momento de não mais dependerem de suas amas, para que fossem amoldadas como adultos, transpassando a tão significativa fase denominada infância, a qual se dedicam tantos estudos e pesquisas.

Percebemos que, apesar de existirem as 'crianças', elas não tinham 'infância'. Estes conceitos são corriqueiramente tratados como sinônimos e, para não incorrerem neste equívoco, delimitamos o que é ser criança, e o que é ter infância. Segundo Sarmiento (2002, p.371), "é preciso que se faça uma distinção semântica entre infância e criança, categorias que muitas vezes são apresentadas com o mesmo significado no senso comum".

Segundo Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 17), "a transposição imediata das questões de Ariès sobre a infância francesa para outros países pode implicar desvios de interpretação, ao se nivelarem realidades distintas". Sendo assim, percebemos que o modo como cada sociedade trata assuntos relacionados à

infância traz peculiaridades pertencentes àquele meio, tornando-se imprescindível observar outras formas de diferenciação social que intersectam a infância no ambiente em que está inserida a criança, como o “infanticídio e o abandono de crianças até as brincadeiras e as lendas populares” (idem, p. 16).

Essas divergências fáticas só elucidam a ideia de que não há possibilidade de se tecer um conceito que alcance a plenitude dos sentidos de ‘criança’ e ‘infância’. Isto porque esta ótica depende do contexto social em que estão inseridas as crianças, e também do momento histórico em que este conceito é produzido.

A conclusão que se chega é que estamos tratando de conceitos muito complexos que são construídos de maneiras diferentes por cada sociedade em cada tempo histórico. Nos dias atuais, vemos sociedades nas quais as crianças nelas inseridas já tiveram acesso a informações em uma velocidade surpreendente, e a diversidade cultural é cada vez mais difundida, refletindo em distintas concepções de crianças e a infância. . Portanto, não há consenso de conceitos, pois estes são frutos de análises subjetivas e objetivas.

Vale ressaltar que tanto a concepção de criança quanto a de infância, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade, sendo assim um produto histórico e cultural (FRANCO, 2006). Logo, não é possível formular um único conceito, fechado e restrito, sobre o que seja infância e criança.

Esses conceitos variam conforme o tempo e o espaço. Os estudos sobre a criança e a infância revelam que os autores não podem chegar a um consenso a respeito do conceito de criança, mas aqui nos concentraremos em apontar características do que é ser criança de acordo com cada tempo e lugar (MUBARAC SOBRINHO, 2016).

Segundo Stearns (2006), algumas características são tidas como universais: Toda criança é dotada de fragilidade e necessita de atenção e cuidados especiais, como alimentação e cuidados físicos, requerendo esses cuidados durante muito tempo. Além disso, as crianças são vistas como seres diferentes dos adultos, que precisam ser preparadas para esta outra fase da vida. Quando observamos as características tidas como universais, percebemos logo que as expressões criança e infância são bem distintas.

Lajolo (2006) teceu considerações de que:

[...] Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que infantes e infância foram

diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana (...) sendo tantas quantas forem às ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem (p. 230).

Segundo o Dicionário Aurélio criança é ser humano de pouca idade. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define “a criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos”. Desse modo, o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social.

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

Sarmento (2002, p. 70), apresenta uma interessante visão sobre a capacidade de as crianças, sendo atores sociais, serem capazes de construir seus próprios mundos sociais, ou seja, “as crianças constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”. Apesar disso, o olhar para a criança sempre é o olhar do adulto, transformando o discurso naquilo que se diz sobre a criança, seja ele do professor, dos pais, de um médico, dos filósofos, psicólogos, de um político, ou seja, de muitos adultos. Neste sentido, nos damos conta de que o que sabemos sobre a criança na verdade não é um “olhar da criança”, mas reflete o que os adultos pensam sobre a criança.

Em suas pesquisas, Kuhlmann (2004), relata sobre as experiências que as crianças vivem em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais, dotadas de certo nível de autonomia e como sujeitos ativos.

A partir de suas pesquisas, Gouvêa (2007, p. 21) revela que a criança tem uma produção simbólica diferenciada. Mesmo sendo sujeito ativo no processo de socialização, a criança têm peculiaridades advindas de seu lugar no mundo social.

Nesta linha de debates, Kramer (2011) destaca que ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que elas têm especificidade é uma construção da modernidade.

Kuhlmann e Fernandes (2004) diferenciam criança e infância da seguinte forma: infância refere-se a um período da vida humana enquanto criança trata-se de uma “realidade psicobiológica” do indivíduo. Essa diferenciação é extremamente importante, pois, apesar de serem expressões comumente usadas para descrever um período da vida, ambas possuem suas especificidades. Mas o estudo dessas concepções não é tão simples quanto possa parecer. Primeiro porque a história da criança e da infância sempre foi narrada por um adulto, sob a ótica dele, revelando sempre o olhar deste sobre a criança; depois, porque lidar com a questão da infância pode ser muito pessoal.

Esses conceitos nascem envolvendo questões subjetivas, que sempre abrangem a formação de um pensamento e/ou ideia muito próprias do indivíduo. Envolve uma visão de mundo própria do adulto e do contexto sociocultural deste. Talvez seja por isso que muitas vezes encontramos na literatura sobre a infância diversas discussões e posicionamentos diferentes. Pois, além de encontrarmos resultados que variam conforme as influências do meio, estes são produtos de observações feitas pelo adulto, e conseqüentemente, derivadas de suas convicções pessoais, nunca pela própria criança, que em si, é o sujeito do estudo.

Com base na origem etimológica, Lajolo (2006) brilhantemente associa e explica o porquê de, ao tentarmos conceituar infância, nos distanciamos da uniformidade de conceitos, ou melhor, acabamos por descobrir ainda mais conceitos e uma diversidade de ideias. Para a autora, “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em reação àquele que a nomeia e a estuda” (LAJOLO, 2006, p. 229).

Isto porque, uma vez que as palavras ‘infante’ e ‘infância’ são ligadas à ideia de ausência de fala, não existem conceitos criados a partir delas próprias como sujeitos do estudo. As definições partem de quem as estuda

[...] por não falar, por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre um ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

Assim sendo, já que os conceitos são produzidos a partir da observação, onde o resultado dependerá do olhar de cada pesquisador, estamos diante de uma contínua oscilação conceitual, que vai variar conforme a época em que se vive, o

local onde estão inseridos pesquisador e sujeito da pesquisa, e as influências sociais e culturais que estes sofrem.

E ainda, tem buscado evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias, recusando uma concepção uniformizadora desta: “as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem à raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças” (SARMENTO, 2004, p. 10).

O significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, econômicas, etc. da sociedade de um determinado tempo e lugar, que possui seus próprios sistemas de classes, de idades e seus sistemas de status e de papel social.

Exatamente por isso é que nos deparamos anteriormente com as mais variadas concepções de infância ao longo da história, desde “adulto em miniatura” a “tábua rasa” e “folha em branco”. Tais definições explicam por que as concepções de infância e de criança carregam histórias, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende, em determinado momento histórico, por criança e infância. Mesmo nós ao pesquisarmos, não conseguimos produzir conceitos neutros, pois carregamos as características históricas do momento da pesquisa.

Pensar a infância fora de seu momento histórico é reduzir seus significados. Extraí-la do contexto social em que vive, seria estudá-la como ser biológico, onde se teceriam ponderações acerca de suas características físicas, sem considerar as influências do meio. Pois, mesmo para avaliar as atividades e atitudes características de uma faixa etária, é necessário que se entenda quais os efeitos do ambiente em que está inserida: se ela age desse modo pois já tem responsabilidades de auxiliar com trabalho de qualquer nível nos negócios da família; ou por ter que tomar conta dos irmãos enquanto os pais trabalham; ou mesmo por assumir diversas atividades que contribuem com sua educação; ainda, pode-se concluir sobre a forma como uma criança age que não lhes são impostos limites e não possui responsabilidades nem com suas atividades escolares ou afazeres em casa.

É imprescindível, portanto, entender que a criança é enraizada em um tempo e espaço. Não há como pesquisar a criança ou infância abstraídas do ambiente em

que estão inseridas. A importância de compreender isto está no fato de que, o estudo conjugado destes elementos considera o fato de que a criança é um ser social que é influenciada e influencia o meio em que vive.

Nesse sentido Kramer (2006), destaca que:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pretende a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo um contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com a sua própria inserção nesse contexto (p. 79).

Os fatos históricos apontados à criança e sua infância, servem para reconhecemos ela como um ser histórico-cultural. Por participarem coletivamente da sociedade, também a entendemos como produtora de cultura. Freire (1983, p...), já destacava que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. Ressaltamos, ainda, que falar sobre a existência histórica e social da criança desencadeia a necessidade de considerá-la sujeito de direitos.

Não obstante percebermos a relação de mutualidade nos estudos da criança como um ser social – pois dependem de classes sociais, gênero, etnias, espaço, tempo e outros aspectos – se nos enveredarmos afundo neste estudo, encontraremos ainda, as especificidades concretas das diferentes infâncias vividas em um mesmo espaço, em um mesmo período de tempo, refletindo os paradoxos vivenciados pelas crianças na mesma época e lugar.

Redin (2007, p. 15), acredita na criança como narradora da sua própria história, das coisas que ela descobre que faz e em que acredita. Para a autora a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam ‘o que é ser criança’, ou ‘como é ser criança’ em um mundo tão complexo.

A respeito desta complexidade, é mister trazer a tona as ideias de Sarmiento e Pinto (1997) acerca do caráter paradoxal como as crianças são consideradas pela sociedade “dos adultos”.

Vemos práticas em sentidos opostos ao que se verbaliza quando se diz que as crianças precisam ter um tempo de lazer, mas elas o têm apenas em fins de semana, ou quando têm este lazer não envolve espaços abertos nem estimula a interação com outras crianças; quando dizem que, precisam aprender a andar, a correr, a sentir texturas, mas seus espaços são limitados a quartos e salas e entre

outros exemplos as crianças acabam por preencher os poucos espaços livres que restavam no tempo e na vida dos adultos, sem que estes realmente abdicuem ou substituam atividades de interesses pessoais para dar lugar ao acompanhamento e se dedicar ao desenvolvimento de seus filhos com plenitude.

O mesmo paradoxo da infância se dá relativamente à instituição escolar:

As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças, mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos referem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas por suas 'soluções' originais para os problemas. (SARMENTO 2002, p. 25).

Hoje vemos a preocupação por parte do Estado em providenciar o acesso a espaços lúdicos, por isso em cumprimento a algumas determinações legais. Aos poucos as escolas tem se adaptado com a implementação de laboratórios e equipamentos, e integrado às suas atividades escolares o tempo para viabilizar esse acesso às crianças. No entanto, por diversas questões como a falta de formação, esses laboratórios, em sua maioria não atingem os fins a que se destinam. O mesmo se aplica a brinquedotecas e até as próprias bibliotecas, que com as disposições inacessíveis dos livros às crianças, se tornam espaços fantasmas, existindo apenas para compor a estrutura física da escola.

Deste comportamento contraditório sobre querer o melhor para as crianças, mas não saber ao certo como empregar este 'querer', é que voltamos à discussão da diversidade de juízos extraídos das pesquisas feitas com esses sujeitos. Por vezes os conceitos são formulados apenas da observação dos sujeitos e não da 'voz' deles próprios.

A infância é uma etapa da vida em que a criança ainda é tida como incapaz de expressar opiniões contundentes e, por isso, em geral, não é ouvida com seriedade.

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada, precisa, inclusive, passar antes pela escola. (REDIN, 2007, p.5).

Devemos aprender a ouvir as crianças. Os estudos muitas vezes se dedicam em conhecê-las enquanto grupos sociais distintos, com vivências e culturas diferentes, porém também percebemos que algumas pesquisas se preocupam em tecer *relatos sobre as crianças*, deixando de lado os *relatos das crianças*.

Alguns pesquisadores se permitam ouvir o que as crianças dizem, mas fazem seleção do que interessa, pois sob o ponto de vista do entrevistador pode-se extrair parte da fala. Assim, o ponto de vista das crianças é cerceado. Isso geralmente ocorre por que:

cada um de nós tem uma 'deformação', que eu acho que é de formação. Essa 'deformação' a gente carrega pela vida afora e envolve um determinado olhar: o da psicologia, o da linguística, o da filosofia, o da sociologia; cada um de nós tem marcas destas formações específicas, que nos levam a enfocar mais algumas questões e menos outras. (FARIA et al, 2002, p. 4).

Acerca dos relatos das crianças, Faria *et al* (2002) nos alerta que ao entrevistarmos crianças, devemos fazer um estudo sociológico para compreendermos como a realidade daquela criança vai influenciar suas respostas. Isto também auxiliará na interpretação de cada gesto e cada palavra proferida quando a criança não for dada a diálogos. Ou seja, devemos aprender a trabalhar também com aquilo que não é dito, ou aquilo que é dito com apenas uma palavra. Portanto,

é preciso desvendar inicialmente a história da criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. É preciso verificar quais as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização. A sociologia tem poucos estudos, mas tem alguns casos que são exemplares de como os processos de socialização vivenciados vão se refletir na construção de relatos que são diferentes, e em virtude de crianças que são diferentes. Então, temos crianças que falam mas também temos processos de socialização que levam a *não falar*. (FARIA et al, 2002, p. 8, grifos nosso).

Para realizarmos uma pesquisa com criança a partir da visão delas próprias, dando-lhes oportunidade de voz, sem cercear suas falas, é preciso primeiro reconhecê-las como produtoras de história.

[...] é preciso conhecer as representações da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras de história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi sua infância. (KUHLMANN, 2004, p. 31).

Acerca de tudo o que foi exposto, podemos constatar que além das variedades conceituais, nos deparamos com a complexidade da palavra infância, haja vista depender de fatores sociais determinantes no espaço e tempo em que está inserida, bem como a cultura local, etnias, gênero, classes sociais, se teve participação ativa dos pais em sua vida ou não, se foi inserida no mundo adulto precocemente e submetida a responsabilidades que não lhes cabia ou se não houve carência alguma.

A criança é “ator social, partícipe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas”; e infância é o que vive a criança, seja como foi vivenciada (MAIA, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, entendemos que criança é o ser ativo, capaz de influenciar o meio em que vive e até mesmo participar da produção de sua cultura da infância, transformando os ensinamentos que recebe e criando novas culturas, trazendo novas ideias, repassando o conhecimento novo. Enquanto que a infância é toda fase que a criança vive. Assim como as culturas da infância, a infância é eivada de diversidade, isto porque a infância que uma criança vive pode ser afetada por diferentes fatores como o meio em que estão inseridas, a época, as brincadeiras, até fatores mais específicos como a forma que recebem a educação passada pelos seus responsáveis, o tipo de propaganda ou de doutrinas a que são expostas e até as diferenças oriundas de regiões dentro de um mesmo país ou de classes sociais dentro de uma mesma cidade.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

_____. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

_____. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 03 de julho de 2016.

CÂMARA, Sônia. **Sob a guarda da República: A infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções**. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. Disponível em:

http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf Acesso em: 12mar. 2016.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de B. F; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo. Autores Associados, 2002.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. Compreendendo a Infância. A cumplicidade da escola com o conceito de infância. In.: **Compreendendo a infância como condição de criança**. 2 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Infância e Pensamento**. In: Infância, Escola e Modernidade. GHIRALDELLI JR, Paulo (org.) São Paulo: Cortez, 1997.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidades e limites. In: LOPES, A; FILHO, L. M. F. e FERNANDES, R.(Orgs.) **Para a compreensão história da infância**. – Belo Horizonte : Autêntica, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância: Da Idade Média à Época Contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006.

KUHLMANN JR, Moysés, FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **A infância e sua educação-materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil**. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006. Escrever o nomes dos autores por extenso.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Metodologias de investigação com crianças**: outros mapas, novos territórios para a infância. *E-cadernos CES* [Online], 02 | 2008. Disponível em: <<http://eces.revues.org/1382>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **A vida infantil e sua intimidade pública**: o trabalho social como novidade na atenção à infância na América Latina, 1928-1948. 2005. Completar as referências.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Instituto de Crianças. Projeto "As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância". Universidade do Minho. 2002.

_____, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos**. Portugal: ASA, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel (1997). **As Crianças e a Infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Universidade do Minho. 2002.

STEARNS, Peter N. Introdução: A infância na história mundial. In.: **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006.