

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MARINA DANTAS JARDIM

INFÂNCIA E AÇÃO:

**ENTRE O DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO E A
PARTICIPAÇÃO NO MUNDO COMUM**

RIO DE JANEIRO

2015

Marina Dantas Jardim

Infância e ação: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucia Rabello de Castro

RIO DE JANEIRO

2015

DD192i Dantas Jardim, Marina
Infância e ação: entre o desenvolvimento do
indivíduo e a participação no mundo comum / Marina
Dantas Jardim. -- Rio de Janeiro, 2015.
99 f.

Orientador: Lucia Rabello de Castro.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal
do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2015.

1. Infância. 2. Ação. 3. Psicologia do
Desenvolvimento. 4. Estudos da Infância. I.
Rabello de Castro, Lucia, orient. II. Título.

Marina Dantas Jardim

Infância e ação: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Lucia Rabello de Castro – Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Prof^a. Dr^a. Patrícia Corsino
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Para meu filho João.

AGRADECIMENTOS

À professora Lucia, pela orientação atenta e cuidadosa ao longo desses quase 8 anos de iniciação científica e mestrado.

À vovó Creusa, em memória, por ter me amado, tornado minha infância mais doce e desejado profundamente que eu fosse feliz. Ao vovô Camillo, em memória, por incentivar minha curiosidade e me ensinar que podemos criar coisas incríveis a partir de pouco.

Aos meus pais, Ana Letícia e Bernardo, e aos meus irmãos, Ana Paula e Lucas, por estarem sempre presentes, apoiando todos os meus passos.

Ao Leandro, meu parceiro nessa e em outras jornadas, pela companhia amorosa e carinho nos momentos de incerteza.

Aos meus avós Vica e Alcir, pelas boas lembranças de verão. Aos meus tios e primos da família Dantas, tão presentes em minha infância.

À querida família Jardim, pela acolhida calorosa, que enche de alegria e afeto o meu dia-a-dia.

Às minhas amigas, especialmente Nira, Mariana e Marinão, pelas risadas e confidências.

Aos colegas (atuais e passados) do grupo de pesquisa, por tudo que compartilhamos nesses anos juntos. Essa dissertação é fruto de nosso trabalho coletivo de estudo e discussão.

À Bia, Anna Rosa, Moana, Claudia, Maria Lucia, Eliana, Jovelina, Claudius e equipe do CECIP, pelas trocas e aprendizados.

Às professoras que aceitaram fazer parte da banca e contribuíram para esse trabalho, Vera Vasconcellos e Patrícia Corsino.

À Capes pela bolsa de mestrado e licença-maternidade.

A árvore grande,
tinha um galho especial
que era o balanço mais gostoso daquele quintal

O menino queria pra
sempre, viver ali, naquela
árvore,

e convenceu à sua mãe,
que ele, menino,

era uma árvore também

Olha só o que ele tem:

Ele tem raiz, dos cabelos

Ele tem maçãs, do rosto

E os olhos?

Duas jabuticabas

Ah! Tem planta, do pé

E tem batata da perna

Menino engraçado esse

Fruto criança que amadurece,

E que renova a natureza,

Enquanto cresce, cresce,

cresce

Menino!

(Dois irmãos, Lúcia Romeu)

RESUMO

DANTAS JARDIM, Marina. **Infância e ação: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

A noção de ação fundamenta e atravessa distintas perspectivas teórico-conceituais que tomam a infância como campo empírico. Na presente dissertação, analisamos concepções teóricas sobre a noção de ação da criança de forma a possibilitar uma maior compreensão do lugar social da infância contemporânea. A ação das crianças contribui para a construção da cultura e do mundo comum? Ela pode ser considerada mais do que uma conduta, servindo apenas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social do indivíduo? Tendo em vista essas inquietações, investigamos como alguns autores dentro de diferentes tradições disciplinares concebem a ação da criança. Em um primeiro momento, resgatamos alguns estudos clássicos de Jean Piaget e Henri Wallon, buscando entender qual o estatuto da ação da criança que esses autores propõem. Em seguida, é analisada criticamente a produção acadêmica acerca da noção de agência, desenvolvida por autores cuja produção se dá no âmbito dos Estudos da Infância de língua inglesa. A noção de agência da criança adquiriu relevância dentro da crítica feita pelos Estudos da Infância aos modelos tradicionais de socialização e à Psicologia do Desenvolvimento. Em um terceiro momento, analisamos a produção de algumas pesquisadoras da infância brasileiras, interrogando os sentidos que a ação da criança adquire para autoras que se identificam com os campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação contemporâneas. Essa discussão se torna relevante tendo em vista a crescente implicação das crianças como atores sociais, cuja participação é incentivada no âmbito de convenções internacionais e direitos outorgados no Brasil. Esse movimento conferiria, portanto, um novo significado para a ação das crianças, reconhecendo-a como fonte de mudança social.

Palavras-chave: Infância. Ação. Estudos da infância. Psicologia do Desenvolvimento

ABSTRACT

DANTAS JARDIM, Marina. **Infância e ação: entre o desenvolvimento do indivíduo e a participação no mundo comum**. Rio de Janeiro, 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015

The notion of action is present in different theoretical and conceptual perspectives that take childhood as empirical field. In this dissertation, we analyze different theoretical conceptions of the child's action, in order to enable a greater understanding of the social role of contemporary childhood. Do children contribute to the construction of culture and the common world? Can children's action be considered more than a behavior, serving only for the individual's cognitive and social development? Given these concerns, we investigate how some authors within different disciplinary traditions conceive the child's action. At first, we analyze some classic studies of Jean Piaget and Henri Wallon, seeking to understand what is the child's action status that these authors propose. Then we analyze critically the academic literature about the notion of agency, developed by authors whose production occurs within the English-speaking Childhood Studies. The notion of child agency acquired relevance in the criticism made by the Studies of Children to traditional models of socialization and Developmental Psychology. In a third step, we analyze the production of some researchers of Brazilian childhood studies, questioning the way in which the authors identified with the fields of Developmental Psychology and Education comprehend the child's action. This discussion becomes relevant since the new status of children as social actors grows, their participation is encouraged in international conventions and the rights granted in Brazil. This gives a new meaning for the children's action, recognizing it as a source of social change.

Keywords: Childhood . Action. Childhood Studies. Developmental Psychology

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 A NOÇÃO DE AÇÃO DA CRIANÇA NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET E HENRI WALLON	6
1.1 Jean Piaget e a evolução cognitiva: da ação prática à reflexão destacada do real.	6
1.2 H. Wallon e o desenvolvimento psicofisiológico: do ato motor ao ato psíquico.	17
1.3 Considerações finais do capítulo	26
2 OS ESTUDOS DA INFÂNCIA DE LÍNGUA INGLESA E A NOÇÃO DE AGÊNCIA	29
2.1 Breve histórico do campo de estudos	30
2.2 Aspectos teóricos do conceito de agência	34
2.3 Considerações finais do capítulo	49
3 A NOÇÃO DE AÇÃO DA CRIANÇA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA BRASILEIROS	54
3.1 A perspectiva do desenvolvimento e a ação da criança	55
3.2 A educação e a ação das crianças	69
3.3 Considerações finais do capítulo	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	81
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85

INTRODUÇÃO

Quando eu tinha mais ou menos 8 anos, assisti pela primeira vez o filme “O jardim secreto”¹, adaptado da obra clássica, de mesmo nome, de Frances Burnett. Lembro do grande impacto que o filme me causou, especialmente alguns elementos de sua história, como a velha chave do jardim (achada ao acaso na grande casa misteriosa), o pássaro que mostrou o portão escondido, o jardim em si, lugar abandonado após a morte da “sua dona”, a retomada e reconstrução do espaço pelas três crianças. Abstraindo as marcas contextuais em que a estória se dá, ela produziu imagens muito fortes e significativas para mim, que inspiraram infinitas brincadeiras com minha irmã e primas, pelos quintais dos nossos avós. Esses quintais, um deles na casa do Grajaú e outro na casa de Sulacap², não eram muito grandes, tampouco abandonados, silenciosos e cinzentos. Pelo contrário, eram muito verdes, cheios de plantas tropicais, árvores frutíferas, e animados por galinhas e cachorros. Mas, a partir dos simbolismos presentes na estória do jardim, os quintais tornaram-se os jardins secretos, que precisavam das nossas mãos pequeninas para existir.

Recentemente quis revisitar a estória do Jardim Secreto, dessa vez, lendo a obra traduzida para o português. Estando imersa no campo de estudos da infância, meu olhar se voltou para a caracterização das crianças, que são as protagonistas da estória. E, mais especificamente, o papel da ação dessas crianças no desenrolar de seu enredo. Alguns aspectos me chamaram a atenção. Primeiro, a transformação subjetiva das personagens principais que, de crianças sozinhas, tristes e passivas, melhoraram suas vidas, sem a ajuda de adultos. Juntas, as crianças construíram meios para a sua felicidade e realização. Como coloca Lurie (2013) na introdução do livro, as crianças não são ajudadas e transformadas pela intervenção de uma sábia e generosa pessoa mais velha. Esse é um traço dessa obra, o que a destaca dos livros infantis produzidos à época da autora. As crianças são caracterizadas como pessoas que carregam saberes e que, no encontro com outras crianças, são capazes de criar e transformar realidades. Outro aspecto que considero relevante nesse livro, sob a ótica dos estudos da infância, é que o jardim é um local de extrema relevância para a transformação que se dá nas personagens. O espaço,

¹ O Jardim Secreto, 1993, dirigido por Agnieszka Holland.

² Bairros da cidade do Rio de Janeiro onde meus pais, irmãos e eu fomos criados, um deles localizado na zona norte e outro na zona oeste.

com suas cores, cheiros e características próprias, convoca as crianças protagonistas da estória, implicando e contextualizando suas ações. O lugar é, assim, um elemento da ação das crianças e marca as suas possibilidades.

Essa breve reflexão me conduz ao endereçamento da presente dissertação. Buscamos nesse texto investigar como a noção de ação da criança se transformou na passagem do século XX para o XXI em distintas perspectivas teórico-conceituais que tomam a infância como campo de investigação. Especificamente, desejamos compreender como as transformações na concepção de ação das crianças pode reconduzi-las (ou não) a experiências de maior participação social. Essa discussão se torna relevante já que uma “nova” concepção sobre o lugar social das crianças tem sido fomentada tanto academicamente, quanto nos dispositivos jurídicos voltados para a infância. Isto é, a perspectiva de que as crianças são atores sociais, que participam na transformação da vida em comum.

No final da década de 80 e início dos anos 90 do século passado, alguns importantes dispositivos jurídicos, internacionais e nacionais, já começavam a trazer essa marca, ressaltando, ainda que timidamente, esse “novo” lugar social das crianças. Na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, por exemplo, foi declarado o artigo 12 (ONU, 1989), que aponta para o direito de participação e busca dar visibilidade ao ponto de vista das crianças perante os contextos em que vivem. No artigo 12 da Convenção, afirma-se que

Os Estados Pares devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança. (ONU, 1989, grifos nossos)

Embora ele oriente para a importância da participação, ressaltando um aspecto da vida das crianças até então não tematizado, o artigo não estabelece as condições para que a participação se dê. Dele se extrai, por exemplo, que participar significa apenas expressar a opinião livremente. Para isso, a criança precisaria, em primeiro lugar, ser capaz de se expressar de maneira inteligível e se fazer compreender por todos. Em segundo lugar, sua participação deveria se debruçar sobre os temas que a concernem (segundo a perspectiva dos adultos). E, finalmente, suas opiniões devem receber a devida importância de acordo com critérios de idade e maturidade. Ainda que represente um avanço em termos de direitos outorgados a esse grupo social, trata-se, claramente, de um reconhecimento

limitado do direito à participação. Ao ser expresso nesses termos condicionais, o artigo 12 da Convenção revela uma postura cautelosa frente à possibilidade das crianças agirem nos contextos em que se inserem e sob os temas que concernem a sociedade de maneira mais ampla. Nesse caso, aparentemente, a participação da criança só é legitimada quando cumpre com o esperado e autorizado pelos adultos.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei Federal no 8.069/1990, foi promulgado em 1990. Suas disposições legais são focadas, principalmente, em assegurar a proteção de direitos básicos, partindo do pressuposto de que crianças são sujeitos em desenvolvimento. No Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 2012), a participação não é descrita como um direito específico dentre os nomeados no artigo 4º. Apesar disso, ela pode ser interpretada no artigo 16, na evocação ao direito à liberdade, que compreende, dentre outros, aos seguintes aspectos: “participar da vida política, na forma da lei” e “opinião e expressão”. A partir do texto do ECA não são esclarecidas as situações em que isso é esperado e desejável, tampouco de quais maneiras a expressão da opinião se sustentariam.

Por um lado, esses dispositivos abriram algum espaço para o questionamento da marginalização social de crianças ao conferir-lhes um estatuto de sujeito de direitos e trazer à tona as questões da opinião e participação. O direito positivo legitimou legalmente a criança como um novo ator social, preconizando suas garantias e destacando-a de sua invisibilidade dentro da família (Qvortrup, 1990). Por outro, as leis reforçam em seu texto a posição de imaturidade da criança, pontuando sua incapacidade de falar e agir eficazmente. É possível notar que a maneira como a participação e a cidadania de crianças são caracterizadas e defendidas nos textos legais citados acima é profundamente adultocêntrica, já que são estabelecidas algumas capacidades que crianças devem desenvolver e demonstrar. No ECA (Brasil, 2012) e na Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989)

a concepção de cidadania não foi desafiada, de modo a acomodar a diferença do modo de ser das crianças (...) Pelo contrário, a diferença das crianças em relação aos adultos foi negativamente construída como uma condição a ser superada, psicológica e socialmente. (Castro et al, 2010, p. 30).

Portanto, os progressos legais ainda são pouco efetivos em considerar as crianças como atores sociais, isto é, como sujeitos que contribuem para a construção da vida coletiva através de sua ação.

Sendo assim, buscamos compreender na presente dissertação como estudiosos do campo da infância se posicionam teoricamente frente à questão da ação de crianças. De início, perguntamo-nos como a questão da ação foi teorizada pelos autores clássicos da psicologia do desenvolvimento. A noção de ação aparece explicitamente nesses estudos inaugurais? A partir daí, interessamo-nos em investigar as formas pelas quais os estudos recentes sobre a infância têm abordado a questão da ação de crianças e como autores contemporâneos compreendem a presença das crianças no mundo. Isto é, como a academia tem respondido teoricamente a esse novo lugar de ator social atribuído às crianças. As noções de ação e participação são utilizadas nas produções recentes dentro dos estudos da infância nacionais e internacionais? Tendo em vista essas inquietações, analisamos a produção de alguns autores dentro de diferentes tradições disciplinares, de modo a mapear como essas questões foram e tem sido abordadas no campo dos estudos da infância.

No capítulo 1 analisamos criticamente alguns textos clássicos de J. Piaget e H. Wallon, a fim de compreender a maneira como esses autores construíram a noção de ação da criança em alguns de seus estudos sobre a psicogênese do sujeito. No Capítulo 2, analisamos criticamente o conceito de agência proposto por alguns autores que ganharam relevância dentro dos novos Estudos da Infância de língua inglesa. Nosso objetivo foi investigar de que maneira a agência das crianças está relacionada à questão da ação e quais diferenças ou semelhanças epistemológicas apresenta em relação às teorias de J. Piaget e H. Wallon. No capítulo 3, analisamos a produção recente de algumas autoras brasileiras que pesquisam a infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Buscamos entender como a questão da ação da criança surge nesses contextos disciplinares no Brasil, bem como quais os referenciais teóricos que fundamentam a construção dessa noção dentro dos dois campos.

Essa discussão insere-se nos estudos e intervenções do grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Lucia Rabello de Castro, vinculado ao programa de Pós-graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e ao NIPIAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e Adolescência Contemporâneas. No período em que fui aluna de iniciação científica, participei de projetos que pretenderam investigar o impacto das novas condições do contemporâneo sobre os modos de subjetivação de crianças. Neles tive a oportunidade de explorar as possíveis conexões entre o campo da teoria política e dos

estudos da infância. A presente investigação alinha-se, portanto, ao que o grupo de pesquisa vem produzindo, propondo-se a contribuir para a discussão sobre a participação e a subjetivação de crianças no contemporâneo.

CAPÍTULO 1 - A NOÇÃO DE AÇÃO DA CRIANÇA NAS TEORIAS DE JEAN PIAGET E HENRI WALLON

Nesse capítulo buscamos investigar as maneiras pelas quais a ação da criança é caracterizada em alguns estudos de Jean Piaget e Henri Wallon. Ambos tiveram grande impacto nas formas como a infância foi caracterizada e estudada ao longo do século XX. Eles adotaram o método de observação empírica de crianças, o que representou uma ruptura em relação às formas de estudo com crianças produzidas à época. Para esses autores, a infância é um momento do percurso biográfico caracterizado pela progressão cognitiva, afetiva e moral. E o estatuto de sua ação está, invariavelmente, marcado por esse paradigma do desenvolvimento.

Para analisar a questão da ação na obra desses autores, recorreremos a alguns textos de ambos que tematizavam a atividade do sujeito desde a infância, procurando extrair daí as concepções sobre a ação que produziram. Em Piaget, selecionamos textos relevantes do autor que trazem as palavras-chave ação e interação. Pudemos observar o quão frequente a palavra ação é utilizada. Apesar de não ser o foco da obra do autor, a questão da ação atravessa a sua produção teórica, configurando um conceito de grande importância. De maneira semelhante, ao selecionarmos os textos de Wallon, buscamos aqueles em que as palavras-chave ação e interação surgiam e, a partir disso, pudemos circunscrever os sentidos atribuídos a esses conceitos. Também recorreremos a autores que comentam as obras de Piaget e Wallon, de tal forma a esclarecer pontos nodais de ambas teorias. Assim, apresentamos a seguir alguns aspectos relevantes das construções teóricas de cada um desses autores, enfatizando as respectivas caracterizações da ação da criança.

1.1 JEAN PIAGET E A EVOLUÇÃO COGNITIVA: DA AÇÃO PRÁTICA À REFLEXÃO DESTACADA DO REAL.

Jean Piaget foi um importante autor suíço que, tendo se formado em biologia, consolidou-se no campo de pesquisa psicológica. As questões que nortearam grande parte de sua produção visavam a construção de uma epistemologia genética, ou uma “embriologia da inteligência” (Freitas, sem data). Isto é, buscavam um sujeito epistêmico, abstrato e universal, que se direciona para a aquisição de uma lógica capaz de interpretar o mundo. Segundo Sanchis e Mahfoud (2007), ao tratar da constituição desse sujeito universal, Piaget se debruçou sobre a relação do sujeito com os objetos. Por isso, tomou

os mecanismos de funcionamento da inteligência como foco dos estudos, uma vez que eles levariam qualquer indivíduo da espécie humana à construção do conhecimento.

Ao colocar a infância como seu campo de pesquisa, Piaget orientou sua preocupação para o que “falta à criança para raciocinar como um adulto normal de cultura média” (Piaget, 2007, p. 69), a partir da hipótese de que a lógica infantil difere da adulta. Em sua perspectiva, há uma defasagem nas formas como a ação, o pensamento e a linguagem se manifestam entre indivíduos de diferentes idades. Assim, a psicologia da criança proposta por ele visa mostrar a gênese e a sucessão dos estágios que levam à formação das estruturas racionais, esclarecendo como se constroem as estruturas lógico-matemáticas. Estas seriam as formas mais evoluídas do pensamento, encontradas somente no sujeito humano adulto.

Para Piaget, o desenvolvimento psíquico é comparável ao crescimento orgânico: ele começa no nascimento e termina na idade adulta do indivíduo. Esse desenvolvimento orienta-se essencialmente para o equilíbrio.

Também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, que representa o espírito adulto. (...) Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas às ideias infantis à sistematização de raciocínio adulto. (Piaget, 2007, p.13, grifos nossos)

Ele descreve o desenvolvimento psíquico em estágios, que se constituem por estruturas e formas particulares de equilíbrio. A sucessão dos estágios representa “uma evolução mental no sentido de uma equilibração sempre mais completa.” (idem, p.15). Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo percorre um caminho desde a construção do universo prático, pela inteligência senso-motora do lactente, passando pelo conhecimento concreto, devido ao sistema de operações da segunda infância, e chegando à reconstrução do mundo pelo pensamento hipotético-dedutivo do adolescente.

Essa evolução da inteligência (construção do conhecimento) decorreria do desenvolvimento das formas de interação do sujeito com o mundo externo. Nesse sentido, Piaget apresenta sua ideia de “sujeito em um contexto”, criticando a concepção de sujeito da psicologia da Gestalt e a perspectiva estruturalista de “estrutura sem sujeito” (Abib, 2003). Segundo Abib (2003), o conceito de auto-organização é central para compreender a concepção de sujeito presente na teoria de Piaget, uma vez que inteligência significaria auto-organização e adaptação. Para Sanchis e Mahfoud (2007), enquanto a adaptação diz

respeito à relação do sujeito com o que é exterior a ele, a organização atua na relação do sujeito consigo próprio, num processo cíclico de novas adaptações e organizações.

No construtivismo piagetiano, a inteligência é considerada um processo cuja principal característica é a interdependência entre o sujeito e o mundo externo (meio, objeto etc). O construtivismo defende uma construção do conhecimento possibilitada pela interação, que seria um modo de existir relacional do sujeito e do objeto. Segundo pontua Freitas (sem data), na teoria de Piaget, o conhecimento decorre “das trocas interindividuais”, entre ser humano e meio. Isto implica em considerar que a construção do conhecimento seria uma re-construção, no sentido de que se dá sobre uma construção anterior, ou seja, um conhecimento construído por outros (Lejonquière, 1997).

Para Piaget, as estruturas mentais se desenvolveriam nas interações com o “algo” a que elas se dirigem. Por exemplo, na perspectiva do autor, quando um objeto é pego, ele se transforma em um objeto para olhar, pôr na boca etc, integrando-se, assim, às estruturas internas da criança (Abib, 2003).

O sujeito abre-se ao mundo e encontra-se com ele. (...) esse mundo, novo, desperta-lhe o interesse. Esse interesse, interesse pelo mundo, inaugura um modo de existência do mundo. Uma ontologia: o mundo é relação. Ou, o objeto é relação. Modo de existência que deve ser estendido ao sujeito. O sujeito também é relação. (Abib, 2003, p.65, grifos nossos)

Portanto, o mundo externo seria, assim como o sujeito, um fenômeno constituído pela relação (Abib, 2003). Ele é uma “situação interativa”, “situado ou intelectualizado por outras inteligências (sic)” (Piaget, 1970, citado por Lejonquière, 1997, sem página).

Em suma, o objeto e a inteligência do sujeito constituem uma mesma e única realidade interativa e não, como às vezes se pensa, duas materialidades heterogêneas onde uma delas possuiria a capacidade de vir a complementar a evolução potencial da outra. Como Piaget sempre sustentou, o objeto e o sujeito são os dois polos da interação ou de uma realidade intelectual que se auto-constrói. (Idem, 1997, sem página, grifos nossos)

Dessa forma, a interação permitiria que sujeito e objeto se constituam pela relação estabelecida entre eles.

Essa interação é mediada pela ação do sujeito. Para Piaget, todo conhecimento está ligado à ação. “‘Conhecer não consiste, com efeito, em copiar o real, mas em agir sobre ele e transformá-lo’ (Piaget, 1967/1973a: 15), dentro de um sistema de interações”.

(Sanchis e Mahfoud, 2007, p.167). A ação mediaria a interação do sujeito com o meio e, a partir disso, o constituiria enquanto sujeito cognoscente. Isto é, através de sua ação, o sujeito organizaria o mundo e a si próprio. Dessa forma, agir, na teoria de Piaget, significa assimilar o meio e acomodar-se a ele (Abib, 2003). Segundo Abib (idem), a ação diz respeito tanto à auto-regulação (se refere às relações do sujeito com os objetos), quanto auto-organização (conduz o sujeito a novas estruturas adaptativas em relação ao meio). Segundo Piaget,

as situações nas quais a criança age são engendradas pelo contexto social (...) A criança não assimila objetos puros, definidos por seus parâmetros empíricos. Ela assimila situações nas quais os objetos cumprem certas funções e não outras. (Piaget & Garcia, 1983, p.274, citado por Lajonquière, sem página, 1997, grifos nossos).

Abaixo apresentaremos brevemente os principais aspectos descritos por Piaget sobre os períodos do desenvolvimento cognitivo e afetivo, ressaltando o papel da ação do sujeito em cada etapa desse processo.

O primeiro grande período de desenvolvimento teria a duração de aproximadamente dois anos, abrangendo os primeiros momentos do recém-nascido até o lactente. Nesse estágio ocorreria uma assimilação senso-motora do mundo externo, que se daria pela percepção e através dos movimentos. Piaget afirma que os dois primeiros anos de vida são marcados por três momentos evolutivos distintos: o dos reflexos, o da organização das percepções e dos hábitos e o da inteligência senso-motora. Para esse autor, no recém-nascido a vida mental se limita a exercício reflexos, que são operações sensoriais e motoras de fundo hereditário. Estas correspondem a tendências instintivas, como a nutrição, por exemplo. Neste primeiro momento, a atividade do indivíduo diria respeito à assimilação do universo que o cerca. Paulatinamente essa assimilação mental se tornaria mais complexa, o que ocorre devido a integração e organização de hábitos e percepções adquiridos pelas experiências do indivíduo.

A inteligência prática ou senso-motora “se refere à manipulação de objetos e que só utiliza, em lugar de palavras e conceitos, percepções e movimentos, organizados em ‘esquemas de ação’” (Piaget, 2007, p. 19). Pegar ou agitar um objeto, por exemplo, seriam formas de compreendê-lo através do uso, o que possibilitaria a formação de esquemas de ação. Estes esquemas de ação começariam a ser construídos desde o início do desenvolvimento, sendo potencializados a cada conduta experimental do indivíduo. À

medida em que os esquemas de ação coordenam-se entre si, e uma ação pode ser repetida e generalizada, seria construído um conceito senso-motor.

Esse momento do desenvolvimento seria marcado pela indissociação do eu em relação ao mundo exterior: “as impressões vividas e percebidas não são relacionadas nem à consciência pessoal sentida como um ‘eu’, nem a objetos concebidos como exteriores” (Piaget, 2007, p.20). Isto significa para o autor que a compreensão sobre o todo é centralizada na ação do indivíduo. Segundo descreve Piaget, o lactente dispõe apenas de formas egocêntricas de causalidade e de representação do mundo. Por isso, a incorporação dos objetos materiais ou corpos é moldada pelas primeiras ações do indivíduo. Trata-se, aparentemente, de uma concepção de ação que prescinde de um “eu”, um sujeito que age. Entendemos, com isso, que tal concepção de ação pode ser equacionada à simples conduta, à um comportamento.

Nesta fase, os “estados afetivos” estariam também ligados às ações do indivíduo, sem delimitação precisa entre o que lhe pertence e o que se atribui ao mundo exterior. No começo da inteligência senso-motora, os “afetos perceptivos” seriam relacionados à atividade do indivíduo. Os sentimentos de prazer ou dor, por exemplo, são estados afetivos que resultariam da ação do indivíduo. Segundo Piaget, na medida em que o indivíduo realiza condutas de inteligência, os sentimentos (como alegrias, tristezas, interesses) passam a se relacionar com o sucesso ou o fracasso dos atos intencionais. Apenas com os progressos na inteligência senso-motora que seria construída a noção de universo objetivo, cujo corpo do indivíduo aparece como um elemento separado dos demais. Esta é a “revolução copérnica” que, segundo o autor, se passa nesse primeiro momento do desenvolvimento: quando a inteligência senso-motora situa o sujeito em um “universo, não importando o quão prático ou pouco reflexivo este seja” (Piaget, 2007, p.22). Neste momento, são construídas as “categorias práticas ou de ação pura”, que são as noções de objeto, espaço, causalidade e tempo.

O segundo grande período de desenvolvimento descrito por Piaget compreende a primeira infância, que iria dos dois aos sete anos de idade. Nesse período, a criança seria capaz de realizar “ações reais” ou, como também é denominada por Piaget, “condutas materiais” e, em função do aparecimento da linguagem, torna-se capaz narrar ações passadas e de antecipar suas ações futuras.

Daí resultam três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: uma possível troca entre os indivíduos;

ou seja, o início da socialização da ação; uma interiorização da palavra, isto é, a aparição do pensamento propriamente dito, que tem como base a linguagem interior e o sistema de signos, e, finalmente, uma interiorização da ação como tal, que, puramente perceptiva e motora que era até então, pode daí em diante se reconstituir no plano intuitivo das imagens e das ‘experiências mentais’. (Piaget, 2007, p.24, grifos nossos)

Nessa perspectiva, é somente a partir do surgimento da linguagem que a criança começa a interagir com o mundo social, o que se tornaria possível pelas representações interiores que se formam. Para o autor, a comunicação e as trocas se dariam apenas com o advento da palavra e da expressão da vida interior do indivíduo. Além disso, na medida em que a vida interior do indivíduo é expressada, “posta em comum”, ela se constrói conscientemente. A partir disso, entendemos que há uma prerrogativa da consciência sobre o eu, que o conduz ao outro, à ação e à produção de sentido. Em outras palavras, Piaget estabelece que o sujeito que torna-se apto a agir e interagir no mundo com o advento da linguagem e da expressão consciente de sua interioridade.

Para Piaget (2007) a socialização das crianças, as trocas que elas estabelecem com pares e com os adultos, desempenham um papel fundamental na modificação (“progressos”) da ação. Em um primeiro momento, a linguagem conduziria à socialização das ações, isto é, o indivíduo aos poucos passaria a ser capaz de formular sua ação e narrar ações passadas. Em seguida, as “condutas materiais”, ou “ações reais”, dariam lugar, graças à socialização, a “atos de pensamento”. Durante a primeira infância ocorreria, então, essa transformação da inteligência, que deixaria de ser apenas senso-motora ou prática, para tornar-se um pensamento propriamente dito. Piaget demonstra, por exemplo, que os jogos simbólicos constituiriam, na primeira infância, uma atividade de pensamento.

Entretanto, para Piaget, a inteligência prática, ou senso-motora, do período pré-verbal permanece desempenhando um importante papel no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Até cerca de 7 anos o pensamento da criança buscaria o conhecimento a partir do campo experimental, utilizando o mecanismo de intuição, que seria a interiorização das percepções e dos movimentos sob a forma de imagens representativas e de “experiência mentais” sem coordenação racional. Segundo descreve esse autor, a intuição primária é um esquema senso-motor transposto para um ato do pensamento, que se caracteriza por ser pouco móvel e pouco reversível. Já a intuição articulada representaria um progresso da inteligência, pois é capaz de antecipar as consequências da

ação e de reconstituir os estados anteriores. Essa modalidade de intuição seria mais suscetível de atingir um nível de equilíbrio estável e móvel. Este é o progresso do pensamento esperado neste período do desenvolvimento, que criaria as condições a partir das quais as noções técnicas se desenvolveriam até a idade adulta.

O terceiro grande período de desenvolvimento diz respeito à infância, que vai dos sete a doze anos, como argumenta Piaget. Ao longo desse estágio, o sujeito se tornaria capaz de refletir e coordenar as suas ações com as dos outros indivíduos. Nos chama a atenção e causa enorme estranhamento que, na perspectiva do autor, antes dessa fase as crianças não coordenariam suas ações com de outros indivíduos. Para Piaget, nesse estágio, por exemplo, espera-se que as crianças passem a interagir no plano do pensamento, e não somente a partir da ação material.

Em estreita conexão com os progressos sociais, assiste-se a transformações na ação individual, em que causa e efeito se confundem. O essencial é que a criança se torna suscetível a um começo da reflexão. Em vez das condutas impulsivas da primeira infância, acompanhadas da crença imediata e do egocentrismo intelectual, a criança, a partir de sete ou oito anos, pensa antes de agir, começando assim, a conquista deste processo difícil que é a reflexão. Mas uma reflexão é apenas uma deliberação interior, isto é, uma discussão que se tem consigo mesmo, do modo como se agiria com interlocutores ou opositores reais e exteriores. (Piaget, 2007, p. 42, grifos nossos)

Segundo o autor, a realidade passa a ser estruturada pela assimilação racional do indivíduo, ao invés da assimilação egocêntrica característica do estágio anterior. A conquista do pensamento nesse estágio se daria pela substituição dos esquemas de ação e intuição pelos esquemas racionais de tempo (e com ele velocidade e espaço), causalidade e noções de conservação.

Além disso, no que diz respeito a evolução da inteligência, esse estágio corresponderia ao início da construção lógica, do sistema de relações que permitiria a coordenação de diferentes pontos de vista. Para Piaget (2007), nesta fase, as operações se constituem em duas etapas sucessivas: uma concreta e mais próxima da ação (entre 7 e 11 anos), e a outra “formal” ou “proposicional” (por volta de 11 e 12 anos). Dessa forma, as operações racionais seriam ações, cujas origens seriam sempre esquemas senso-motores, experiências perceptivas, afetivas ou intuitivas, que “tornam-se operatórias, logo que duas ações do mesmo gênero possam compor uma terceira, que pertence ainda a este gênero, e desde que estas diversas ações possam ser invertidas.” (Piaget, 2007, p.48). A

operação seria, então, uma ação interiorizada, que se torna reversível e que se coordena com outras, em estruturas operatórias de conjunto.

Finalmente, o quarto grande período de desenvolvimento que, segundo Piaget (2007), antecede o pensamento lógico da idade adulta é a adolescência. Em seu argumento, essa fase se caracteriza pela consolidação de uma nova forma de pensamento, que se dá por ideias gerais e construções abstratas. Por volta dos doze anos, ocorreria uma modificação decisiva, depois da qual o impulso se orientaria “na direção da reflexão livre e destacada do real” (idem, p.58). A transformação fundamental do pensamento da criança, que marca o término da segunda infância, é a passagem do pensamento concreto para o pensamento “formal”, ou “hipotético-dedutivo” e, com isso, a possibilidade do indivíduo manipular o mundo conceitualmente.

Até esta idade as operações da inteligência infantil seriam, unicamente, concretas, pois se referem apenas à realidade e aos objetos tangíveis, manipulados e submetidos a experiências do indivíduo. Uma vez consolidado o pensamento “hipotético-dedutivo”, o pensamento da criança poderia se afastar do real, porque ela substituiria os objetos ausentes pelas representações. Com isso, as operações lógicas seriam transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem (das palavras, dos símbolos matemáticos etc), mas sem o apoio da percepção e da experiência. Esta nova forma de pensamento seria capaz de deduzir conclusões de hipóteses puras, independentemente da realidade de fato. Trata-se tanto da execução em pensamento de ações sobre os objetos, quanto da subsequente reflexão sobre as operações, substituindo-as por proposições.

As operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destaca-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe, assim, construir a seu modo as reflexões e teorias. A inteligência formal marca, então, a libertação do pensamento (...). Esta é uma das novidades essenciais que opõe a adolescência à infância: a livre atividade da reflexão espontânea. (Piaget, 2007, p.60, grifos nossos)

Piaget (2007) considera que o adolescente interage com a “sociedade dos adultos” por meio de sistemas teóricos, ou seja, fundamentalmente através do pensamento e da imaginação, já que o pensamento hipotético dedutivo se afasta do real. Para esse autor, a ação sob o contexto em que se insere não parece ser uma forma como o adolescente se coloca socialmente, pois o indivíduo precisa afastar-se do plano da ação para exercitar

sua capacidade reflexiva. Além disso, na perspectiva desse autor, para tornar-se adulto e adaptar-se à sociedade, o adolescente precisa transformar-se em um “realizador”, o que se dá através do trabalho efetivo. Este, empreendido em situação concreta e definida, curaria seus devaneios (idem, p. 64). O trabalho profissional marcaria também a passagem da adolescência à idade adulta.

Como vimos, para Piaget (2007), a ação desempenha um papel fundamental na construção da vida mental do indivíduo, pois, segundo ele, a ação visa promover o equilíbrio psíquico: “Na realidade, o elemento que é preciso sempre focalizar, na análise da vida mental é a ‘conduta’ propriamente dita, concebida (...) como um restabelecimento ou fortalecimento do equilíbrio” (idem, p.22). Assim, do ponto de vista da formação da inteligência, a conduta se transformaria ao longo do desenvolvimento, se caracterizando, nos primórdios, pela atividade corporal do lactente, até chegar à atividade de reflexão própria ao adolescente. Vale ressaltar que Piaget utiliza em sua obra os significantes ação e conduta como sinônimos.

O autor afirma que “Estudando meus filhos compreendi melhor o papel da ação e, em especial, que as ações constituem o ponto de partida das futuras operações da inteligência.” (Piaget, 2007, p.70). Para Piaget as possibilidades de ação do indivíduo se ampliam com o passar do desenvolvimento, pois os órgãos psíquicos tornam-se cada vez mais capazes. Como coloca Becker (2003), Piaget considera a ação humana sob várias dimensões “Ação física, ação simbólica, ação social, ação cultural, ação linguística, ação concreta, ação formal, ação de primeiro grau, ação de segundo grau...” (Becker, 2003, p.53, citado por Sanchis e Mahfoud, 2007, p.173). Com isso, no princípio do desenvolvimento, a criança atuaria apenas por meio de ações simples, de sentido único. E, na medida em que suas ações sofrem transformações, se coordenam e se destacam do real, elas se complexificariam e poderiam ser interiorizadas.

Ele também pontua que toda ação, ou conduta humana, não importa apenas para a inteligência e para o pensamento, mas repercute também na vida afetiva do indivíduo. Assim, a afetividade e a inteligência constituem dois aspectos complementares e indissociáveis da ação. Piaget (2007) afirma que ocorre um paralelismo entre o desenvolvimento das funções intelectuais e afetivas, pois não há uma ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos. Por exemplo, o autor considera que múltiplos sentimentos intervêm na solução de problemas

matemáticos: interesses, valores e assim por diante. Então, em sua perspectiva, a afetividade atribuiria valor às atividades, regulando a energia dos órgãos psíquicos.

Além disso, a ação pressuporia um interesse ou necessidade (fisiológica, afetiva, intelectual) para ser desencadeada. Para Piaget, todo ato de assimilação mental, isto é, toda incorporação de um objeto pela atividade do sujeito, é orientado pelo interesse ou pela necessidade.

(...) toda ação - isto é, todo movimento, pensamento ou sentimento - corresponde a uma necessidade. A criança, como o adulto, só executa alguma ação exterior, ou mesmo inteiramente interior quando impulsionada por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar, ou um interesse, ou uma pergunta etc). (Piaget, 2007, p.15-16, grifos nossos)

A necessidade é, para ele, uma manifestação de um desequilíbrio, cuja ação buscará restaurar. Assim, a ação se findaria logo que o equilíbrio é estabelecido, ou seja, com a satisfação das necessidades que a originaram. Para Piaget (2007), comer, dormir, brincar, responder a perguntas, resolver problemas, estabelecer um laço afetivo e defender o seu ponto de vista, são exemplos de ações específicas suscitadas por necessidades correspondentes.

Dessa forma, podemos extrair dos textos estudados que a ação da criança, no momento presente de sua vida, é reconhecida apenas na medida em que ela possibilita ao indivíduo que age a aprendizagem de novos conteúdos, uma melhor acomodação e adaptação desse sujeito ao meio em que está inserido.

A base para toda construção do conhecimento, sua origem, é posta na ação, meio pelo qual o homem entra em contato com objetos externos e pode conhecê-los. A ação é definida como toda conduta que transforma o meio de alguma forma, levando à autotransformação. Inicialmente, as ações não são intencionais, sendo a própria intencionalidade gradualmente construída envolvendo diferenciação entre meios e fins. As ações são originalmente manifestas e concretas, tornando-se gradativamente internalizadas, mais coordenadas, abstratas e de caráter mais amplo. (Moura e Correa, 1997, p. 90-91)

A ação da criança é compreendida, então, como um comportamento exploratório sobre a realidade, o que seria a condição básica para o desenvolvimento do pensamento lógico, “garantindo a continuidade dos problemas biológicos para os problemas epistemológicos” (Moura e Correa, 1997). Entendemos que, para esse autor, as ações da

criança, sua maneira de interagir, se expressar e brincar são tomadas como marcos simbólicos de progresso no desenvolvimento do indivíduo rumo à idade adulta.

Nessa perspectiva, a realidade externa, ou o meio ambiente, é um cenário onde a ação individual é executada, no sentido de configurar-se num lugar neutro, desprovido de contextos e valores. Ao tematizar o aspecto constitutivo da interação com o meio, Piaget tangencia a importância e profundidade dos valores e contextos na constituição subjetiva do indivíduo. Para Piaget, o meio é o local onde as determinações do indivíduo se manifestam e, ao meio exterior caberia apenas uma influência estimuladora, isto é, oferecer ao indivíduo um “motivo” para a atividade. Diante disso, é o sujeito, que em sua onipotência, agiria sobre o meio.

Entretanto, noção de ação que o autor cunha não contempla a possibilidade da criança de transformar efetivamente o meio. Ao tomar a ação como assimilação e acomodação, Piaget aborda apenas as possibilidades da ação modificar o sujeito, em vista dele se adequar ao mundo externo. Sua perspectiva sobre a interação só é concebida como “transformação do mundo” na medida em que visa a realimentar ou fortalecer as estruturas cognitivas do sujeito, e não em promover uma transformação significativa para o mundo, para o que está além do sujeito.

Outro aspecto que podemos problematizar é a aparente hierarquização entre a ação das crianças e dos adultos. Nos estudos de Piaget que analisamos a ação da criança é posta como hierarquicamente inferior e menos significativa do que a ação do adulto, na medida em que ela não é intencional, é apenas manifesta, concreta e pontual.

Pode-se dizer que a criança deste período age como se sua tarefa principal fosse organizar e ordenar aquilo que está presente em um determinado momento. (...) ainda se mostra relativamente presa aos aspectos fenomênicos do aqui e agora, precisando superar, uma por uma, todas as dificuldades que criam obstáculos à compreensão das várias propriedades físicas dos objetos e dos acontecimentos. (Moura e Correa, 1997, p.99)

Essa teoria transmite a noção de que é preciso, primeiramente, ser criança e agir sob o microcosmo em que se vive, para que, posteriormente, o indivíduo se torne apto à ação moral, e seja capaz de desempenhar o papel de cidadão nos assuntos comuns.

Segundo aponta Freitas (sem data), Piaget buscou estabelecer as condições necessárias da ação moral, explicando a passagem do mundo amoral da criança pequena até o homem que age eticamente. A ação moral do adulto se caracterizaria por uma ação direcionada a um outro, sem visar o próprio interesse do sujeito que age, sendo a

satisfação do outro o objetivo da ação. E o ato de vontade seria uma ação que decorre de um conflito entre um prazer tentador e um dever. Esses tipos de ação só são possíveis na medida em que, segundo Piaget, os instrumentos mentais já estão desenvolvidos a ponto de permitir o raciocínio lógico e a consequente coordenação de diferentes pontos de vista (próprios e de outrem). A ação moral é, portanto, uma das conquistas do desenvolvimento do sujeito.

Para Piaget (1994), somente um indivíduo que alcançou esses estágios mentais, é auto-consciente, com um sentido de futuro, capacidades de julgamento e reconhecimento lógico das regras sociais, que abra mão de seus interesses, sentimentos e afetos para agir, e possui uma personalidade autônoma (que elabora um projeto de vida e é coerente com os ideais que escolheu para si) é capaz de ação moral. Esta concepção de sujeito da ação moral está invariavelmente relacionada à concepção de infância como fase de preparação para o estágio adulto, de que as crianças precisam se capacitar para comporem o estrato produtivo da sociedade e terem sua ação do mundo reconhecida. A criança na teoria de Piaget é um ser abstrato e descontextualizado, que deve ultrapassar seu estado de imaturidade, irracionalidade e incompetência social e tornar-se um adulto através da aquisição de habilidades cognitivas, afetivas e morais. Nesse sentido, a criança é essencializada como um ser incapaz e frágil, sendo ressaltada a falta de determinadas características nesses indivíduos. E, por isso, elas encontram-se na fase inicial de um processo evolutivo que, se bem-sucedido, às conduzirá à um momento futuro no qual serão capazes de participar como cidadãos nas sociedades em que vivem.

1.2 H. WALLON E O DESENVOLVIMENTO PSICOFISIOLÓGICO: DO ATO MOTOR AO ATO PSÍQUICO.

Henri Wallon foi um filósofo, médico e psicólogo francês do início do século XX que tomou a psicologia do desenvolvimento infantil como seu principal campo de estudos. É reconhecido como um importante autor das teorias psicogenéticas por adotar uma perspectiva crítica em relação às formas tradicionais como se davam os estudos com crianças. Para o autor, a psicologia tradicional adotava uma concepção de realidade absoluta, supra-histórica, governada por leis imutáveis, hierarquizando as formas de conduta humana e estabelecendo o indivíduo como unidade de análise. Segundo Vasconcellos (2005), Wallon se colocou contrário às correntes mecanicistas,

reducionistas e associacionistas dominantes na época, buscando construir uma perspectiva histórica, qualitativa e dinâmica do psiquismo. Buscou também ultrapassar a dicotomia organismo-social com base no materialismo dialético (Grandino, 2010; Silva, 2007). Seu método de investigação era marcado “pela comparação de diferentes planos de atividade (comparar o homem contemporâneo com o homem dito ‘primitivo’, comparar o animal com o homem, comparar a criança com o animal e com o homem primitivo, o doente com o saudável, etc) (Silva, 2007, p.11).

Sob alguns importantes aspectos, ele diverge da teoria do desenvolvimento humano proposta por Piaget. Por exemplo, Wallon questionou a teoria piagetiana sobre a psicogênese, afirmando que Piaget restringe os fundamentos da vida psíquica, uma vez que ignora tanto a herança da sociedade, quanto a da espécie humana. Para Wallon (2008), Piaget distingue seis etapas do desenvolvimento buscando a continuidade entre elas, indicando os progressos realizados de uma à outra e insistindo nas transições que ocorrem para mostrar o que cada etapa equivale no plano do conhecimento. Wallon considera problemática essa perspectiva linear do desenvolvimento, cujo ritmo seria basicamente o mesmo em todos os indivíduos, e a sucessão das idades representaria uma sucessão dos progressos pré-estabelecidos e previsíveis.

Wallon (2007) critica também a noção piagetiana de que o desenvolvimento psíquico ordena-se unicamente através da experiência. Segundo argumenta, para Piaget apenas os esquemas motores e as atividades individuais promovem a evolução psíquica. Com isso, Piaget desconsideraria as diferenciações funcionais e a evolução orgânica que condiciona essa evolução. Para Wallon, Piaget exclui de sua análise sobre a construção psíquica da criança o papel da maturação do organismo, dos “processos fisiológicos cujas mudanças podem acarretar mudanças na atividade mental; ou estruturas nervosas que continuam a constituir-se ainda muito tempo após o nascimento e que se tornam funcionalmente disponíveis cada qual a seu tempo” (Wallon, 2008, p. 47). Considera, então, que Piaget nega a relação primordial entre estrutura anatômica e desenvolvimento cognitivo.

O outro aspecto problemático da teoria piagetiana, na perspectiva de Wallon, seria que Piaget procura nos movimentos e no comportamento do indivíduo os fatores que o levam ao conhecimento, e entende “as aptidões” e os instrumentos do pensamento do “homem civilizado” como substâncias psíquicas inerentes. Segundo argumenta Wallon, Piaget constrói uma teoria que explica o “ato de autocriação”, buscando encontrar no próprio indivíduo “o elemento primeiro donde ele pudesse fazê-lo brotar, a manifestação

simples donde procederiam todas as outras” (Wallon, 2008, p. 46). Wallon questiona a perspectiva de que as formas de ação correspondem ao ponto inicial da evolução intelectual e, a partir das quais, se justificaria a aparição da consciência. Para ele, Piaget procura justificar equivocadamente a continuidade das etapas do desenvolvimento cognitivo tendo como fator impulsivo a combinação dos esquemas motores entre si, propondo uma passagem automática do movimento para a consciência.

Segundo Wallon, para sustentar essa perspectiva, Piaget recorre a analogias entre a atividade psíquica e a atividade biológica, postulando que ambos seriam comandados pelos mecanismos de organização e adaptação. Assim como o organismo desenvolve-se através de assimilação dos elementos que encontra no meio, a passagem dos esquemas motores (esquemas de ação) para a constituição do sujeito também faria uso das circunstâncias externas para crescer e se transformar. Wallon problematiza essa postulação piagetiana: “Piaget vê na assimilação biológica e intelectual a ação das estruturas preformadas, e na acomodação a ação das circunstâncias exteriores. Assim o paralelismo biopsíquico é completo. São as mesmas operações e as mesmas teorias que se encontram nos dois planos.” (Wallon, 2008, p. 32).

Wallon busca demonstrar que o desenvolvimento humano é marcado por avanços, rupturas e contradições, sendo necessário, portanto, ir além de concepções lineares de análise e interpretação (Grandino, 2010). Para ele, a vida psíquica é uma realidade movediça (Wallon, 2008), e a psicogênese da criança se caracteriza pela complexidade de fatores e funções, que resultam em crises e oposições, as quais geram o desenvolvimento. Como coloca Silva (2007), Wallon não entende essas crises como falhas no desenvolvimento, mas sim, como condição para que ele se dê. Os conflitos pontuariam o crescimento, sobretudo nos primeiros momentos, em que, segundo ele, o desenvolvimento é extremamente rápido. Entretanto, mesmo que haja contrastes na sucessão das idades, a criança permaneceria o mesmo ser, um todo indissociável e original, mas sujeito a metamorfoses (Wallon, 2007)

A concepção walloniana de etapas de desenvolvimento estabelece um processo de avanços que se dão na dialética da afetividade (emoção) e inteligência (razão), os quais se influenciam mutuamente, em composição e oposição (Vasconcellos, 2005). Com isso, o desenvolvimento psíquico alternaria momentos de maior introspecção, nos quais ocorreriam avanços cognitivos, e de maior extroversão, marcados pelo desenvolvimento da afetividade. Trata-se de um “movimento pendular” (Grandino, 2010), que permitiria a

elaboração da intimidade e a construção de um sujeito autônomo. Segundo Grandino (2010), na teoria de Wallon,

Para que uma nova e autônoma personalidade se forme, são necessários, portanto, a alternância entre momentos de ênfase no exterior, na experimentação e nos vínculos com outras pessoas; e momentos de maior interiorização e ‘ensimesmamento’, para que a criança elabore, incorporando, os processos de constituição de si mesma. (Grandino, 2010, p.41)

No desenvolvimento psíquico da criança “enfrentam-se e se implicam mutuamente fatores de origem biológica e social” (Wallon, 2007, p.30). O fator de origem biológica seria a ordem de fases, cuja condição primordial é o crescimento dos órgãos. Isso significa que, no desenvolvimento do indivíduo, a função psíquica seria também despertada pelo crescimento dos órgãos, isto é, em cada etapa ocorreriam mudanças cuja causa é orgânica (Wallon, 2007). Segundo explica o autor, é preciso haver uma condição orgânica para o funcionamento psíquico, pois muitos órgãos precisam terminar sua diferenciação estrutural antes de revelar sua função.

A razão do seu crescimento não está, portanto, no presente, mas no tipo da espécie que cabe ao adulto realizar. Está ao mesmo tempo no futuro e no passado. Cada idade da criança é como um canteiro de obras cuja atividade presente é assegurada por certos órgãos, enquanto se edificam massas imponentes, que só terão uma razão de ser em idades posteriores. O objetivo perseguido é apenas a efetivação do que o genótipo ou germe do indivíduo continha em potência. (Wallon, 2007, p.31, grifos nossos)

Dada a sua “prematuridade” biológica, a criança permaneceria por um longo período incapaz de ser autônoma frente às suas necessidades mais elementares. Diante disso, na concepção walloniana do desenvolvimento, a emoção, que futuramente torna-se a afetividade, ocupa um papel de destaque. Ela seria responsável por envolver a criança com seu meio humano, formando a unidade criança-meio humano (Reis, 1991). Para o autor, “ela é composta de reações orgânicas, controladas por centros cerebrais específicos, e caracterizada por transformações corporais visíveis. (...) Sua principal função é mobilizar o meio social” (Silva, 2007, p.4). A partir da emoção, a criança estabelece uma relação primária com o social, o que a permitirá dirigir-se para o mundo dos objetos, dentro da lógica sensório-motora.

Assim, para o autor, além dos fatores biológicos que marcam a criança, as funções psicológicas também figuram como um aspecto do desenvolvimento psíquico. Elas se constituem por intermédio das relações que o sujeito estabelece em seu mundo físico,

afetivo, social (Vasconcellos e Valsiner, 1995). Segundo Wallon, as aprendizagens adquiridas a partir do meio são fundamentais, fazendo do ser humano um animal essencialmente social (Wallon, 2007), ou um ser organicamente social (Grandino, 2010).

Para o autor, a atividade mental é inaugurada no nascimento, quando as ações presentes no contexto social passam a constituir o sujeito humano. Mediante as trocas sociais, os processos comunicativos e expressivos, o elo entre o bebê e seu outro social começam a ser criados (Vasconcellos, 2005). Para Wallon, é imprescindível, a presença de outro humano, frente ao qual “o instrumento da criança” é a sua possibilidade de expressão.

isto é, as suas reações que suscitam no outro condutas proveitosas para ela e reações alheias que anunciam essas condutas ou condutas contrárias. Desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos dos quais surgirão as primeiras bases do que virá a servir para as relações interindividuais. (Wallon, 2007, p. 40-41, grifos nossos)

Nos movimentos do outro as primeiras atitudes da criança tomarão forma (Wallon, 1989). Ela encontra-se inserida em um contexto social simbólico, “no qual seus outros sociais mediarão e interpretarão suas ações no mundo, fornecendo-lhes, desde sempre, significados” (Vasconcellos, 2005, p. 72).

Sendo assim, o meio é, para Wallon, o ambiente que oferece as condições de existência para a criança. Seria o mundo dos adultos, dos seus familiares, das relações e estruturas diversas, das instituições pelas quais a criança deverá passar. O meio impõe à criança uma realidade, o que geraria, segundo esse autor, uma certa uniformização de formação mental, em cada época. Ao mesmo tempo, o meio poderia conferir variabilidade às manifestações das determinações psíquica. Assim, para Wallon, através das impressões e reações psíquicas

(...) que é possível medir não apenas a extensão, mas também as qualidades do meio. Para a espécie humana o meio físico, o das relações sensorio motoras, o dos objetos reais, se faz acompanhar por um meio fundado na simples representação, onde quem opera são os instrumentos da representação e onde as possibilidades de combinação se tornaram tão livres, tão diversas, tão facilmente fixáveis que sua parte na regulação da conduta não deixou de crescer. (Wallon, 2008, p.48)

Tendo em vista esses aspectos da teoria de Wallon, podemos compreender mais profundamente a maneira como o autor se refere à ação da criança. Wallon buscava compreender as origens da atividade mental no humano e, assim, se interessava pela

questão da ação a partir das seguintes inquietações: “Quais as relações entre o ato e o pensamento? Qual dos dois tem prioridade sobre o outro?” (Wallon, 2008, p.9). O autor busca elucidar como se dá a passagem do comportamento concreto para o comportamento virtual, identificado pelo uso de símbolos. Para ele, em um polo do desenvolvimento estaria o ato, material e motor, com suas estruturas naturais e adquiridas. E no outro polo da evolução do indivíduo, o pensamento, com suas exigências específicas e suas dificuldades. A discussão a respeito das relações entre o ato e o pensamento o conduz a esse “estado original” que seria a infância, no qual o crescimento poderia ser observado nas diferenças manifestas de cada etapa.

Notamos nos textos pesquisados que essa noção de ação é apresentada de diversas maneiras, porém os termos predominantes são ato material, ação objetiva, ação útil (ou necessária), comportamento, movimento e atitude. Os três primeiros termos apresentados são utilizados pelo autor para referir-se à ação concreta e pré-verbal, característica dos primeiros estágios do desenvolvimento psíquico. Já os três últimos termos apresentados, referem-se à ação presente nas etapas do desenvolvimento em que a linguagem já começa a se fazer presente. Optamos por analisar esses dois conjuntos de termos em referência à questão da ação³, pois, segundo nossa interpretação, elas apresentam duas maneiras distintas como o autor compreende e constrói as possibilidades de ação da criança no mundo.

O autor entende que a inteligência se faz presente na ação e no pensamento. E, no processo do desenvolvimento, ela atravessa várias modificações, sendo importante entender de que maneira se constrói, como suas funções nascem umas das outras, se encadeiam ou se articulam entre si (Wallon, 2008). A inteligência seria uma capacidade de adaptação adquirida pela espécie, que parte da ação. E estaria voltada para o real, de tal forma que o sentido primeiro da ação é o contato com o concreto. Assim, a maneira como ele define a inteligência põe em primeiro plano as necessidades práticas, priorizando sua eficiência e capacidade de acomodar-se e adaptar-se ao meio, utilizá-lo e conhecê-lo. Sua eficácia de juntar, entre as impressões do momento, aquelas que melhor

³ Estudamos obras traduzidas para o português, o que pode implicar na forma como a análise se deu. Não pudemos observar se, nos textos originais em francês, são feitas diferenciações entre os termos, tal qual as traduções para a língua portuguesa apresentam. Como nossa interpretação baseia-se no material traduzido, reconhecemos os seus limites.

contribuem para o êxito da ação, fornecendo-lhe meios e objetivos adequados. Segundo o autor,

Todo o edifício da vida mental se constrói, em seus diferentes níveis, por adaptação de nossa atividade ao objeto, e o que dirige a adaptação são os efeitos da atividade sobre a própria atividade. A atividade é um meio pelo qual a vida mental se constrói. (Wallon, 2007, p.47, grifos nossos)

A definição de inteligência como adaptação ao real implica em tomá-la enquanto um “prolongamento das necessidades biológicas que regulam as atividades do ser vivo, por ajustamento gradual ou por seleção. De puramente reflexos ou sensório motores, os meios de adaptação poderiam tornar-se intelectuais” (Wallon, 2008, p.13). Dessa forma, Wallon entende que os animais, em especial as espécies próximas aos humanos, também executam atos de inteligência, os quais implicam uma intuição variável e apropriada às circunstâncias. De maneira semelhante, ele considera que as crianças também desempenham atos inteligentes relacionados às circunstâncias atuais e materiais que se impõem do exterior. Os atos realizados por crianças pequenas dependeriam unicamente de uma inteligência prática (ou inteligência das situações), que se caracteriza por não englobar situações mentais, isto é, não diriam respeito ao pensamento e ao raciocínio (Wallon, 2008). Ou seja, “a inteligência não está necessariamente ausente das reações exclusivamente motoras, mas ela nada tem, neste caso, dos procedimentos que o pensamento emprega” (Wallon, 2008, p. 48). Além disso, segundo argumenta Wallon (2007), os termos do ato são o sujeito, sua meta e o meio. O meio da ação poderia ser o movimento, assim como a atividade simbólica, o que implica em considerar que há apenas uma diferença de orientação (objetivo) e de meios entre os atos.

Apesar de defender um ponto de vista não linear do desenvolvimento psíquico, reconhecendo conflitos e contradições na dinâmica do desenvolvimento, Wallon observa que certas leis gerais regem a sucessão de mudanças. Para o autor, continua sendo necessário perscrutar os inícios e diferentes estágios da evolução psíquica, considerando as novas circunstâncias que são produzidas a partir de cada etapa. Para o autor, além da evolução fisiológica presente no desenvolvimento, o tipo de atividade a que a criança se dedica também se torna um fato de sua evolução mental (Wallon, 2007). Ele entende que as atividades da criança estão sujeitas tanto ao momento evolutivo no qual se encontra seu aparato fisiológico, quanto aos sistemas de comportamento, estímulos, interesses e assim por diante, encontrados no meio em que a criança se insere. O autor então descreve

alguns estágios do desenvolvimento, a partir dos quais ressaltaremos as especificidades da ação da criança em cada um deles.

O primeiro estágio corresponderia aos períodos denominados de impulsivo (0 a 3 meses) e emocional (3 meses a 1 ano). Nessa primeira etapa, a ação do recém-nascido se caracterizaria por ser um movimento de origem puramente muscular, uma atividade dos órgãos, sem motivo psíquico. Essa atividade motora reflexa é o que caracterizaria a criança ao nascer.

Com efeito, por uma simples liberação de energia parecem explodir em fragmentos dissociados do aparelho motor. Sem ligação ou possibilidade de ligação entre si, escapando a qualquer intenção, inclusive a intenção orgânica que é a atitude em que se pré-forma o movimento, não podem nem deixar uma marca, pois não há marcas sem uma direção, um ponto de partida e ao menos esboços de certas conexões. (Wallon, 2007, p.46, grifos nossos)

Segundo Wallon, (2007), de início a ação corresponde a reações espontâneas ou provocadas, que seriam gradualmente reabsorvidas ou inibidas por atividades menos automáticas. Com os progressos do desenvolvimento, os movimentos tenderiam a se vincular entre si, criando uma certa continuidade. Esses progressos do movimento têm início a partir do terceiro mês, e se apoiam na maturação orgânica dos centros de aprendizagem. Por exemplo, a atividade de pegar um objeto tendo visto anteriormente onde ele se encontrava estaria relacionada a impressão visual, às contrações musculares e a sistemas complexos de conexões nervosas. Para que a criança execute essa ação seria necessário dispor desses sistemas de conexões nervosas, o que dependeria do desenrolar do desenvolvimento.

Na concepção de Wallon, por volta do sexto ou oitavo mês, a criança necessita, além dos cuidados materiais, de manifestações afetivas em suas relações. Com isso, a criança estabeleceria laços afetivos com seu meio, fundando, assim, uma unidade emocional com ele (Reis, 1991). Nesse estado de simbiose afetiva, o ato motor também desempenha, segundo esclarece Grandino (2010), o papel de expressar a afetividade. Ou seja, por meio de gestos, expressões faciais e movimentos, por exemplo, são produzidos e regulados estados emocionais. Dessa maneira, desde o início do desenvolvimento, o ato motor tem a função de dirigir o sujeito ao outro.

Se a evolução for bem sucedida, no último terço do primeiro ano começariam a se sistematizar os exercícios senso-motores, configurando, assim, o segundo estágio como

o sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos). Wallon (2007) descreve a ação do bebê de um ano como exercícios sensório motores e comportamentos exploratórios provocados por esses exercícios. Estes propiciam o conhecimento do outro e das coisas, levando a criança a se voltar para o mundo externo. Segundo Vasconcellos (2005), a criança, através de gestos e palavras, passa a compreender seu papel nas situações interativas, o que Wallon chamou de movimento centrífugo.

Com dois anos de idade, a linguagem e o andar auxiliariam na exploração do meio, complexificando o comportamento. Com isso, a criança passaria a ser capaz de pegar, manipular, transportar, nomear um objeto. Para o autor, “a independência que seu poder de ir e vir por conta própria dá à criança, a maior diversidade de relações com o meio que a fala já lhe garante tornam possível uma afirmação mais clara de sua pessoa” (Wallon, 2007, p.194). Segundo esclarece Silva (2007), dentro da teoria walloniada, ao final da fase de inteligência sensório-motora a criança começaria a representar suas ações não mais num plano concreto, mas sim, num plano virtual. Sua tese é de que, nessa fase, ocorreria a passagem de uma “inteligência das situações”, mediada pela ação concreta, para aquela que se caracteriza pelo uso de símbolos. Nessa fase o ato motor pode ser interiorizado, formando uma representação mental.

O terceiro estágio descrito por Wallon é marcado por períodos de personalismo (3 a 6/7 anos). Ao longo desse estágio a ação da criança se modificaria intensamente, pois ela passaria a ser cada vez mais capaz de distinguir os objetos e selecioná-los (segundo sua cor, forma, dimensões, qualidades táteis e cheiro); sua percepção começa a se tornar mais abstrata, distinguindo desenhos, linhas, direções, posições e sinais gráficos (Wallon, 2007). Ao longo desse estágio suas ações seriam mais autoconscientes mas, apesar disso, a criança se envolveria apenas com ocupações presentes, realizando atividades exclusivas.

Com o processo de escolarização e a crescente demanda por atividades intelectuais, Wallon observa que “A criança que aprende a ler perde subitamente os hábitos anteriormente adquiridos de manipulações práticas e de investigações concretas” (Wallon, 2007, p. 196). A ação concreta (a manipulação e a investigação de objetos) dá lugar, paulatinamente, à ação intelectual (por exemplo, a leitura). O quarto estágio é denominado, então, de categorial (7 a 11 anos) e, ao longo dele, a criança passaria a pensar conceitualmente. Nessa etapa, ela avançaria em direção ao pensamento abstrato e para o raciocínio simbólico, favorecendo funções como a memória voluntária, a atenção e o

raciocínio associativo (Grandino, 2010). Nesse último estágio a ação da criança está relacionada à sua capacidade de criar significados (Vasconcellos, 2005) e modificar-se enquanto sujeito.

Entendemos que Wallon não estava preocupado em compreender como a criança modifica o seu contexto a partir de sua ação. Mas sim, o autor dedicou-se a observar como, com o passar o desenvolvimento orgânico e psicológico, a atividade do indivíduo o torna mais adaptado à diversidade do meio em que ele se insere. Tendo em vista o sobrevoo que realizamos sobre a teoria proposta pelo autor, notamos que a ação da criança pequena seria uma ação motora e material, que corresponderia às possibilidades de sua inteligência. A ação concreta, portanto, teria uma função primária de promover o desenvolvimento e a aprendizagem, desencadeando a percepção, a linguagem e o pensamento criativo da criança.

Com o progresso do desenvolvimento psíquico, a inteligência tenderia a prescindir das capacidades concretas, chegando a “um momento de sua evolução em que ela utiliza um material e técnicas que a levam a ultrapassar o plano das simples possibilidades materiais e motoras de que o ser vivo dispõe em suas relações com os dados presentes do meio.” (Wallon, 2008, p.16). Paulatinamente, então, a criança se afastaria do plano da ação concreta e passaria à ação de significar o mundo em que vive. Nesse estágio, a ação se daria no plano mental. Frente a isso, compreendemos que a noção de ação é construída e utilizada na teoria de Wallon na medida em que ela confere um sentido à formação do próprio sujeito. Assim, a via de ação que interessa à psicologia do desenvolvimento proposta por este autor é aquela que privilegia a construção subjetiva. Ainda que o autor qualifique as relações do sujeito com o seu meio social, a função da ação na teoria walloniana não toca a transformação do meio social.

1.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O intuito deste capítulo foi discutir a concepção de ação presente nas teorias do desenvolvimento de J. Piaget e H. Wallon, a fim de compreender de que forma a ação da criança caracterizada nos estudos tradicionais de psicologia do desenvolvimento. Para tal, não nos detivemos aos detalhes das teorias acerca do processo de desenvolvimento infantil que ambos propõem, tampouco tivemos como objetivo contrapor extensamente as duas teorias de modo a chegar a pontos de acordo e diferenças. Mas sim, pretendemos

problematizar, a partir de alguns estudos pontuais, as concepções de ação da criança que emergem da leitura desses autores.

Notamos que os autores tinham objetivos diferentes ao estudar a criança. Piaget buscou a gênese do sujeito epistêmico, estudando o desenrolar do desenvolvimento cognitivo e as leis gerais da transformação do conhecimento desde a criança até o adulto. Já Wallon interessava-se pelo sujeito psicológico, tendo descrito os processos psicológicos como descontínuos, atravessados por crises, e considerado a relação entre a base biológica e o meio social na formação do sujeito.

No que tange as semelhanças entre os autores trabalhados nesse capítulo, ambos assumem uma perspectiva genética no estudo das crianças. De modo geral, a descrição dos estágios de desenvolvimento estabelecidos pelo psicólogo francês e pelo epistemólogo suíço também são próximas. Percebe-se que seus estudos positivaram as noções de progresso e evolução psíquica no campo do estudo da criança. Ambos formularam seus argumentos com base na perspectiva de que a maturidade, a racionalidade e a sociabilidade plena são as marcas universais do adulto médio. E, nesse sentido, o crescimento orgânico e mental saudável se destina ao estabelecimento do sujeito adulto.

Quanto ao interesse específico desse capítulo, notamos que, tanto na perspectiva walloniana, quanto na piagetiana, é através da ação que a criança passa a conhecer o mundo que a cerca, isto é, o mundo adulto. Tanto J. Piaget, quanto H. Wallon, sustentam uma concepção de criança enquanto um ser ativo, que encontra, em suas trocas com o meio, o impulso para seu desenvolvimento. Concordamos, assim, com a análise de Reis (1991), quando pontua que ambos os autores concebem a subjetividade (ou a “realidade psicológica”) com algo formado a partir de um processo ativo da criança. Ela construiria e manipularia a realidade em seu interior, ao mesmo tempo em que o meio atuaria sobre a criança impelindo-a a modificar-se em um esforço de adaptação. Nesse sentido, consideramos esse é um aspecto relevante e que vale ser notado, pois vai de encontro à crítica comumente feita ao campo da psicologia do desenvolvimento a respeito da passividade atribuída à criança.

Todavia, notamos que, nestas teorias, enquanto a criança ainda é criança, sua ação no mundo está a serviço de seu próprio desenvolvimento fisiológico, cognitivo e afetivo. A noção de ação foi equacionada às ideias de conduta, comportamento e movimento do indivíduo perante o seu entorno. Nos textos analisados, tanto de Piaget, quanto de Wallon,

não há menção à possibilidade da ação da criança se desdobrar na transformação do mundo partilhado com outros. A ação da criança não possui a qualidade de demarcar sua posição no mundo comum ou produzir efeitos nos contextos onde ela se dá. Ao contrário, a ação da criança é reificada como pontual, limitada à sua condição de desenvolvimento e sem significância social. Entendemos, com isso, que tal concepção de ação endossa a forma como a criança esteve localizada nas sociedades modernas ocidentais. A criança, descrita e caracterizada por ambas as teorias, encontra-se na fase inicial de um processo evolutivo que, se bem-sucedido, as conduzirá ao indivíduo desejável a essas sociedades: o sujeito capacitado para agir e participar futuramente como cidadão no mundo comum.

CAPÍTULO 2 - OS ESTUDOS DA INFÂNCIA DE LÍNGUA INGLESA E A NOÇÃO DE AGÊNCIA

Little one, whoever you are, wherever you are, there are little ones just like you all over the world. Their skin may be different from yours, and their homes may be different from yours. Their schools may be different from yours, and their lands may be different from yours. Their lives may be different from yours, and their words may be very different from yours. But inside their hearts are just like yours, whoever they are, wherever they are, all over the world. Their smiles are like yours, and they laugh just like you. Their hurts are like yours, and they cry like you, too, whoever they are, wherever they are, all over the world. Little one, when you are older and when you are grown, you may be different, and they may be different, wherever you are, wherever they are, in this big wide world. But remember this: joys are the same, and love is the same. Pain is the same, and blood is the same. Smiles are the same, and hearts are just the same- wherever they are, wherever you are, wherever we are, all over the world. (Fox, 1998)

Neste capítulo seguimos analisando de que maneira teóricos do campo da infância caracterizam a ação da criança. No campo dos Estudos da Infância⁴ produzidos em língua inglesa, a contribuição das crianças nos contextos em que elas se inserem têm sido conceituada em termos da noção de agência. O termo agência foi apropriado por este campo dos estudos como uma forma de analisar o novo lugar social da criança, a partir do viés da atividade, isto é, da potencialidade da ação da criança no mundo. A noção de agência é de grande relevância para a crítica que os Estudos da Infância fizeram aos modelos tradicionais de socialização e da psicologia do desenvolvimento, sendo considerada uma discussão central frente ao novo estatuto da criança como sujeito de direitos. Por isso, neste capítulo esta noção é analisada a partir da perspectiva de alguns autores que se identificam com este campo teórico.

Temos como objetivo investigar de que maneira o conceito de agência tem sido trabalhado por alguns autores que se identificam com o campo dos Estudos da Infância

⁴ Apesar de originalmente esse campo de estudos ter se autodenominado “nova sociologia da infância”, ao longo do capítulo irei referir-me a esse ele como “Estudos da Infância”, uma vez que contemporaneamente esse nome foi revisto e autores de diversas áreas do conhecimento, como sociologia, antropologia, história, pedagogia, psicologia, entre outras, têm contribuído para sua construção.

de língua inglesa, e quais diferenças e semelhanças apresentam em relação à discussão sobre a ação da criança proposta por J. Piaget e H. Wallon. Dessa forma, no presente capítulo é feita uma revisão bibliográfica sobre a noção de agência na produção acadêmica de alguns autores, apontando e discutindo as concepções que essa noção adquiriu dentro do campo.

2.1 BREVE HISTÓRICO DO CAMPO DE ESTUDOS

A proposta de uma “nova” teoria sociológica sobre a infância começou a ser fomentada em um momento de grandes mudanças sociais nos países ocidentais industrializados. Tais mudanças são designadas hoje por termos como “pós-fordismo, modernidade tardia, sociedade em rede da pós-modernidade e sociedade de risco” (Prout, 2010, p.731). A desorganização da vida social moderna, a industrialização das sociedades ocidentais, a urbanização, as novas configurações familiares, as diferentes experiências de vida das crianças, a condição de pobreza na qual viviam crianças do chamado “terceiro mundo” etc, provocaram, desde meados da década de 1970, uma crise representacional da infância na Europa e nos Estados Unidos. E, nesses contextos, a ideia de uma “infância padrão” começou a ser fortemente questionada.

Nos anos 1980 e 1990, a sociologia tentava manter-se em sintonia com um conjunto complexo de mudanças sociais esboçadas anteriormente e que abalaram os pressupostos modernos que lhe haviam servido de base durante quase todo o século anterior. O problema aqui reside em que a teoria social moderna nunca havia dado muito espaço à infância. A Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável. (PROUT, 2010, p.733, grifos nossos)

Durante os anos 1980, alguns sociólogos de diferentes países buscaram desenvolver novas perspectivas acadêmicas sobre a infância, publicando seus trabalhos em língua inglesa. Além disso, neste período, importantes eventos acadêmicos da sociologia começaram a incorporar seções destinadas especialmente ao debate sobre a infância e periódicos especializados também foram lançados.

Em 1990, Allison James e Alan Prout organizaram o livro “Constructing and Reconstructing childhood – Contemporary issues in the Sociological study of childhood”, no qual autores de diversas áreas do conhecimento contribuíram com artigos que problematizavam a concepção de infância vigente nas ciências sociais do século XX. Nesta publicação, buscou-se fundar a base para a “nova sociologia da infância”,

analisando criticamente teorias tradicionais e buscando reconstruir a noção de infância dentro da Sociologia. Seguindo essa linha, foram publicados ao longo da década livros voltados especialmente para a discussão da sociologia da infância em sua forma contemporânea (Waksler, 1991; Cunningham, 1991; Corsaro e Miller, 1992; Stainton Rogers R., Stainton Rogers W., 1992; Qvortrup et al., 1993; Elder, Modell, Parke, 1993; Mayall, 1994; Chisholm et al., 1995; Frones, 1995; Jenks, 1996; Corsaro, 1997, citados por Montandon, 2001).

Na Europa foram criadas a partir da década de 1990 redes de pesquisadores interessados nesse campo de estudos, que foi considerado à época um “novo paradigma” dentro das ciências sociais. O “Childhood as a Social Phenomenon” (Qvortrup, 1993) é um exemplo de projeto que reuniu pesquisadores e produziu uma vasta quantidade de artigos e ensaios. Atualmente, esse campo foi institucionalizado, tornando-se uma especialização, com programas de pesquisa, disciplinas curriculares em diversas universidades, um grande número de publicações em revistas científicas, livros etc (Qvortrup, J; Corsaro, W. A; Honig, M.-S, 2009). Esse resgate histórico se faz necessário para compreendermos as raízes e o quanto esta perspectiva têm influenciado a produção recente sobre a infância contemporânea, estabelecendo-se como referência para muitos autores, de diversas áreas, que trabalham com essa temática. No entanto, na perspectiva de Alanen (2013), o impacto dos estudos da infância na análise sociológica geral ainda é pequeno, já que a posição teórica hegemônica dentro da sociologia e da teoria política ou descarta as crianças totalmente ou as considera “adultos em espera”. Para esta autora, a visão da infância como um estágio preparatório para a idade adulta, e das crianças como “seres inocentes”, ainda prevalece nas ciências sociais como um todo, assim como nas análises legislativas e econômicas das sociedades ocidentais.

Os estudos da infância buscaram estabelecer uma nova direção acadêmica em relação às teorias da psicologia e da sociologia moderna, que se ocuparam, ao longo do século XX, em definir a “natureza da infância”. Esse campo se propõe, fundamentalmente, a criticar o conceito dominante nos estudos tradicionais sobre a infância, que foi o de desenvolvimento (Jenks, 1996), sustentado pelas noções de racionalidade, naturalidade e universalidade (Prout e James, 1990). Essa concepção de infância, como um momento da vida humana marcado pela imaturidade e irracionalidade, ganhou corpo através de estudos fortemente influenciados pelo positivismo, configurando uma maneira problemática de caracterizar contemporaneamente esse grupo social.

Segundo Prout (2005), o trabalho de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da capacidade cognitiva e do raciocínio formal teve grande influência na caracterização da infância. A psicologia, para Prout, foi a disciplina acadêmica dominante nessa teorização, tendo ganhado uma posição quase hegemônica entre as ciências sociais emergentes do início do século XX. A construção científica da criança como um ser irracional, universal e a-histórico (Qvortrup, 1993), ou como "devires humanos" (Qvortrup et al, 1994, p.4), foi absorvida pela produção acadêmica sociológica a partir da década de 1950.

Na perspectiva dos sociólogos James e Prout (1990), a explicação piagetiana do desenvolvimento infantil “é essencialmente um modelo evolutivo: a criança que se torna um adulto representa uma progressão da simplicidade para a complexidade de pensamento, da irracionalidade para o comportamento racional.” (Prout e James, 1990 p.11). A crítica desses autores aos estudos de Piaget está centrada, principalmente, em sua caracterização da criança como um ser incapaz e frágil, cujas faltas e precariedades psicológicas são ressaltadas. Fizemos uma crítica semelhante a essa no primeiro capítulo da presente dissertação. Entretanto, circunscrevemos nossa análise a alguns textos de Piaget, o que limita o alcance dessa crítica. Já os sociólogos James e Prout avaliam que essa é uma marca da obra de Piaget como um todo.

Segundo pontuam estes autores, as teorias da socialização, produzidas a partir da metade do século passado, incorporaram o binarismo implícito ao modelo psicológico (adulto e criança), e propuseram uma explicação sociológica para a gradual e lenta inserção das crianças na sociedade. Naquele contexto, a socialização foi descrita como um processo social que transforma as crianças em adultos, através da transmissão e aquisição de conhecimentos sobre os papéis sociais, e da replicação desses papéis pelas gerações seguintes. Seria a partir da socialização que as qualidades de cidadão, trabalhador, marido/esposa, pai/mãe, chegam às crianças. Dessa forma, supõe-se que a socialização “resgata cada criança da incompletude da natureza e, assim, resgata a sociedade da desordem e da decadência que resultaria se sua população fosse incompleta” (Lee, 2001, p.40, tradução).

Segundo Plaisance (2004), tanto a psicologia do desenvolvimento, quanto a sociologia trabalham com a ideia de um processo extenso de socialização, sendo a primeira socialização da criança circunscrita à experiência familiar, enquanto as socializações secundárias ocorrem na escola, no trabalho e assim por diante. Nesse sentido, a socialização é concebida como um “processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais.” (Plaisance, 2004,

p. 224). Nessa perspectiva, a criança é considerada inadequada, incompleta e dependente no momento presente de sua vida. Dessa forma, a sociedade precisava investir em seu cuidado, treinando-a e educando-a (Lee, 2001). Na perspectiva durkheimiana, a socialização ocorre através da educação, da transmissão de ideias e práticas dos adultos para as gerações mais jovens. Segundo Durkheim

A educação é a influência exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não estão prontas para a vida social. Seu objetivo é despertar e desenvolver na criança um certo número de etapas físicas, intelectuais e morais, que são exigidas dela tanto pela sociedade política como um todo e quanto pelo meio social para a qual ela é destinada especificamente. (Durkheim "Educação e sociedade", de 1922, em Mayall, 1994b, p. 115)

Através da educação, e a esperada interiorização de valores e normas, o adulto conduziria a criança para uma “realidade superior, racional e impessoal, para uma moral laica republicana” (Plaisance, 2004, p. 225).

Para Prout e James (1990), nas teorias da socialização

A criança é caracterizada como um rato de laboratório, que está à mercê de estímulos externos: passiva e conformada. Perdida num labirinto social, é o adulto quem fornece as direções. A criança, assim como o rato, corresponde ao que é esperado e, finalmente, é recompensada se tornando social e adulta. (Prout e James, 1990, p.13, tradução e grifos nossos)

Ou seja, nessa abordagem, a criança é caracterizada como um receptáculo dócil das ações dos adultos. Dentre outras coisas, esses autores criticam que, no conceito de socialização, o momento presente da criança é ignorado, já que as análises se orientam para o passado, identificando o que não foi bem sucedido no processo de socialização, ou para o futuro, estabelecendo as metas para a socialização da criança. Nas teorias de socialização as crianças são excluídas da sociedade, pois sua integração só ocorre no momento em que a infância termina (Qvortrup, 2009). Nesse sentido, as teorias da socialização ignoram o fato da criança ter uma vida enquanto ela é criança (Qvortrup, J; Corsaro, W. A; Honig, M.-S, 2009). Isto é, para esses autores, é preciso reconhecer e aceitar a vida da criança no “aqui e agora”, valorizando os aspectos atuais da vida que levam. Entendemos que, contemporaneamente, essa perspectiva crítica pode ser interessante na medida em que buscamos construir teoricamente a legitimidade da ação da criança afetar o mundo em que ela vive.

Segundo Montandon (2001), as teorias da socialização predominavam os estudos sociológicos sobre a infância até meados da década de 70. Entretanto, inspiradas pelas

teorias interpretativas, por volta das décadas de 1960 e 1970, outras visões começaram a ser incorporadas aos estudos do campo da sociologia. A fenomenologia e o interacionismo simbólico, bem como o estruturalismo e a semiologia, fundamentaram críticas ao paradigma do funcionalismo estrutural e às concepções de socialização (Prout e James, 1990). Para James (2009), “Através da ênfase dada ao papel das estruturas sociais e instituições na formação da sociedade, o estruturalismo funcional abriu pouco espaço para considerar o papel que os indivíduos desempenham na sociedade.” (James, 2009, p.38, tradução). Nos novos rumos tomados pelos estudos da infância, a realidade social não é considerada um fenômeno constante e único, mas sim, recriado pela ação de atores sociais.

2.2 ASPECTOS TEÓRICOS DO CONCEITO DE AGÊNCIA

Uma importante premissa dos estudos da infância é que as crianças são atores sociais competentes, isto é, sujeitos ativamente envolvidos na construção de suas próprias vidas e da vida social que as cerca (Prout e James, 1990; Qvortrup et al, 1994). Para esses autores, as crianças desempenham um papel nas instituições em que estão inseridas e da qual fazem parte, e suas ações são fonte de mudança social. Essa nova perspectiva dentro das ciências sociais buscou afirmar a voz e possibilidade de agência desse grupo social a partir da noção de competência das crianças. Esse é um aspecto relevante dessa construção teórica, visto que se afirma uma competência infantil a partir de algum pressuposto (externo) de competência. Nos perguntamos, então, de que forma, ou a partir do quê essa competência é afirmada.

A discussão sobre a agência dos sujeitos na vida social se remete a um debate mais amplo da sociologia moderna e contemporânea, que trata de sua relação dicotômica, problemática (Prout, 2010), porém necessária analiticamente (Qvortrup, 2005), com a questão da estrutura. Na década de 1960 e 1970 havia dois tipos predominantes de sociologia, que não dialogavam entre si: uma delas se baseava em teorias da estrutura e a outra trabalhava com as teorias da agência (Prout e James, 1990; King, 2007). Em termos simples, as teorias da estrutura enfatizavam o papel das instituições que operam no seio da sociedade, seu efeitos e determinações sobre os sistemas de organização social e sobre o comportamento dos membros da sociedade. As teorias da agência se preocupavam com as formas pelas quais as pessoas compreendem o mundo, interagem e agem criativamente de maneira a produzir mudanças na vida social.

Para a compreensão das crianças como agentes e produtores de significado, alguns autores do campo dos estudos da infância (dentre eles, Prout e James, 1990; James, 2009) utilizam a teoria da estruturação de Giddens, e tratam estrutura e agência de maneira complementar. Ou seja, é reconhecida a importância da estrutura, bem como da ação de indivíduos na vida social. Com sua teoria da estruturação sociológica, Giddens (1984) propõe que a noção de estrutura-versus-agência seja pensada de maneira menos dicotômica e mais relacional, reforçando o papel do sujeito nas ciências sociais. Para ele, os agentes individuais criam e recriam as instituições sociais em que vivem, fazendo escolhas, agindo e se deparando com limites. Essas escolhas não seriam totalmente moldadas por forças sociais, nem totalmente determinadas por forças psicológicas. Para Giddens, “todo ato que contribui para a reprodução da estrutura é também um ato de produção e, como tal, pode iniciar mudanças.” (Giddens, 1979, p.69, citado por James, 2009, p.39). As estruturas sociais seriam, portanto, o contexto em que os agentes agem, e essas ações podem ter o efeito de modificar este contexto.

Em sua teoria, os “agentes competentes” monitoram reflexivamente suas próprias ações e as ações dos outros indivíduos. Esse processo reflexivo se realizaria no contexto da relação do indivíduo com outros. Dessa forma, os agentes sociais não apenas afetam as instituições e o comportamento dos outros, como também identificam, através de um exercício retrospectivo, o que a sua agência promoveu ou impediu de acontecer (King, 2007).

Fazendo uso dessa teorização, a noção de crianças como “atores sociais” teve como objetivo modificar a maneira como a criança foi historicamente concebida nas ciências humanas. Com isso, a criança passaria a ser entendida como

(...) uma pessoa, um status, um curso de ação, um conjunto de necessidades, direitos ou diferenças - em suma, como um novo ator social (...) como um agente na sua própria construção e tão naturalmente um agente como qualquer adulto, no sentido de agência que diz respeito à ação por escolha. (James et al, 1998, p. 207, tradução)

Entretanto, mesmo entre pesquisadores cujas produções se dão em língua inglesa pudemos perceber que a questão da agência da criança, como ela se caracteriza, como se dá, quais suas prerrogativas e desafios, possui muitas divergências conceituais. Isso tem gerado uma grande diversidade de perspectivas sobre a agência. Abaixo traremos, então, algumas nuances de como essa noção tem sido trabalhada.

Muitos estudos empíricos buscam elucidar as condições em que a agência da criança se dá, em diferentes contextos institucionais e relacionais. São estudos que, por exemplo, tratam da agência em relação a rotina familiar diária (Solberg, 2009); agência na construção de uma identidade infantil nacional (Nilsen, 2008); a reforma na educação (Wyness, 1999); a agência das crianças em dar sentido a suas vidas (James, 2005), dentre muitos outros temas explorados. Concordamos com Prout (2010) quando este afirma que, em geral, esses estudos tratam “apenas superficialmente da ação das crianças como atores; ela é vista como uma característica essencial e quase não mediada dos humanos, que não requer muitas explicações” (p. 735). Podemos observar também que tais estudos não são explícitos sobre quais teorias da ação e da subjetividade estão sendo empregadas para se analisar as manifestações advindas do campo empírico.

Há uma crescente produção acadêmica na área dos estudos da infância que busca conceituar a agência utilizando as noções de competência e habilidade, reivindicando a capacidade da criança de influenciar diversos contextos. Nessa perspectiva é feita uma correlação entre a noção de agência e a noção de competência, de tal forma que a competência da criança a torna apta a ser caracterizada como um ator social. Wyness (1999), por exemplo, afirma que as crianças são profundamente implicadas em seus mundos sociais como “agentes ativos”. Ele se posiciona contrariamente à ideia tradicional de que as crianças “não são totalmente competentes e equipadas para lidar com as exigências das sociedades modernas” (p.354, tradução) e propõe que “as crianças sejam pensadas da mesmas maneira que os adultos, como atores sociais habilidosos” (p. 355, tradução). Em sua perspectiva, a agência das crianças faz com que elas consigam interpretar o mundo social, uma vez que possuem uma gama de estratégias e habilidades, como comunicação, negociação, manipulação, que compõem sua “competência social” (p.363).

Allison James é uma importante autora dentro do campo do Estudos da Infância de língua inglesa que também compreende a agência das crianças dentro da perspectiva da competência individual. Para a autora (2009), as crianças, assim como os adultos, têm controle sobre suas vidas e podem ser vistas como participantes na sociedade mais ampla, pois contribuem com a forma que ela sociedade assume. Ela critica fortemente a maneira como a psicologia do desenvolvimento condicionou a agência e a participação das crianças a um estágio específico do seu desenvolvimento cognitivo, utilizando como critério simplesmente a idade do indivíduo (James, 2005). James se opõe também à forma como as teorias da socialização caracterizaram as crianças, como receptores passivos das

regras e mensagens sociais. Segundo esta autora, as crianças desempenham um papel ativo no seu próprio crescimento e socialização, já que possuem “a habilidade de agir criativamente e fazer as coisas acontecerem” (James, 2009, p.42, tradução), e “uma habilidade de ser reflexivo sobre suas vidas e identidades” (James, 2005, p.248, tradução).

Segundo caracteriza em seu livro sobre os conceitos chave dos estudos da infância (James and James, 2012), a agência seria “a capacidade dos indivíduos agirem de maneira independente”, “a ideia de que as crianças podem ser vistas como atores sociais independentes (...) ressaltando a capacidade de crianças e jovens de fazer escolhas e expressar suas próprias ideias.” (James and James, 2012, p.10, tradução). Para ela, essa noção de agência implica numa nova maneira de se compreender a infância contemporânea, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e de políticas que beneficiarão esse grupo social.

Entretanto, para James,

(...) apesar da associação frequente da ideia de agência das crianças a uma agenda política para expor a condição de minoria das crianças vis-à-vis os adultos, a agência, no final, é um atributo da criança individual. É algo que elas podem ou não escolher exercer, mais do que um símbolo do seu status de minoridade social. Essa observação levanta outras questões, portanto, sobre os direitos das crianças à agência. Todas as crianças têm a mesma capacidade de agência? (James, 2009, p.45, tradução e grifos nossos)

Aparentemente, esta concepção de agência pressupõe uma subjetividade ancorada numa racionalidade, um sujeito que é “senhor de si mesmo”, no sentido de que age conforme escolhas e decisões razoáveis. A criança capaz de agência seria, assim, capaz de decidir, uma vez que é consciente de suas escolhas e sabe por que age, tal qual o adulto. Por outro lado, as crianças que não possuem tais características e não agem socialmente tal qual lhes é esperado dentro desse modelo, não teriam o mesmo direito de ocupar o papel de ator social.

De maneira semelhante, para Stoecklin (2012) a agência é “uma capacidade de um indivíduo ou grupo de tomar decisões, agir e interagir com outras pessoas de uma forma socialmente competente” (p. 444, tradução). Não fica claro o que significa para o autor agir de forma “socialmente competente”. Ele entende que a agência de crianças é a capacidade de influenciar, negociar e construir normas e valores sociais. E o desenvolvimento da agência dos indivíduos depende da interação entre o contexto em que

vivem e suas capacidades. Para este autor, o discurso da "criança competente", possui nuances que precisam ser explicitadas. Stoecklin (2012) defende que a criança se torna um ator social na medida em que suas capacidades, construídas através de reflexividade e das interações, evoluem. Portanto, sua noção de ator social confere grande importância aos aspectos cognitivos dos indivíduos, posto como condição para sua agência.

A criança tem capacidades cada vez maiores de aprender a comportar-se socialmente e, conseqüentemente, aumentar sua agência. A agência de um bebê expressar sentimentos e necessidades, principalmente com a linguagem corporal, ainda é limitada pela benevolência do adulto. As crianças desenvolvem progressivamente suas capacidades de usar estratégias mais complexas, a fim de orientar a interação e, em alguns casos, dirigi-la. (Stoecklin, 2012, p. 447, tradução e grifos nossos)

Parece-nos que essa concepção de agência dialoga com os períodos do desenvolvimento de Piaget, na medida em que a agência surgiria no período operatório de desenvolvimento cognitivo. Podemos observar uma tendência evolucionista nessa concepção, pois o amadurecimento das capacidades cognitivas tornaria o sujeito competente em seu comportamento social.

Para este autor, a agência dependeria também das normas sociais e culturais, e da capacidade do indivíduo de fazer uso dessas normas, dentre elas, os direitos. Stoecklin (2012) explica que, ainda que a criança seja considerada um "sujeito de direitos" desde seu nascimento, sua capacidade de usufruir dos direitos pessoais só é progressivamente elaborada, quando ela se torna capaz de usar reflexivamente noções abstratas, como "direitos das crianças", para começar a agir como "sujeito de direitos". Dessa forma, na perspectiva desse autor, os direitos das crianças só contribuem para o desenvolvimento da autonomia pessoal se o ator fizer um uso reflexivo deles.

Apesar de ter ganho espaço nos estudos especializados sobre a infância, essa construção teórica da noção de agência tem sido criticada por alguns autores. Para Valentine (2011), a concepção de que as crianças demonstram sua agência através da competência, estratégia e conhecimento, e que a agência as capacita à participação e aos direitos recém adquiridos, é problemática uma vez que segue um modelo liberal. Neste modelo, a agência é um exercício de autonomia e de escolha autêntica, representando uma ação auto-dirigida.

Nas tradições filosóficas e políticas liberais, a agência moral só é alcançada por adultos, pois exige racionalidade, auto-consciência e um sentido de futuro (Valentine, 2011). A autora argumenta que este modelo não reconhece as crianças como agentes

morais completos, pois considera que o sentido de consequência das crianças não estaria suficientemente desenvolvido e suas vidas dependem de outras pessoas. Isto é, as crianças não poderiam prever e se responsabilizar pelas consequências de suas ações. Dessa forma, na perspectiva crítica de Valentine (2011), esta concepção de agência prevê que as crianças se aproximem dos ideais de articulação, racionalidade e estratégia, o que levaria a testes de competência e conhecimento que desqualificaria a maioria delas.

Para King (2007) a noção de agência baseada na competência e na autonomia do indivíduo se relacionam intimamente com a crescente demanda, em nível global, por direitos das crianças. Segundo argumenta King (2007), nos trabalhos de muitos autores vinculados ao campo dos estudos da infância de língua inglesa, a nova construção da infância e a discussão sobre os direitos estão intrinsecamente interligadas. Ao mesmo tempo, esta militância não afetaria, como demonstra King (2007), as legislações que visam proteger a criança, como, por exemplo, legislações contra a pornografia infantil e abusos sexuais. Nesses casos, não se defende uma

(...) imagem consistente da criança racional, auto-controlada e autônoma. Por um lado, as crianças podem ser vistas em algumas situações como competentes para tomar decisões de forma independente de seus pais (...). Por outro lado, elas também são retratadas em outras situações como vulneráveis, inexperientes e precisam de proteção contra males, como abuso sexual e físico e exploração comercial. (King, 2007, p.208, tradução)

Mayall (1994b) também é uma autora do campo dos estudos da infância de língua inglesa que tem se debruçado sobre a temática da agência das crianças. Ela, assim como os autores citados anteriormente, relaciona a agência desse grupo social às suas competências e capacidades, ressaltando as semelhanças em relação aos adultos na maneira como podem agir nos assuntos do mundo público. A autora caracteriza a criança como um sujeito racional e responsável, que age de maneira independente, em defesa de seus interesses pessoais e sua singularidade. Para ela, “crianças são semelhantes aos adultos na medida em que são agentes em encontros interativos” (Mayall, 1994b, p. 118, tradução). Frente a isso, o estudo da agência de crianças poderia ajudar a compreender como suas atividades afetam e são afetadas pelas estruturas sociais, dando visibilidade à forma como as crianças pertencem e participam da ordem social. Nesse sentido, conceituar a agência das crianças implicaria em compreender sua função nas sociedades, tomando-as

(...) como intérpretes morais dos mundos que se envolvem, capazes de participar de decisões compartilhadas sobre temas

importantes, como peessoas responsáveis o suficiente para serem pagas pelo seu trabalho, como debatedoras de valores morais, como pessoas com direitos negados ao espaço físico e social e como participantes da divisão do trabalho em casa e em outros lugares. (Mayall, 1994a, p. 8, tradução e grifos nossos)

Entretanto, um aspecto que a diferencia dos demais autores citados é que ela enfatiza os aspectos relacionais às possibilidades da agência das crianças. Assim, a agência de crianças deve ser compreendida levando em consideração sua posição de subordinação frente às gerações mais velhas, os adultos. Segundo Mayall (1994b) a relação hierárquica e geracional oferece tanto oportunidades, quanto limitações para que as crianças sejam agentes. Ela sugere que as experiências sociais de crianças não dependem somente de sua potência enquanto agentes individuais, mas também da maneira como os adultos conceituam a infância. Ou seja, as atividades das crianças, em interação com os adultos, são marcadas por relações de poder que permitem ou não que elas modifiquem as configurações sociais em que vivem. Por isso, a agência, ou a habilidade e a competência da criança, encontra limites de acordo com a perspectiva que os adultos têm sobre elas, autorizando-a a tal, ou não.

Segundo essa autora, a noção desenvolvimentista de infância implicou numa visão de que as competências emocionais, relacionais e cognitivas, estão relacionadas com a idade e o estágio do indivíduo. Nesta visão, as características do desenvolvimento das crianças independem do contexto em que se inserem, “em vez de percebidas como pessoas cuja competência, confiança, conhecimento e interações variam de acordo com o contexto social. (Mayall, 1994b, p.118, tradução). Seu argumento central é que

(...) dentro deste contrato entre gerações, a identidade das crianças, seus conhecimentos, comportamentos permitidos, seu poder de negociação e suas interações variam de acordo com o contexto social. Uma ampla gama de fatores influencia o caráter das relações e interações adulto-criança e serve para determinar decisões, a independência e escolha das crianças. (Mayall, 1994b, p. 119, tradução e grifos nossos)

Por isso, para ela, é importante considerar como as crianças constroem sua agência em relação aos adultos: “o quão longe eles interagem e negociam, até que ponto as normas sociais são fixas ou mutáveis em resposta à ação da criança e do adulto, e até que ponto os atores - criança e adulto - trabalham dentro e em tensão com as relações intergeracionais e contratos.” (Mayall, 1994, p. 119, tradução).

Ao analisar as experiências diárias das crianças nas configurações sociais da família e da escola, Mayall (1994b) afirma que as crianças se consideram atores em ambos os contextos. Entretanto a sua capacidade de agência varia consideravelmente nos dois espaços: a experiência das crianças em casa é mais negociável do que a vivida na escola. Com isso, ela ressalta o quanto as crianças têm uma “grande habilidade de influenciar os adultos e as convenções sociais em casa”, em comparação com a sua “baixa capacidade de fazê-lo na escola”, onde as rígidas normas sociais e metas de socialização “são relativamente impermeáveis aos desafios do indivíduo, em particular aos desafios das crianças.” (Mayall, 1994b, p. 117, tradução).

A autora observa que, no contexto familiar, a criança é vista como um indivíduo, com direitos, desejos e habilidades, que busca participar das atividades sociais e domésticas. E que, embora alguns dos objetivos e comportamentos parentais correspondam ao processo de socialização da criança, as relações intergeracionais são de aprendizagem mútua, propiciada por um ambiente flexível de negociação interativa.

(...) as crianças e suas mães promovem a ideia de que as crianças desempenham um papel importante como agentes na estruturação e reestruturação da casa como uma instituição social. As crianças não só pertencem à família; elas, em conjunto com outros membros da família, criam continuamente a família. (Mayall, 1994b, p.120, tradução e grifos nossos)

Ela sugere que o reconhecimento das crianças enquanto “pessoas com a capacidade e direito de assumir a responsabilidade pela tomada de decisões” (Mayall, 1994b, p. 121) faz com que o processo de socialização familiar seja permeado pelo objetivo, tanto dos adultos quanto das crianças, de gerar independência e criar espaço para os indivíduos buscarem seus próprios interesses (Mayall, 1994b). Nessa perspectiva, a agência é algo conjuntural, está sempre presente no sujeito criança, e basta o ambiente ser favorável à sua emergência.

Por outro lado, segundo argumenta essa autora, como o contexto escolar é fortemente marcado por uma visão desenvolvimentista, a socialização das crianças se daria a partir de estruturas e normas rígidas que oferecem pouco espaço para a negociação. Na escola, o conhecimento do adulto e os códigos morais não são considerados negociáveis, de tal forma que as competências e a auto-confiança da criança, adquiridas em casa, são desvalorizadas (Mayall, 1994b). Assim, a escola torna-se um ambiente estressante e entediante, no qual as relações sociais de adultos e crianças se baseiam em

normas estabelecidas hierarquicamente pela geração mais velha. “As crianças encontram-se tratados como membros do grupo e não como indivíduos, e como objetos de socialização e não como pessoas que participam” (Mayall, 1994b, p. 124). Assim, as crianças adotam uma resposta alienada ou até “medidas calculadas para trabalhar o sistema, e o balanceamento tático das vantagens de desviar contra a conformidade”, pois resistem a ser “rebaixados de indivíduos a projetos” (Mayall, 1994b, p.126). Nesse caso, percebemos o quanto sua visão da subjetividade infantil é marcada por um modelo adulto e racional, os quais são os pilares de sua conceituação da agência das crianças.

Vandenbroeck e Bouverne-De Bie (2006) são autores que se posicionam criticamente à conceituação da agência tal qual apresentada por Mayall (1994b). Eles entendem que o paradigma da criança como ator social esta relacionado ao neoliberalismo e suas formas específicas de governança. Esses autores demonstram que, na virada para o século XXI, com a globalização, observou-se a tendência para um Estado menor, voltado para a política neoliberal de privatizações e redução dos serviços públicos para crianças. E que a política neoliberal teve grande influência nos modelos educacionais europeus atuais, os quais passaram a valorizar, por exemplo, a autonomia e o individualismo, ao invés da interdependência e da solidariedade entre os sujeitos.

Segundo o ponto de vista de Vandenbroeck e Bouverne-De Bie (2006), a política neoliberal impactou também nas práticas familiares onde a “negociação” se tornou um aspecto fundamental da relação entre gerações, tendo em vista a promoção da agência das crianças. Eles demonstram que muitas famílias belgas são a favor da negociação entre seus membros e buscam promover a autonomia da criança. Órgãos europeus de direitos das crianças, assim como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) incentivam a prática da negociação dentro das famílias, e muitas publicações descrevem os benefícios e ganhos de se adotar a negociação como a forma adequada de adultos e crianças se relacionarem. Além disso, estudos ligam a ideia de “negociação baseada em interesses” com o desenvolvimento ideal da criança, o que promoveria a resultados de bem-estar na idade adulta. Para Vandenbroeck e Bouverne-De Bie (2006), essa norma educativa direcionada à promoção da agência das crianças favorece a individualismo, e privilegia as competências verbais necessárias para manifestar a individualidade. Sendo assim, ao defenderem que a prática da negociação, é desejável dentro de todas as famílias, independentemente do seu contexto social, cultural e econômico, os especialistas e órgãos governamentais estão adotando uma prática familiar

como padrão e, por isso, descriminando as outras formas como crianças e adultos se relacionam. Vandebroek e Bouverne-De Bie (2006) argumentam que tal perspectiva da agência das crianças diz respeito a uma “construção histórica da infância, indissolúvelmente ligada com novas construções emergentes da paternidade, bem como com o contexto econômico, sociocultural e político específico” (p.134, tradução).

O foco nessa forma de agência das crianças e na negociação como elementos primordiais de relacionamento intergeracional estariam ligadas à globalização, ao neoliberalismo e às individualizações dos problemas sociais (Vandebroek e Bouverne-De Bie, 2006). Esses autores afirmam que a pedagogia voltada para as noções de criança autônoma e agente são normalmente ligados ao livre mercado e à sociedade liberal, orientada para a necessidade de indivíduos empreendedores e auto-regulados. A negociação e a verbalização da individualidade como normas educativas são construções culturais e representam valores de um determinado grupo social (sujeitos brancos, ocidentais e de classe média). Assim, defender esse modelo de agência, significa descontextualizar certos valores culturais, tornando-os naturalizados e propondo-os como universalmente bons para as crianças. Segundo esses autores, a descontextualização da noção de agência pode marginalizar

(...) grupos específicos de crianças e pais, reduzindo-os a objetos de intervenção, em vez de vê-los como produtores de significado no debate educacional. Na verdade, a negociação adulto-criança como uma prática não é problemática em tudo, mas como uma norma descontextualizada, pode tornar-se apenas mais um processo civilizatório. (Vandebroek e Bouverne-de Bie, 2006, p.139, tradução)

Nesse sentido, a ideia de agência das crianças nas relações familiares precisa ser recontextualizada, reconhecendo que a agência pode assumir diferentes formas em diferentes contextos.

Lancy (2012), também critica a descontextualização da noção de agência, afirmando que muitos autores descon sideram a forma que ela pode assumir em outras sociedades, em correlação com outros aspectos da vida das crianças. Ao propôr uma única concepção e advogar pela concessão de agência a todas as crianças, os autores estão ignorando o papel tradicionalmente atribuído às crianças em outras sociedades e se comportando de maneira etnocêntrica. Para Lancy (2012), enquanto nas sociedades dominantes as crianças tendem a possuir uma agência maior no que diz respeito à expressão de suas necessidades e desejos individuais, como demonstram Vandebroek e Bouverne-De Bie (2006), para muitas crianças de aldeias, a qualidade de sua agência

pode estar relacionada à liberdade, no sentido de uma autonomia maior de ir e vir. Esse autor apresenta exemplos interessantes que ajudam a compreender possíveis diferenças na noção de agência, ou até sua falta de sentido, para outras sociedades. Segundo Lancy (2012), não faz parte da sociedade Luo, por exemplo, pedir a opinião de uma criança ou tomá-la como companheira dos adultos. Das crianças de Ganda, outro exemplo dado pelo autor, se é esperado que ouçam a conversa dos mais velhos em silêncio, falando apenas quando demandado. Nesses contextos, a obediência à autoridade e a disciplina são valores fundamentais transmitidos e compõem o eixo normativo das relações intergeracionais. Ainda assim, podemos nos perguntar, essas crianças seriam agentes? Qual a qualidade de sua agência no contexto em que vive? Para compreender esses aspectos, acreditamos necessário conceber a agência de outras maneiras.

Lancy (2012) também argumenta que “o modelo da agência como uma característica central na criação dos filhos é encontrada quase que exclusivamente em meio às sociedades de classe alta no Ocidente” (Lancy, 2012, p.8, tradução). A perspectiva de que os pais precisam ser sensíveis e empáticos para compreender e aceitar as necessidades da criança, além de garantir a participação dos filhos na tomada de decisão e negociação familiar, representa uma forma localizada sociohistoricamente de considerar a agência de crianças. Nesse sentido, essa noção é também classista, na medida em que a ideia de crianças como “pessoas pequenas, mas completas”, com gostos, desejos e necessidades próprios está intimamente relacionado com os valores das elites da sociedade ocidental e sua forma específica de parentalidade. Dessa forma, o autor entende que a campanha pela agência possui uma natureza classista, pois ela só é alcançada por aqueles que possuem um determinado padrão de vida, enquanto os “menos privilegiados”, das sociedades do sul e dos contextos rurais, entre outros, dificilmente poderão exercê-la tal qual é caracterizada.

E, por esse motivo, essa concepção de agência também pode ser considerada hegemônica (Lancy, 2012), pois é amplamente exportada pelas sociedades do norte. A ideia de que “bons” pais devem promover tal agência, ser parceiros de seus filhos e proporcionar um estilo de vida liberal, é amplamente difundida para diferentes culturas. Intelectuais e “especialistas” afirmam que a não promoção da agência das crianças, e o consequente não cumprimento da forma de parentalidade que cria as condições ideais de sua possibilidade, reflete uma deficiência dos pais e é motivo de preocupação com o desenvolvimento saudável da criança. Segundo exemplifica Lancy (2012), outros grupos sociais, como as mães latinas da pesquisa de Uttal (2010, citado por Lancy, 2012),

consideram essa maneira de criar os filhos problemática e a rechaçam fortemente. Para essas mães, promover esse tipo de agência levaria as crianças a serem individualistas e auto-centradas, o que é visto como características a serem evitadas.

Alanen (2009) é uma autora que trabalha, assim como Mayall (1994b), com a perspectiva relacional das categorias sociais infância e adultidade, enfatizando as interdependências e a constituição recíproca das posições de criança e adulto nas sociedades modernas. Para esta autora, as formas como os membros da sociedade se relacionam entre si e com o todo de sociedade inclui, além das determinações de classe, gênero, raça, etnia, deficiência e orientação sexual, os arranjos de relações entre os grupos geracionais. Alanen (2009) defende que uma ordem geracional é uma rede de relações entre as categorias geracionais que estão posicionadas e atuam dentro de inter-relações necessárias. Para isso, ela demonstra como o conceito marxista de classe econômica depende de relações internas: o capital pressupõe, necessariamente, o trabalho assalariado, e fora dessa relação, já não há o capital (Alanen, 2009). A família nuclear moderna é outro exemplo de um sistema que pressupõe inter-relações necessárias. As posições de marido/pai, esposa/mãe e filhos, estão correlacionadas numa rede de estruturas de relações. Há, também nesse caso, segundo ela, uma interioridade, que implica nas relações de interdependência entre as posições, ou seja, a posição de pai não pode existir sem a posição de filho.

Ela propõe, então, que a ordem geracional ofereça um ponto de partida conceitual e uma ferramenta analítica para o estudo da agência das crianças, de tal forma que seja possível compreender a natureza estruturada da infância, bem como a presença ativa das crianças nas estruturas de geracionais. A vida cotidiana e as experiências dos indivíduos identificados como “crianças” são determinadas por sua posição na ordem geracional, a qual promove uma divisão institucionalizada e culturalmente normativa dos locais da infância sendo o mundo privado de casa, família e cuidados, e fora do mundo da economia e da política (Alanen, 2009).

Ao mesmo tempo, as crianças também passaram a ser designadas atores sociais, tendo suas contribuições valorizadas no âmbito das várias práticas sociais que cruzam suas vidas. Entretanto, segundo a perspectiva da autora, as posições sociais que as crianças ocupam na ordem geracional restringem, mais do que possibilitam, sua participação ativa na vida social. A participação que se espera das crianças difere da de

outras categorias sociais, e as práticas que organizam sua participação provavelmente limitam a gama de sua agência (Alanen, 2009). Nesse sentido, para ela,

Agência é conceituada em termos de "poderes" (ou falta deles) daqueles que são posicionados como as crianças, para influenciar, organizar, coordenar e controlar eventos que ocorrem em seus mundos sociais. Tais "poderes" posicionais podem ser revelados pelo estudo das possibilidades e limites da ação das crianças, como "determinadas" por estruturas específicas, dentro das quais as pessoas são posicionadas como expressamente crianças. Portanto, a fim de detectar a amplitude e a natureza da agência das crianças, a investigação deve ser orientada no sentido de identificar as estruturas de geração a partir das quais os poderes das crianças (ou falta deles) derivam: a fonte de sua agência em sua qualidade de crianças encontra-se na organização social das relações geracionais. (Alanen, 2009, p.170, tradução e grifos nossos)

Com isso, a autora aproxima a noção de agência ao aspecto relacional da noção de classe, em Marx. Nesse sentido, a noção de agência porposta por ela se diferencia daquela proposta por Mayall (1994b). Segundo Alanen (2009), em uma análise não-marxista, bem como no discurso popular, as classes são definidas principalmente em termos de atributos dos membros da categoria, como renda, educação e status. Consequentemente, a estrutura de classes é uma construção de pesquisadores, os quais classificam indivíduos de acordo com sua correspondência aos critérios escolhidos de classe. A relação entre as classes é, neste modo de análise, externa e contingente, ao invés de interna e necessária, porque a posição de classe não define ou implica reciprocamente uma a outra. (Alanen, 2009, p. 166).

Aparentemente, o mesmo ocorre quando a noção de agência é associada aos atributos que os indivíduos devem possuir para exercê-la, tal qual é apresentado por Mayall (1994b). Nesse caso, a agência não é entendida como a inter-relação das estruturas geracionais, nas quais crianças e adultos estão posicionados diferentemente, e das quais seus poderes derivam. A partir de Alanen (2009), compreendemos que o aspecto relacional presente na análise marxista da noção de classe insere uma perspectiva mais interessante para a noção de agência. Esta perspectiva apontaria para a dimensão interna e a inter-relação necessária entre a organização geracional e a “fonte da agência das crianças”.

Outro aspecto pouco tematizado dentro do campo dos estudos da infância diz respeito a construção intrageracional da agência das crianças, isto é, aquela que se constrói nas relações entre crianças. Corsaro (2005) é um autor que segue essa direção,

buscando analisar os aspectos coletivos da construção da agência, “das crianças com seus pares”. Para isso, propõe o conceito de reprodução interpretativa.

Eu tentei fazer a ponte micro-macro, salientando a agência das crianças na produção e participação da sua própria e singular cultura de pares. Esta cultura de pares resulta da apropriação criativa das crianças das informações do mundo adulto para lidar com as suas próprias preocupações de pares. (...) As crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, estão também contribuindo ativamente para a produção cultural e para a mudança. (Corsaro, 2005, p. 232, tradução e grifos nossos)

Ele entende que as crianças são atores sociais desde seu nascimento, pois, já no início de suas vidas, elas empenham-se em interpretar e dar sentido para a cultura (Corsaro, 1993). Segundo esse autor, a socialização não é um processo passivo e linear, a partir do qual as crianças internalizam a cultura adulta. Mas sim, um processo de via dupla: as crianças contribuem ativamente para a produção da cultura e da mudança, ao mesmo tempo em que são constrangidos pelas sociedades das quais são membros. Este processo comporta ambiguidades, mal-entendidos, e dificuldades que são partilhadas entre os indivíduos. Nesse sentido, Corsaro (2005) critica a via unicamente individual da noção de desenvolvimento infantil, para então propor que as crianças são agentes coletivos no seu próprio desenvolvimento. Para ele, ainda que ocorra um desenvolvimento individual, ele se dá nas interações sociais, dentro de um contexto cultural, e as “transições são sempre produzidas e compartilhadas com outros significativos” (Corsaro, 2005, p.231, tradução).

A cultura de pares é, então, um aspecto fundamental da noção de agência proposta por esse autor. Corsaro (2009) define a cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares. A cultura de pares estaria relacionada ao compartilhamento, aos laços de amizade e à participação, assim como ao desejo de autonomia e de controle sob suas vidas⁵. Para Corsaro (2009), as crianças são co-construtoras da infância e da sociedade, elas criativamente se apropriariam das informações da cultura adulta para, então, produzir sua própria cultura de pares. Com isso, tornam-se parte da cultura adulta e contribuem para a sua reprodução e extensão, através da negociação coletiva e interação com adultos, bem como da produção das

⁵ O autor pontua que essa concepção de cultura de pares está relacionada a trabalhos empíricos desenvolvidos com crianças de sociedades ocidentais, especialmente Estados Unidos, Canadá e Europa.

culturas de pares, entre elas próprias. Segundo o autor, essa apropriação criativa da cultura adulta consiste na reprodução interpretativa (Corsaro, 2005).

Além disso, para sua caracterização da agência das crianças, Corsaro baseia-se na forma como Emirbayer e Mische (1998, citados por Corsaro, 2005) conceituam a agência humana. Segundo esses autores, agência é

o engajamento temporalmente construído por atores de diferentes ambientes estruturais - que através da interação do hábito, imaginação e julgamento, reproduzem e transformam as estruturas em respostas interativas para os problemas colocados pela cambiante situação histórica. (1998, p. 970, tradução e grifos nossos, citados por Corsaro, 2005, p.233)

Como demonstra Corsaro (2005), esta concepção da noção de agência envolve: um elemento “iterational”, em que os atores rotineiramente incorporam padrões passados de pensamento e ação na atividade prática; um elemento “projetivo”, em que os atores imaginativamente geram possíveis trajetórias futuras de ação por meio da reconfiguração criativa das estruturas atuais de pensamento e de ação em relação às suas esperanças, medos e desejos para o futuro; um elemento prático-avaliativo em que os atores fazem julgamentos práticos e normativos entre trajetórias possíveis de ação em resposta a demandas, dilemas e ambiguidades em situações atualmente em evolução (p.233).

O autor reconhece que há fortes elementos cognitivos na abordagem da agência de Emirbayer e Mische (1998). Entretanto, ele a utiliza, pois são considerados os processos interpretativos da agência, o que ajuda a romper com as abordagens individualistas e cognitivas comumente utilizadas para tratar dessa noção. Como vimos nos atores citados anteriormente, as abordagens mais individualistas e cognitivas da agência apostam na escolha racional e na ponderação entre fins e meios para orientar a tomada de decisão e a ação. Para Corsaro (2005), as ações coletivas de crianças pequenas possuem aspectos emocionais e comportamentais tanto quanto aspectos cognitivos. Além disso, seus estudos empíricos demonstram que a natureza relacional e coletiva da agência tende a se sobressair perante o ator individual. Segundo ele, “Quando olhamos para a ‘brincadeira de faz de conta’ em seus próprios termos, ela claramente demonstra a agência coletiva de crianças pequenas” (Corsaro, 2005, p.238, tradução). Na “brincadeira de faz de conta” das crianças pequenas a agência se dá, por exemplo, através da relação entre as atividades em curso com um conhecimento compartilhado e adquiridos no passado, e através da improvisação na produção da brincadeira, que leva as crianças a estenderem e

transformarem o conhecimento compartilhado a partir do que emerge da própria atividade. Aparentemente, em sua teoria, a agência estaria relacionada à possibilidade de criação de sentido e de cultura, a partir da apropriação que as crianças fazem do contexto que as cerca.

Entendemos que a perspectiva de Corsaro se diferencia daquelas que, como vimos anteriormente, apostam na agência do sujeito individual, que a exerce fazendo escolhas autônomas. Esse autor tenta demarcar uma diferença importante em relação aos demais, apostando no caráter fundamentalmente coletivo da agência. Entretanto, algumas questões podem ser colocadas à sua teoria. Em primeiro lugar, podemos nos perguntar até que ponto o conceito de reprodução interpretativa consegue prescindir da noção de socialização, no sentido de que propõe uma outra perspectiva sobre as relações das crianças com o mundo que as cerca. Além disso, sua crítica ao modelo do desenvolvimento se dá no âmbito, apenas, de apontar para o seu sentido coletivo e relacional, sem que a própria noção de evolução para o estágio adulto seja questionada. Finalmente, questionamos se o modelo de agência humana utilizado por este autor, que parte da concepção de Emirbayer e Mische (1998) e se apoia nas experiências e interpretações dos sujeitos, consegue dar conta de romper, de fato, com uma perspectiva de subjetividade racional e cognitivista. E ainda, se esse modelo não repete, em muitos aspectos, a perspectiva da influência social ou da aprendizagem sobre a subjetividade infantil.

2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Apresentamos ao longo desse capítulo alguns aspectos tomados como relevantes na obra de autores e que se identificam com o campo dos Estudos da Infância produzidos na língua inglesa. As temáticas abordadas por esses autores tiveram como objetivo, conforme abordamos no início do capítulo, preencher algumas lacunas conceituais e metodológicas de autores que tomaram a criança como seu objeto de estudo. Os autores apresentados criticaram as formulações desenvolvimentistas e de socialização que historicamente fundamentaram a concepção de infância no meio acadêmico e na sociedade. A partir disso, buscaram caracterizar a criança enquanto um grupo social, compreender seu comportamento, percepções, crenças e desejos através da pesquisa empírica e participativa.

Dentro desse movimento de crítica, a noção de agência foi tomada como uma nova forma de compreender o papel social da criança, uma vez que, nessa perspectiva, as crianças são vistas como indivíduos que afetam a estrutura social através da forma singular como se apropriam do mundo. A partir da noção de agência, os autores estudados buscaram problematizar o lugar de passividade atribuído à infância por autores dentro das tradições da psicologia do desenvolvimento e da sociologia clássica. Buscam reformular a posição hierárquica favorável ao adulto, defendendo a participação e o reconhecimento da voz da criança na construção da sociedade e nas mudanças sociais. Alguns autores advogam pela criação de maiores oportunidades sociais e políticas para as crianças, no momento presente de suas vidas. Para tal, no âmbito dos autores estudados no presente capítulo, percebemos a tendência a exemplificar empiricamente e formular teoricamente a caracterização das crianças como atores sociais.

Compreendemos que tal construção da noção de ação da criança segue a tendência que reconfigurou o campo dos direitos e passou a considerar a criança como um cidadão, tal qual o adulto. A Declaração Internacional dos Direitos da Crianças e sua (breve) discussão sobre a participação desses indivíduos na sociedade, traz à tona a concepção de que as crianças são atores sociais. Assim, na produção acadêmica que estudamos dentro do campo dos estudos da infância, a ação da criança é associada à ideia de atuação social desse grupo. Logo, se na psicologia do desenvolvimento a ação foi equacionada a uma conduta ou comportamento do indivíduo, que possibilita a constituição de si mesmo, como vimos no capítulo anterior, nos estudos da infância de língua inglesa a ação da criança passou a ser caracterizada como sua possibilidade de agência e participação social.

A partir disso, ressaltamos alguns aspectos importantes e problemáticos da formulação da noção de agência individual, tal qual apresentada ao longo desse capítulo. Em primeiro lugar, muitos autores enfatizam as semelhanças das crianças em relação aos adultos no que diz respeito às suas capacidades de participação social. Apesar de existirem perspectivas distintas sobre como a agência é conceituada, prevalece uma concepção baseada no reconhecimento da capacidade de autonomia, de tomada de decisão competente, responsabilidade, racionalidade e maturidade emocional da criança. A noção de agência é muitas vezes descrita como um atributo do sujeito individual, que necessitaria cumprir com os pré-requisitos de ponderar racionalmente, escolher e argumentar para agir socialmente. Nesse âmbito, as supostas capacidades (universais) da

crianças sustentariam, consequentemente, seu lugar de ator social e os direitos individuais outorgados à elas.

Esta caracterização da agência, segundo demonstra Rayan (2008), emerge da distinção moderna entre adulto e criança, na qual o adulto era o sujeito capaz de exercê-la. O perfil subjetivo que está implícito na noção de agência utilizada por diversos autores dos estudos da infância é o de um sujeito individualizado, independente e livre, guiado pela razão e centrado em si como ator. Ao tratar da agência em termos de determinadas capacidades e competências que as crianças precisam atuar, busca-se equipar esse grupo social a um modelo subjetivo adulto. Portanto, o pensamento dual permanece intrínseco à essa noção de agência de crianças, uma vez que busca assimilar a infância a partir dos valores e das características de um adulto ideal.

Na medida em que os Estudos da Infância de língua inglesa repetem os dualismos do pensamento moderno, esse campo não inaugura realmente uma quebra de paradigma em relação às formas pregressas de caracterizar a infância. Mas sim, baseia-se nos mesmos ideais colocados pelo desenvolvimentismo e pelas teorias da socialização, em que as crianças são consideradas sujeitos cujas capacidades intelectuais, morais e sociais devem ser espelhadas no modelo de adulto liberal. E, ao se demandar uma subjetividade apoiada nas qualidades de racionalidade, independência psicológica e autonomia para o exercício pleno de sua agência e cidadania, exclui-se das esferas da vida pública as crianças que não cumprem com tais qualidades. Por isso, entendemos que tal concepção de agência não se opõe totalmente à posição de que, somente após o seu desenvolvimento, e em determinado momento de seu processo de socialização, as crianças tornam-se sujeitos aptos a agir e a falar em seu nome.

Mesmo para os autores que se colocam como críticos do modelo desenvolvimentista, é aparentemente difícil se desvencilhar da perspectiva que torna vulnerável e imatura as crianças que não desempenham seu papel de agentes da maneira que lhes é esperado. Entendemos que esta noção de agência é, portanto, limitada no que diz respeito a reconhecer as diferenças das crianças em relação aos adultos, cujas formas de ser e agir podem não seguir o padrão adultocêntrico. Permanece a questão de como é possível incluir as crianças como atores sociais a partir de sua diferença. Isto é, como o discurso da agência pode prover às crianças uma fuga ao desenvolvimentismo, “de modo a lhes dar suporte para práticas de resistência à opressão e favorecer sua posição de

falante, assegurando que ela possa ser acolhida e escutada por interlocutores” (Castro, 2013, p.93).

Em segundo lugar, ressaltamos o fato de que os autores apresentados nesse capítulo consideram a infância uma construção social, afirmando não ser possível fazer um relato definitivo ou universal do que a infância é ou de como as crianças são. Eles afirmam que as construções sobre a infância variam entre sociedades diferentes e, até mesmo, dentro de uma mesma sociedade através do tempo, de tal forma que o conceito de infância reflete o período histórico, a cultura, os valores e a estrutura de poder da sociedade particular em que ela se insere. Apesar disso, grande parte da pesquisa sobre o tema da agência ainda o constrói como uma categoria homogênea, assumindo que todas as crianças se beneficiariam por serem tomadas como “atores sociais” e que esse lugar no mundo possui um conjunto específico de características que o sustentam. Na medida em que se funda sobre concepções e teorias produzidas por países do ocidente, e ainda que haja algumas nuances entre as teorias de agência visitadas nesse capítulo, de modo geral ela é etnocêntrica, classista e hegemônica, pois afirma um modo específico de subjetividade e de interação geracional. A maneira como ela é descrita, vinculada ao individualismo, a autonomia de pensamento, a flexibilidade subjetiva e a assertividade, relaciona-se a valores predominantes das sociedades ocidentais. E, neste sentido, tem um apelo tão universal quanto o paradigma da infância proposto pela psicologia do desenvolvimento. Dessa forma, além da caracterização da agência das crianças ter sido feita pelos adultos (pais, professores, especialistas), e não pelas próprias crianças, ela diz respeito às relações intergeracionais construídas em sociedades específicas, isto é, nas sociedades ocidentais como Estados Unidos e os países europeus.

Entendemos que a noção de agência também é uma construção cultural. E, por isso, ela precisaria ser re-conceitualizada como culturalmente específica ao contexto de interações em que as crianças se inserem, e não como um atributo individual e presumido como universal. Isto é, compreender a infância como uma categoria culturalmente sensível implica também em considerar, na formulação de sua agência, o contexto cultural particular onde criança vive, no qual diversos padrões relacionais podem ser consistentes e cujos hábitos contornam suas ações. Por isso, parece ser necessário formular uma noção de agência contextualizada, que leve em conta aspectos políticos, sócio-econômicos, culturais, étnicos, de gênero, classe, entre outros, na produção de significado e nas

possibilidades da ação da criança impactar na construção e transformação do mundo comum.

CAPÍTULO 3 - A NOÇÃO DE AÇÃO DA CRIANÇA NOS ESTUDOS DA INFÂNCIA BRASILEIROS

Neste capítulo temos como objetivo abordar a produção acadêmica brasileira sobre a infância, fazendo uma análise das formas como os campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação têm pensado contemporaneamente a questão da ação das crianças. Escolhemos esses dois campos de estudos, pois ambos têm um histórico relevante na produção teorias e investigações sobre crianças, configurando-se áreas de referência no estudo da infância. Interessamo-nos em investigar se a noção de ação das crianças aparece explicitamente nos novos estudos de psicologia do desenvolvimento e de educação e, caso apareça, como ela é teorizada. Isto é, nos perguntamos quais são as formas mais recentes como a psicologia do desenvolvimento e a educação têm tratado da noção de ação da criança. Dessa forma, um foco importante para a presente discussão é compreender como os autores dos estudos da infância nacionais continuam ou descontinuem a discussão tal como posta pelos autores trabalhados nos capítulos anteriores desta dissertação. Finalmente, nos perguntamos se as ideias de protagonismo, participação e voz são utilizadas nas produções recentes dentro desses campos para denotar o novo lugar de ator social das crianças.

Para abordar a produção recente dos campos da psicologia do desenvolvimento e da educação, utilizamos nesta dissertação a metodologia de levantamento bibliográfico a partir dos seguintes procedimentos: estabelecimento de critérios para a seleção de autores; estabelecimento do período das publicações; leitura de resumos, artigos completos e capítulos de livros publicados pelos autores escolhidos. Na escolha dos autores para a escrita deste capítulo, utilizamos os seguintes critérios: autores que se filiam aos campos da psicologia do desenvolvimento e/ou da educação; autores com publicações voltadas para a infância a partir das palavras-chave: crianças, infância, desenvolvimento humano, educação, educação infantil; autores que estão envolvidos com grupos de pesquisa, formando alunos de iniciação científica, mestrado e doutorado. Muitos artigos analisados foram produzidos pelos autores pré-selecionados em coautoria com outros importantes pesquisadores vinculados a instituições brasileiras de ensino superior e pós-graduação.

O levantamento concentrou-se em publicações (capítulos de livros e artigos científicos em revistas indexadas), que datam dos últimos 10 anos (de 2005 a 2015). A escolha desse período corresponde ao desejo de destacar apenas a produção nacional recente. Para acessar seus artigos, utilizamos a base de dados do SciElo – Scientific Eletronic Library Online, dada a facilidade de acesso à coleção de periódicos, e periódicos

nacionais disponíveis on-line, encontrados a partir de buscas na internet. É importante ressaltar que analisamos todo o material que se encaixava nos critérios elencados acima.

Acreditamos que as publicações analisadas representam uma amostra da produção qualificada nas áreas da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e, por isso, podem servir como um indicador de tendências para o estudo da infância no âmbito nacional, especificamente no que tange a questão da ação das crianças e as concepções de infância atualmente defendidas. Entretanto entendemos que esta é uma exposição ilustrativa e, por isso, não é conclusiva a respeito dos campos estudados, tampouco a respeito do conjunto da obra dos autores apresentados.

3.1 A PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO E A AÇÃO DA CRIANÇA

A psicologia do desenvolvimento é uma área cuja produção acadêmica brasileira veio se estruturando ao longo dos anos, especialmente a partir das décadas de 80 e 90, quando o campo cresceu consideravelmente. Atribui-se esse crescimento à implementação de programas de pós-graduação, grupos de pesquisa voltados para a infância e o incentivo de agências de fomento (Seidl de Moura e Monorvo, 2005; Becker, Bandeira, Ghilardi et al, 2013). Um indicativo do ganho de importância nacional da área, foi a criação, ao final da década de 90, da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento, que buscou proporcionar um maior diálogo entre pesquisadores do campo.

Em estudo recente, Seidl de Moura e Monorvo (2005) analisaram as características e produções dos grupos de pesquisa brasileiros de Psicologia do Desenvolvimento, e perceberam uma tendência recente em considerar os aspectos contextuais no desenvolvimento humano nas publicações do campo. Outras tendências gerais do campo seriam, segundo as autoras, a de compreender o desenvolvimento do ponto de vista psicossocial, de ver o sujeito como ativo em seu processo de desenvolvimento, de valorizar as interações e a construção de significados e de considerar as interações afetiva e cognitiva, biológica e cultural. Entretanto, haveria diversas abordagens que orientam os pesquisadores atuantes no campo. As autoras identificam abordagens construtivistas (epistemologia genética), abordagens histórico-culturais, socioculturais, da psicologia da cultura, do materialismo histórico e dialético, abordagem da rede de significados, abordagens ecológicas (teoria de Bronfrenbrenner), psicologia positiva, abordagens etológicas e abordagem da análise do comportamento. Notam

também que o termo “desenvolvimento” configura uma palavra-chave relevante tanto para a área da psicologia como para a educação.

Becker, Bandeira, Ghilardi et al (2013) também analisaram as publicações nacionais no campo da Psicologia do Desenvolvimento, na primeira década do século XXI. Os autores identificam que a faixa etária mais pesquisada é de 6 a 12 anos e observam que, independente da faixa etária estudada, a maioria dos estudos encontrados (74%) procura colocar a criança como participante do processo de pesquisa. Na perspectiva desses autores, isso revela um

amadurecimento dos pesquisadores em relação à utilização de métodos que possibilitem acessar diretamente as crianças, além de evidenciar que os pesquisadores nacionais reconhecem e buscam envolver as crianças como sujeito ativo, capaz de oferecer informações sobre seu desenvolvimento. (Becker, Bandeira, Ghilardi et al, 2013, p. 379, grifos nossos)

Segundo os autores, as técnicas de pesquisa mais utilizadas na Psicologia do Desenvolvimento nacional foram testes, sendo os métodos quantitativos mais frequentes na produção do campo. Além disso, aparentemente, os temas de interesse concentram-se na discussão das tarefas e expectativas para cada estágio do desenvolvimento. Perguntamo-nos em que medida as crianças são realmente sujeitos ativos no processo de pesquisa quando os métodos usados são, predominantemente, testes fechados e os temas pesquisados dizem respeito a um interesse adulto sobre o percurso do desenvolvimento. De qualquer forma, o que esses estudos sobre o “estado da arte” do campo demonstram é que há uma tendência em considerar a atividade do sujeito como um aspecto importante na análise do desenvolvimento.

Tendo como ponto de partida esse panorama sobre o estado da arte no campo, a seguir buscamos estabelecer um diálogo com autoras que têm se mostrado expoentes no campo da psicologia do desenvolvimento, investigando como se coloca a questão da ação em suas teorias sobre a criança.

Maria Lucia Seidl-de-Moura é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde desenvolve trabalhos na linha de pesquisa Cognição Social do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. É coordenadora do Grupo de Pesquisa Interação Social e Desenvolvimento do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, no qual estuda os temas da parentalidade e as trajetórias de desenvolvimento, em diferentes cidades brasileiras. Para tanto, baseia-se nas perspectivas socio-cultural (Seidl-de-Moura e Ribas, 2006) e evolucionista (Yamamoto, Seidl-de-Moura, 2005; Oliva, Seidl-de-

Moura, Otta, 2006) entendendo que a natureza humana é um produto biossocial e cultural resultante de um longo processo evolutivo (Mendes e Seidl-de Moura, 2013).

Segundo pontua a autora, a perspectiva evolucionista pressupõe

uma natureza humana universal, constituída por mecanismos psicológicos, produtos da evolução. Esses mecanismos são adaptações resultantes de um processo de seleção natural ao longo do tempo evolucionário, ou seja, o modo de vida de nossos ancestrais caçadores-coletores da era pleistocena. (Seidl-de-Moura, 2005, p.143, grifos nossos)

Defende que a formação da mente e do comportamento do ser humano se dá por diferentes aspectos: a atividade genética, os mecanismos neuronais, as influências exercidas pelo ambiente e pela cultura. Portanto, o desenvolvimento da criança precisaria ser analisado a partir da relação entre os aspectos biológicos e culturais, psicológicos e neurológicos. Nessa abordagem, contudo, também se considera que o desenvolvimento da criança é contextualizado, isto é, se dá em ambientes físicos e sociais específicos (cultura). Dessa forma, a criança é caracterizada como ser cultural que, desde o nascimento, busca interagir e comunicar-se com o outro.

Na perspectiva adotada pela autora, o bebê “nasce com competências que o capacitam a revelar e negociar intenções, emoções, experiências e significados nas relações com o outro” (Nogueira e Seidl-de-Moura, 2007, p.130). Esta seria, segundo argumenta, uma bagagem inata que permite à criança expressar uma sensibilidade social. Isso acarretaria que, desde o princípio da vida, seria possível à criança “ajustar suas ações comunicativas” com seus cuidadores, construindo um “estilo de atividade mútua” na díade mãe-bebê (Nogueira e Seidl-de-Moura, 2007). Perguntamo-nos se, nessa abordagem, todo o aparato que capacita o indivíduo à ação já estaria dado desde o nascimento do indivíduo, de tal forma que apenas caberia ao meio oferecer as condições para que ele se realize. É interessante, todavia, notar que a noção de ação da criança se faz presente em sua teoria e dialoga com a bagagem teórica evolucionista.

Para a autora, as crianças nasceriam biologicamente preparadas para participar de uma matriz social, uma vez que possuem as competências já citadas, que lhes permitiriam ser sensíveis e (inter)agir. Os adultos, por sua vez, possuiriam predisposições comportamentais para o cuidado e a interação, chamados “sistemas parentais”. Estas predisposições seriam universais, pois resultam do processo evolutivo dos membros da espécie humana (Seabra e Seidl-de-Moura, 2012). Nessa perspectiva, as relações iniciais

de cuidado dos bebês seriam cruciais e adaptativas, pois favoreceriam a sobrevivência e a manutenção da espécie. Segundo argumenta Seidl-de- Moura (2005), o ambiente social dos humanos, assim como o ambiente social dos primatas de um modo geral, é complexo no que diz respeito à sobrevivência e à aptidão reprodutiva. Diante dessa complexidade, é necessário que o bebê seja protegido pelos seus cuidadores e que aprenda, a partir deles, os códigos do ambiente social em que se insere.

As primeiras interações que a criança estabelece com o mundo se dariam no contexto das “cognições parentais”, isto é, no âmbito dos sistemas de crenças e valores, estratégias de comportamento e metas de socialização estabelecidas pelas famílias (Bandeira, Seidl-de-Moura, Vieira, 2009). Estas características específicas criariam o “nicho de desenvolvimento”, ambiente em que se daria o desenvolvimento infantil. A família seria o primeiro ambiente socializador, no qual o desenvolvimento da criança começa a ocorrer e, a partir do qual, as práticas culturais são aprendidas. Nesse sentido, os pais são entendidos pela autora como co-construtores do desenvolvimento das crianças, e, ao mesmo tempo, as crianças os constituem como pais (Seabra e Seild-de-Moura, 2012).

O bebê humano inicia sua trajetória buscando a atenção dos adultos, que por sua vez se comportam e reagem procurando se ajustar às suas demandas. Essas ações e expressões exibidas pelo adulto, dotadas de significados, precisam ser apreendidas e aprendidas pelo bebê que passa, com o tempo, a ter expectativas em relação ao outro e reagir a seus comportamentos e expressões faciais. Tanto a mãe age sobre a criança por meio da fala e movimentação, quanto ela age sobre sua mãe através de olhares e expressões emocionais. (Mendes e Seidl-de Moura, 2013, p.38, grifos nossos)

A ação da criança é tomada, pela autora, como um movimento que demanda uma resposta comportamental do adulto. Este, então, age sobre a criança, a qual produz uma reação. Assim, as figuras parentais transmitiriam informações relevantes e adaptativas às crianças, que “desde muito cedo, adquirem esta informação e constroem em uma ativa parceria com os cuidadores suas concepções de self e de relação” (idem, p.39). Para a autora, a (inter)ação que ocorre desde os primórdios adquire importância evolutiva para o sujeito, pois o capacita e o torna adaptado à complexidade do ambiente. Entretanto, não fica claro como a inter(ação) poderia capacitar o indivíduo e torna-lo adaptado ao “ambiente” em que vive. Como se dá esse processo? Ele teria um início e um fim, a partir do qual o indivíduo estaria enfim capacitado? São questões que ficam em aberto e precisariam de maior aprofundamento da teoria para serem esclarecidas.

Seguindo a importância dos sistemas parentais no início da vida, a autora reconhece que as rotinas familiares também são padrões de interações que podem oferecer oportunidades para o desenvolvimento intelectual da criança (Freire, Seidl-de-Moura, Silva et al 2013). As rotinas familiares seriam padrões de interação marcados por contextos culturais, sociais, econômicos da família, que abrangem a vida diária das crianças. A estabilidade desses padrões seria, segundo argumenta, fundamental para um desenvolvimento intelectual adequado. Em primeiro lugar, perguntamo-nos em que medida há a criação de estabilidade e de padrões nas ações mútuas entre crianças e adultos e, caso haja, como isso se daria. Em segundo lugar, não fica claro o que seria, na perspectiva da autora, um desenvolvimento intelectual adequado. Entendemos que, para a autora, a criança é objeto das práticas de socialização das instituições pelas quais passa. Com isso, seu desenvolvimento é formatado a partir das interações que estabelece, primeiramente na família, em seguida na escola e assim por diante.

Tendo essas premissas como pano de fundo, realizou, por exemplo, um estudo com crianças ribeirinhas de uma ilha na Amazônia, buscando compreender como é a rotina acadêmica dessas crianças, especificamente as atividades de ir para a escola, realizar o dever de casa e leituras fora do horário escolar. A pesquisa foi realizada usando como instrumentos dois inventários, questionários com perguntas fechadas sobre as famílias e sobre as rotinas das crianças. Ambos foram respondidos pelos responsáveis de cada criança, geralmente a mãe. A partir dessa metodologia, observou que os baixos níveis de rendimento escolar dessas crianças podem estar relacionados à pouca realização de atividades acadêmicas extra-classe, bem como a falta de acompanhamento dos responsáveis nos assuntos da vida escolar das crianças. A autora e seu grupo de pesquisa ressaltam as dificuldades desse grupo de adultos em agir como “parceiros na educação escolar de seus filhos e filhas” e, para tanto, sugerem uma “capacitação das famílias de modo que estas se tornassem agentes de desenvolvimento da próxima geração” (Freire, Seidl-de-Moura, Silva et al 2013, p.164)

Entendemos que as metodologias de pesquisa e os quadros teóricos que as acompanham são aspectos do trabalho acadêmico que se relacionam e informam sobre a perspectiva que se têm sobre o tema de pesquisa. No trabalho desenvolvido por Seidl-de-Moura e citado acima, foi considerada como única fonte de informação as respostas dos adultos responsáveis pelas crianças. Aparentemente as próprias crianças não são consideradas como sujeitos que podem fornecer informações sobre os aspectos de suas vidas que interessam aos pesquisadores, como veem e experienciam suas rotinas.

Concebe-se, então, a criança apenas a partir da instituição familiar da qual ela faz parte, não incluindo ela própria na relação com sua família. O método de pesquisa privilegiado, inclusive, só faz sentido no universo adulto (dos pesquisadores), o que diz sobre as concepções tradicionais de infância e de pesquisa adotadas pela autora. Além disso, ela analisa as diferenças culturais e especificidades regionais a partir de uma perspectiva da falta e da carência, traçando alternativas etnocêntricas para a solução do que considerou um problema local. Esta pesquisa apresenta uma abordagem da privação cultural, a qual não é problematizada ou relativizada pelos autores.

Outra autora de grande relevância para o campo é Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. Ela foi professora Titular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, e membro do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI-USP-RP). Desenvolveu projetos de pesquisa sobre apego e desenvolvimento de relações afetivas, inserção de bebês em creche, interação de bebês, promoção de qualidade na educação coletiva de crianças pequenas, acolhimento familiar, acolhimento institucional e adoção. Fundamenta suas pesquisas em autores com enfoque histórico-culturais, como Bakhtin, Valsiner, Vygotsky e Wallon.

Rossetti-Ferreira adota uma posição crítica à psicologia do desenvolvimento presente nos manuais clássicos que, segundo ela, possuem uma visão linear e descontextualizada do desenvolvimento do indivíduo. Argumenta que muitos manuais de psicologia apresentam uma concepção de desenvolvimento atrelada a fases, nos quais os autores buscam definir a sucessão de estágios, discutindo sua continuidade ou descontinuidade, e criando uma correspondência entre “as crianças normais” com determinados comportamentos e capacidades gerais (Rossetti-Ferreira, 2005, Rossetti-Ferreira, Amorim, Oliveira, 2009). Um ponto problematizado por ela é que tais manuais fragmentam o processo de desenvolvimento, pois subdividem as áreas de desenvolvimento em motor, cognitivo, afetivo, social, moral. Isto dificultaria “apreender o indivíduo concreto em desenvolvimento através de ações e interações situadas em determinados contextos” (Rossetti-feirreira, 2005, p. 24, grifos nossos).

Outro aspecto criticado pela autora é que, na visão clássica da Psicologia do Desenvolvimento, as “variações ambientais” não são levadas em conta. O contexto, o ambiente cultural ou educacional da criança, é entendido apenas como uma variável que poderia influenciar o processo de desenvolvimento, no sentido de adiantar ou atrasar os

estágios. Estes, entretanto, permaneceriam seguindo sua ordem sequencial. Além disso, segundo pontua Rossetti-Ferreira (2005), essa linha de pensamento, até recentemente, considerava a infância, a idade escolar e a adolescência como os períodos em que o desenvolvimento se daria. Após essas fases, a pessoa atingiria a maturidade.

A autora busca, então, construir uma concepção de desenvolvimento a partir de “um paradigma da complexidade”. Neste paradigma, o desenvolvimento resultaria tanto das características individuais que emergem do processo de maturação, quanto da “construção social que se dá nas e através das ações e interações estabelecidas por esse indivíduo com outras pessoas em ambientes social e culturalmente organizados” (Rossetti-Ferreira, 2005, p.27). Não nos fica claro o que significa, para ela, um ambiente “culturalmente organizado”, o que o caracteriza dessa forma, quais critérios etc.

Nessa perspectiva, ao contrário de pensar a adaptação do indivíduo criança ao mundo e sua formação como adulto, considera-se a criança como construtora e transformadora da realidade, através de sua “ação criativa” (Rossetti-Ferreira e Oliveira, 2009). Seu foco de análise deixa de ser apenas o indivíduo, e passa para as pessoas em interação, reconhecendo como parte do processo de desenvolvimento a interdependência, a reciprocidade e o sinergismo entre as pessoas. Nesta visão, o desenvolvimento é tido como situado, possuindo um contexto cultural e sendo marcado pela mútua constituição entre pessoa e ambiente (Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim, 2013). Assim, a autora coloca

a necessidade de estar atento ao lugar do ‘outro social’, não como podendo modificar o curso e o percurso do desenvolvimento geneticamente programado, mas como inerentemente constituindo aquele desenvolvimento, a partir de uma intrínseca interação pessoa-meio. Trata-se portanto, à psicologia do desenvolvimento a necessidade de incorporar a noção de que, para que o desenvolvimento promova a humanização, o aspecto biológico deva ser considerado de maneira integrada com os aspectos relacional, contextual e cultural. (Rossetti-Ferreira, 2005, p.23, grifos nossos)

Não é negada, então, a ideia de que há uma fonte genética que programa o desenvolvimento. Entretanto, a esse determinismo é acrescida a noção de que as interações também constituem o desenvolvimento da criança. Dentro desse “novo paradigma sobre o processo de desenvolvimento humano”, segundo coloca a autora, o aspecto biológico passaria a ser considerado de maneira integrada com os aspectos relacionais, contextuais e culturais (Rossetti-Ferreira, Amorim, Oliveira, 2009).

Questionamos em que medida esse é realmente um “novo paradigma”, tal qual ela defende, na medida em que Wallon e Vygostky são autores que apresentam ideias semelhantes sobre a relação fundamental entre a determinação biológica e a interação com o meio. Além disso, permanece em aberto o problema de como se dá, ou como se reconhece, a integração do aspecto biológico com os aspectos relacionais, contextuais e culturais.

Para Rossetti-Ferreira (2005), o ser humano é o animal que apresenta a maior imperícia, imaturidade e incompletude ao nascer e, por isso, é incapaz de sobreviver sozinho. Esta incapacidade seria o que tornou o ser humano um ser “biologicamente social”, o que é um conceito walloniano utilizado pela autora. No processo de evolução filogenética, isto teria otimizado o potencial humano para estabelecer e manter contato com um outro desde seu nascimento. O bebê seria, então, dotado de uma grande expressividade emocional, facial, postural e gestual, um repertório biológico que propicia uma organização perceptiva e expressiva sofisticada, a qual favoreceria seu intercâmbio com o “outro social”. Essa “competência do recém-nascido”, se encontra com a capacidade dos outros de (re)agirem às emoções, se mobilizarem por elas e, com isso, estabelecerem relações. Esta ideia baseia-se, segundo a autora, na teoria de Wallon. Notamos que especialmente o conceito walloniano de “gesto” tem grande importância em sua teoria, na medida em que o movimento da criança em relação ao outro é constitutivo de seu desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Sendo assim, o processo de desenvolvimento humano passa a ser entendido dentro da noção de “campo interativo”, em que os comportamentos são dirigidos ao outro e derivados dessa interação. Segundo a autora, as ações das crianças são voltadas para o outro e reguladas pela ação do outro. Disso resultaria uma co-construção dos significados das ações e re-ações das crianças, em seu contexto específico (Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim, 2013). Nesta concepção as crianças são entendidas, desde seu nascimento, como co-participantes na relação com o outro, o que seria construído a partir de seus “comportamentos de interação”: gestos, olhar, postura corporal, choro, sorriso, vocalizações, emoções com relação ao outro etc. Ou seja, a participação das crianças no campo interativo precede a fala intelectual, o pensamento verbal, a locomoção e as habilidades cognitivas maduras (Amorim e Rossetti-Ferreira, 2008; Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira, 2009; Saullo, Rossetti-Ferreira e Amorim, 2013).

Em suas palavras,

Essa centralidade do eu em relação ao outro em tão tenra idade, para nós, é algo essencial para entendermos o processo interativo de crianças no primeiro ano de vida, que mesmo não dispendo de um plano de interação são capazes de agir e reagir em direção ao outro, de se colocar disponíveis para um diálogo que não tem a intenção de ser pronto e acabado, mas que é continuamente explorado, vivido e (re)criado. (Rossetti-Ferreira, 2005, p.37, grifos nossos)

Neste ponto da teoria, a ação da criança parece ser equacionada ao comportamento que a dirige ao outro. Ação e comportamento surgem aqui como sinônimos, o que remete à caracterização da ação da criança proposta por Wallon. Ficamos também com a impressão de que, ao falar da ação da criança pequena, a autora utiliza mais comumente a palavra comportamento, o que confere um significado específico para sua ideia de ação.

Seguindo a teoria que busca construir, a autora pontua que

No processo interativo, (...) o conjunto das ações possíveis de serem realizadas e o fluxo de comportamentos são delimitados, estruturados, recortados e interpretados pela ação do outro, e também, por um conjunto de elementos orgânicos, físicos, interacionais, sociais, econômicos e ideológicos. Todos eles interagem dinâmica e dialeticamente, compondo uma rede, a qual contempla condições macro e micro-individuais e estrutura um universo semiótico, constituindo o que vimos denominando Rede de Significações. (Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva, 2000, p.282, citado por Rossetti-Ferreira, 2005, p. 41, grifos nossos)

As crianças, assim como os adultos, se constituiriam por uma “malha de elementos/eventos”, estão submetidas a eles, assim como participando ativamente de sua reconstrução (Amorim e Rossetti-Ferreira, 2008). Dessa forma, a autora entende que elas contribuem ativamente para seu próprio processo de desenvolvimento, para o desenvolvimento de outras pessoas e das situações. Segundo a autora, a perspectiva da Rede de Significações (RedSig) “situa-se no contexto das pesquisas que focalizam os processos de construção dos significados e sentidos, ou seja, do ato, da ação de significar (significa-ação)” (Rossetti-Ferreira, 2005, p.40). A “significa-ação” seria transformadora das situações e contextos no momento presente e produziria implicações futuras. Nesse ponto, ação é caracterizada como um movimento de significação do mundo, do outro e de si mesmo. Entendemos, então, que a ação seria a criação de novos sentidos, o que reestruturaria a rede.

Nas pesquisas desenvolvidas em seu grupo, considera-se que todos os sujeitos participantes da investigação constroem sua rede de significados, num processo dialógico (Amorim e Rossetti-Ferreira, 2008). A autora entende que as relações não são neutras, mas sim construídas a partir dos “múltiplos enunciados” produzidos tanto pelos sujeitos pesquisados, quanto pelo pesquisador, que também é participante da rede. Este carrega pressuposições, expectativas, um esquema conceitual próprio etc que marcam o seu fazer na situação do estudo. Com isso, os dados obtidos na pesquisa são sempre resultado da coordenação de papéis entre pesquisador e sujeito pesquisado, os quais contribuem ativamente para a construção daquele contexto específico.

Diante desses pressupostos teóricos, a autora coloca a questão do estudo do desenvolvimento nos primeiros anos de vida, que possui o desafio de reconhecer os processos dialógicos entre adultos e crianças pequenas, bem como entre as próprias crianças. Apesar de considerar um desafio, suas investigações têm revelado que

(...) não só os bebês agem de acordo com as regras e concepções culturais do seu grupo, como, em um curto espaço de tempo, modificam seu comportamento de acordo com os diferentes adultos (familiares, educadoras, técnicas da creche), de suas concepções e práticas junto às crianças. Mas ainda era possível verificar que, desde muito cedo, os bebês ativamente negociam sentidos e intenções, nas suas diversas relações. (Amorim e Rossetti-Ferreira, 2008, p.245, grifos nossos)

Mesmo crianças muito pequenas estabeleceriam relações dialógicas (ou “ações dialógicas”) com aqueles com os quais convive, a partir das outras linguagens que trazem para a relação, da sua condição peculiar de ser criança (Amorim e Rossetti-Ferreira, 2008). A autora considera que esta linha de pesquisa apresenta uma forma privilegiada de “ouvir as crianças”, pois busca apreender a fala em suas diferentes formas, tais como gestos, posturas corporais, verbalizações e assim por diante (Rossetti-Ferreira, Amorim e Oliveira, 2009). Aparentemente, a autora atribui às crianças a competência de estabelecer ações dialógicas, como um pressuposto universal e intrínseco do humano.

Entendemos que Rossetti-Ferreira propõe um modelo de desenvolvimento não linear e individual, mas uma concepção de desenvolvimento que se daria entre os participantes de uma “situação recíproca e interativa”. Na interação, cada pessoa “negociaria” significados, contribuindo, através de sua ação, para o processo de construção social (Rossetti-Ferreira, Amorim, Oliveira, 2009). A autora entende que crianças desenvolvem habilidades, papéis e significados em interação com seus pares e

alteres. E os seus modos de ser e de agir se dá no contexto de relações e interações, as quais seriam continuamente negociadas e (re)criadas através de um processo dinâmico e dialético de comunicação (Rossetti-Ferreira, 2005). Neste processo, as pessoas se constituiriam reciprocamente, dando sentidos a si próprios, aos outros e a seu entorno. O foco de análise dos processos de desenvolvimento passa a ser, então, a significação, a produção de sentidos dentro das redes em que as pessoas se encontram inseridas, sejam elas crianças ou adultos.

A preocupação da autora com o tema da ação se dá na medida em que esta seria fundamental na constituição de si próprio, pois, através da ação seria possível dar sentido a si, ao outro e ao entorno. Perguntamo-nos se esta ação, que encontra-se no âmbito das produções de significado, seria capaz de transformar o outro e o mundo compartilhado. Não fica claro para nós como os processos de negociação ativa, ou ação dialógica, se daria e em que medida eles produzem deslocamentos nos sujeitos. Entendemos que crianças e adultos estão em uma posição de reciprocidade em nossa sociedade, então sob que circunstâncias uma comunicação negociativa se estabeleceria? A autora não problematiza as relações hierárquicas e de poder que marcam as interações entre crianças e adultos, e entre as próprias crianças em vista de suas múltiplas diferenças.

Outra autora que figura como expoente no campo é Vera Vasconcellos. Ela é professora titular do Departamento de Estudos da Infância, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde coordena o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão. É presidente de honra da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento e realiza pesquisa nas áreas de Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil. Optamos por alocar a autora nessa sessão, dada sua relação acadêmica com o paradigma do desenvolvimento. Entretanto seu trabalho empírico dialoga intensamente com o campo da educação e, neste campo, podemos estabelecer uma interlocução teórica com as autoras que discutimos na sessão seguinte. Dessa forma, entendemos a produção de Vasconcellos como uma interseção entre os dois campos abordados nesse capítulo.

Vasconcellos (2005) busca dar continuidade às perspectivas teóricas e metodológicas de H. Wallon e L. Vygostky, entendendo que os contextos histórico-culturais e as mudanças sócio-políticas são fundamentais na constituição subjetiva. Considera o lugar dos outros sociais, da cultura e da história na constituição das atividades e do desenvolvimento humano. A autora ressalta que todo ser humano encontra-se em

permanente desenvolvimento, não apenas a criança. O desenvolvimento seria uma “ação permanente no ciclo vital humano”, processo no qual cada sujeito desempenha um papel (cri)ativo e constitutivo de seu próprio desenvolvimento.

Estudamos desenvolvimento por meio da investigação dos pontos críticos de mudança que ocorrem entre um nível e outro. Entendemos que cada transformação (desenvolvimento) provoca mudanças nas circunstâncias próximas às mudanças. (...) estamos mais interessados na diversidade de estratégias de ação do que nas possíveis estruturas que lhes serviriam de matriz. Seduzem-nos os processos de interação de uma pessoa com seu meio, o que é sempre imprevisível por ser essencialmente social. Os níveis de desenvolvimento são, na verdade, palcos de batalha entre as tendências inovadoras e conservadoras; isso ocorre nos níveis individual e social. (Vasconcellos, 2005, p. 69, grifos nossos)

Para Vasconcellos (2005), o desenvolvimento é um movimento, isto é, um processo dinâmico onde a criança e aqueles com os quais convive estão em constante processo de mútua transformação. Nessa perspectiva, o processo de desenvolvimento está voltado para a totalidade das relações que a criança estabelece e, conseqüentemente, modifica.

A autora busca romper com a noção de infância como fenômeno natural, determinada biologicamente e postular a infância enquanto um fenômeno psicossocial. A criança é caracterizada como um sujeito que age de forma singular no mundo, estabelece interações com outras crianças e com adultos e estão envolvidas na construção de sua própria subjetividade. A criança seria capaz de interagir com o meio, transformá-lo, sendo protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Desde muito cedo, a criança interpretaria e atribuiria significados a expressões, gestos, postura, sons, “tornando-se, assim, participante ativa do mundo simbólico e da cultura a que pertence” (Santos, Moreira e Vasconcellos, 2010, p.120).

Segundo a autora, as obras de Wallon e Vygostky contribuem para a

(...) compreensão do lugar de criação de significado no desenvolvimento humano, como atividade inovadora que acontece desde a primeira infância. Ambos dão importância fundamental à gênese social do ato de conhecer, à natureza mediadora do contexto e às condições histórico-culturais, que tornam possível o processo de desenvolvimento do sujeito-criança e da formação de suas funções psicológicas. A criança é vista como um sujeito ativo e interativo, que vai construindo formas singulares de conhecer e vincular a seu desenvolvimento o que ocorre em contextos culturais específicos, nunca previsíveis (determinados) no passado sempre recriáveis, reinventados, no paradoxal e contraditório processo de se tornar

igual, na diferença com seus outros sociais. (Vasconcellos, 2005, p. 75, grifos nossos)

Assim, a autora adota as perspectivas de Wallon e Vygostky a respeito do “ato de conhecer”, o qual se daria a partir da criação de significado ao longo do processo de desenvolvimento. Segundo esclarece, “sentido/significado” é uma categoria trazida por Vygostky, que diz respeito à singularidade e a historicidade do sujeito. O sujeito seria singular pois é “construído” através das relações sociais, nas quais os signos são os meios de contato com o social, bem como do sujeito consigo mesmo (Vasconcellos, 2015). Aqui a ação é concebida como criação de sentido, de significado, o que colocaria o desenvolvimento em movimento. A ação, “o movimento do sujeito”, é vista como algo que conduz a trocas, conflitos e negociações com o meio físico e social. A ação possibilitaria, por um lado, a aquisição de valores culturais, a internalização de experiências significativas e, por outro, produziria mudanças no meio social. Nesse processo, a ação do sujeito promoveria seu conhecimento.

Segundo argumenta a autora, o estudo do desenvolvimento busca compreender as relações e contradições entre o indivíduo e o meio social, as contradições internas do indivíduo, suas ações sobre o mundo e sobre si. Propõe-se uma noção de desenvolvimento que emerge das interações sociais, e que dá orientação centrífuga e centrípeta às atividades da criança (Vasconcellos, 2005). Isto é, a criança agiria sobre o mundo (ação centrífuga) que, em reação a esse movimento da criança, produzirá outra ação, no sentido inverso (orientação centrípeta). Desse processo contínuo, a criança constitui-se como sujeito próprio, sofrendo a ação do meio, mas também agindo sobre ele. Sob esse aspecto de sua teoria, não fica claro se o estatuto da ação da criança é correspondente ao estatuto da ação do meio. Aparentemente a ação do meio seria uma influência, um impacto e, afinal, se trata de uma ação sem sujeito. Perguntamo-nos, então, se a ação da criança é concebida também dessa maneira: como um impacto ou uma influência e sem sujeito. No caso da natureza da ação da criança ser distinta da ação do meio, estranhamos o uso do mesmo significante “ação” para denotá-la.

Outro interessante aspecto de sua teoria é que Vasconcellos (2005) propõe um diálogo com o campo da “Sociologia da Infância”, ao sugerir que a criança é um ator social, participante das trocas e interações sociais. A autora compartilha da ideia de que é preciso “dar voz” às crianças, uma vez que elas são

participantes ativos e interativos (ator e autor) de seu próprio processo de desenvolvimento e socialização, tornando-se, assim, um sujeito de conhecimento (de si e do mundo). Isso a torna contribuinte ativa tanto da reprodução quanto da produção da cultura e da sociedade a qual pertence. (Vasconcellos, 2005, p.82, grifos nossos)

Para ela seria possível estabelecer um campo de interlocução entre a Sociologia da Infância e a Psicologia do Desenvolvimento de orientação sócio-histórica e cultural, na qual, segundo ela, “a criança é vista como ator social há muito tempo” (idem, p. 80). A interlocução seria possível, pois, segundo ela, na perspectiva de Psicologia do Desenvolvimento que defende, a criança é concebida como um ator social capaz de criar significados para o meio que a cerca. São “pequenos atores sociais” capazes de compreender, interpretar, reproduzir e ressignificar as regras sociais presentes em seu dia-a-dia (Santos, Moreira e Vasconcellos, 2010). A criança atribuiria sentidos individuais e coletivos às situações que vivencia e às interações sociais que estabelece.

No capítulo anterior pudemos percorrer alguns estudos da sociologia da infância de língua inglesa e notamos que existe uma grande diversidade de perspectivas sobre a noção de criança como ator social. Esta noção possui muitos contornos, que estão para além ou apenas tangenciam a noção de criação de significado ao contexto. Dessa forma, perguntamo-nos qual seria a orientação dentro da Sociologia da Infância com a qual a autora busca estabelecer um campo de interlocução. Além disso, a questão da criação de significados coletivos e individuais parece ser um tema de grande importância para compreender o lugar de ator social da criança, mas é pouco explorada pela autora. Como a criança produz significados coletivos para o contexto em que vive? Qual a diferença entre os processos de atribuição de significados individuais e criação de significados coletivos? São questões que reverberam a partir da leitura de sua teoria.

Nos estudos empíricos que conduz com seu grupo de pesquisa, Vasconcellos se interessa por investigar mudanças nos aspectos emocionais, sociais e culturais, ao longo do “desenvolvimento de crianças protagonistas”, que são sujeitos presentes e situados em contextos culturais específicos (Vasconcellos, 2005). Têm buscado analisar em que medida as características humanas dependem de processos de trocas, conflitos e negociações, construídos de forma indissociável da cultura e no convívio social. Seus principais temas de pesquisa são o desenvolvimento humano, políticas públicas e formação dos profissionais de Educação Infantil, inserção de crianças e famílias à creche, brinquedos e brincadeiras.

Para a autora, a noção de que a criança é protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem trouxe para o cotidiano do trabalho docente na educação infantil a necessidade de ressignificar práticas, criar novas metodologias, pensando uma educação para e com as crianças (Santos, Moreira e Vasconcellos, 2010). Nesse novo contexto, o educador é tido como um ator que deve propiciar espaços de criação e valorizar os processos imaginativos, a dimensão simbólica e a construção do conhecimento da própria criança (Vasconcellos, 2015). Dessa forma, seu campo de pesquisa recente tem se debruçado sobre a problematização do papel do educador e a criação de metodologias que enfatizem a dialética de saberes entre educadores e crianças, e auxiliem no desenvolvimento da autonomia delas. Na presente dissertação, não tivemos acesso a outros estudos da autora que deem continuidade e aprofundem a discussão sobre novas metodologias para a educação de crianças pequenas e apliquem empiricamente sua concepção de desenvolvimento e de crianças como atores sociais.

3.2 A EDUCAÇÃO E A AÇÃO DAS CRIANÇAS

Nesta seção buscamos estabelecer um diálogo com autoras que têm se mostrado expoentes no campo da Educação, investigando como se coloca a questão da ação em suas produções teóricas recentes.

Fernanda Müller é professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância (GIPI/UnB), onde estuda a infância nos contextos de creches, pré-escolas e famílias. Para abordar essas questões, Müller estabelece um diálogo da Educação com a Antropologia e a Sociologia da Infância, especialmente autores como William Corsaro, Allison James, Allan Prout, Jens Qvortrup, Priscilla Alderson, Sarmento e Sirota. Assume como pressupostos a noção de que a infância não é uma característica natural e universal dos grupos humanos, mas sim um componente estrutural e cultural das sociedades (Delgado e Müller, 2005); e a pluralidade de infâncias, o que decorreria da diversidade de condições culturais, sociais e econômicas nas quais as crianças vivem (Müller, 2010).

Segundo a autora, o campo dos Estudos da Infância no Brasil se depara contemporaneamente com desafios teóricos e metodológicos que dizem respeito a questão da agência de crianças e da concepção de que elas são atores sociais. Diante desse desafio, Müller adota uma concepção de agência tal qual formulada por alguns autores da Sociologia da Infância de língua inglesa. Nas palavras da autora, “O campo da Sociologia

da Infância tem-nos ensinado que as crianças são atores sociais porque interagem com as pessoas, com as instituições, reagem aos adultos e desenvolvem estratégias de luta para participar no mundo social” (Delgado e Müller, 2005, p.176, grifos nossos). Assim, aborda a agência como a competência da criança agir, mediada pela cultura. Para a autora, as crianças “são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Müller, 2006, p.555).

Crianças seriam capazes de produzir sentido, compreender os mundos sociais em seus próprios termos e construir sua própria identidade. Nessa perspectiva, as crianças se apropriam do meio sociocultural a partir de uma lógica peculiar, a qual difere da lógica dos adultos, tornando-se “especialistas” em suas próprias vidas. Com disso, a autora considera que “meninos e meninas não só tem o direito de serem cidadão ativos em uma sociedade democrática, mas também a capacidade de fazê-lo” (Morgade e Müller, 2015, p.112). Müller (2010) defende que crianças são pessoas com agência sobre suas vidas, pois têm a capacidade de formular opiniões, de negociar suas ações com outros, de criar estratégias de poder e participação. Assim, a atribuição da agência às crianças justifica que elas usufruam do direito de serem escutadas e de participarem das decisões que as afetam.

Entretanto, a autora pondera que as crianças não produzem a cultura a partir da total autonomia em relação aos adultos. Isto é, as crianças

(...) têm uma autonomia que é relativa, ou seja, as respostas e reações, os jogos sociodramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto das interações com adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem. (Delgado e Müller, 2005, p.164, grifos nossos)

Nesse sentido, Müller (2010) argumenta que as crianças atravessam um processo de socialização. Neste processo, por um lado, as crianças se adaptam ao ambiente, conformam-se às normas e convenções da sociedade em que se vive. Por outro lado, as crianças também agem sob a sociedade, transformando-a.

A autora segue a perspectiva teórica interpretativa e construtivista da socialização defendida por Corsaro, na qual considera-se que crianças e os adultos são sujeitos ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa das culturas em que se inserem (Delgado e Müller, 2005). Segundo argumenta, Corsaro é um autor que trabalha com uma concepção de socialização na qual a criança é concebida como “um ser integral

em sua fase da vida” (Carvalho, Müller, Sampaio, 2009). Ou seja, a criança não é vista em sua falta comparativa ao adulto. A socialização é considerada um processo contínuo, que se daria por toda a vida do sujeito, em que ele é o ator principal de sua aprendizagem. Isto é, “independente de idade e tamanho, todos são seres biológicos e sociais em constante adaptação, tensão e negociação entre si e em diferentes tempos e espaços” (Müller, 2010, p.251), “todos nós – velhos, adultos, jovens ou crianças – somos seres em diferentes graus de inacabamento, mas todos ‘homens completos’, portadores da condição humana. (Carvalho, Müller, Sampaio, 2009, p. 201). Para a autora, essa perspectiva tornaria possível uma reformulação das relações entre adultos e crianças, na medida em que caracteriza todos como sujeitos em formação, que aprendem algo a partir das interações.

Perguntamo-nos se essa pequena mudança de perspectiva, ou esse alargamento da noção de “período de formação”, seria capaz de reverter, de fato, as formas como adultos e crianças se relacionam socialmente. Ainda que todos sejam considerados sujeitos que aprendem, a hierarquização das formas de aprendizagem e interação não será necessariamente questionada. Nesse contexto, a diferença que a criança apresenta pode continuar sendo interpretada pelas instituições (adultas) como uma forma de aprendizagem e interação que precisa de aperfeiçoamento, ou precisa ser guiada.

Müller destaca que a perspectiva da criança como agente tem impactado no aumento do interesse em incluir a infância na pesquisa social, com metodologias que incorporem as “vozes” das crianças, ofereçam oportunidades delas se expressarem sobre seus temas de interesses. A autora compreende as vozes como manifestações que não se restringem a relatos orais (Müller, 2006). Por isso, algumas inovações metodológicas têm sido buscadas como forma de propiciar uma mudança teórica e prática na formulação dos Estudos da Infância. Essas inovações dizem respeito a uma escuta que decorre de abordagens participativas, oriundas da etnografia. Para Morgade e Müller (2015), rever a abordagem observacional, os procedimentos, os dados materiais, as pessoas envolvidas, são passos que precisariam ser tomados para que se possa considerar as crianças como agentes no espaço social e na pesquisa acadêmica. Busca-se, então, métodos etnográficos que deem ênfase à adaptação às circunstâncias, ao afeto, à empatia e ao saber.

Reconhece-se que crianças têm muitas linguagens por meio das quais podem explorar suas formas de entender, reconstruir, construir, co-construir sentidos. Assim, embora as crianças ainda não tenham a capacidade linguística para expressar seus pontos

de vista, são capazes de responder às questões de pesquisa por meio de outras linguagens mais acessíveis. Em segundo lugar, essas abordagens oferecem formas mais próximas à comunicação das crianças e lhes permitem participar da pesquisa a partir dos seus próprios quadros de referência. Em terceiro lugar, ao pedir que as crianças participem de atividades que são mais adequadas ao seu desenvolvimento, não estamos lidando com consultas complexas, sem sentido, pelo contrário, crianças podem se sentir capazes e confiantes para compartilhar seus pontos de vista. (Morgade e Müller, 2015, p.115, grifos nossos)

Para isso, segundo argumenta Müller, os usos de diferentes linguagens, artes e artefatos tecnológicos, além de uma escuta ativa do pesquisador, têm se mostrado formas interessantes de superar os enfoques linguísticos e discursivos usados tradicionalmente na pesquisa com crianças.

Na abordagem que a autora defende, os participantes da pesquisa, adultos e crianças, produzem os significados que ela adquire. Com isso, a tarefa do pesquisador seria permitir a co-construção de significados e conhecimentos, tornando o diálogo com as crianças o foco da experiência de pesquisa. Nesse aspecto, Müller também se inspira na teoria e prática de Corsaro, o qual, segundo a autora

pratica a concepção de criança como agente e co-construtora de seu desenvolvimento (...) que raras vezes se expressa na prática da pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos, prevalece uma visão do adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como parceiro da criança em sua construção do mundo. (Carvalho e Müller, 2009, p. 24, grifos nossos)

Assim, a autora argumenta que, no processo de pesquisa, deve-se promover a aprendizagem recíproca dos sujeitos envolvidos, na qual pesquisador e criança são ambos considerados produtores do conhecimento. Nesse sentido a autora entende que se busca uma relação não-hierárquica entre adultos e crianças no processo de construção de conhecimento.

Em um estudo etnográfico recente, Müller (2010) buscou interpretar as concepções que as crianças têm sobre suas famílias. A autora entende que as crianças não são autônomas em relação às suas famílias, uma vez que esta é “a primeira instituição através da qual se começa a ver e a significar o mundo, um processo que se inicia ao nascer e se estende ao longo da vida, a partir das diferentes posições que se ocupa” (idem, 2010, p.247). Entretanto, segundo pontua, não se deve entender a criança como um sujeito

totalmente dependente dos adultos de sua família, o que atrapalha a compreensão sobre as dinâmicas relacionais e os processos geracionais. Seria preciso, então, reconhecer a agência das crianças no contexto das famílias, de tal forma a acessar suas diversas possibilidades de (cri)ação.

Para “acessar as vozes das crianças”, a autora utilizou diferentes estratégias metodológicas. Esteve em contato com elas, no ambiente de suas casas, ao longo de 18 meses, o que a levou a produzir relatórios de campo, nos quais transcrevia as gravações das conversas. Utilizou também máquinas fotográficas para que as crianças registrassem aspectos importantes do seu cotidiano. Como um dos resultados de sua pesquisa, Müller (2010) ressalta que o conceito de família depende das definições construídas coletivamente pelos seus membros. Nesse processo de construção, as crianças demonstram criatividade ao incorporarem e excluïrem pessoas ao que consideram seu núcleo familiar.

Pudemos observar que a agência da criança, na perspectiva de Müller, relaciona-se intimamente com a noção de sentido, de “criação de sentido”. O foco nas “vozes das crianças”, tema recorrente em seus estudos empíricos, abre espaço para essa interpretação. Entretanto, permanece pouco claro o que seriam as “vozes das crianças”. E como podemos creditar às metodologias de pesquisa a possibilidade de acessar tais vozes. Diversificar as abordagens de aproximação e pesquisa pode ser uma estratégia, mas ela por si só não garante que as interpretações sejam produzidas majoritariamente pelo ponto de vista do adulto. Talvez seja preciso mais que supor que os resultados da pesquisa são produto das relações entre as crianças e adultos envolvidos nela.

Um aspecto que nos chama a atenção é que os termos ação e participação são usados com menos frequência, e poderiam ser substituídos, talvez, pela ideia de presença, no sentido de que as crianças apenas estão presentes nas dinâmicas sociais. A partir do material pesquisado, não pudemos observar a autora abordando a diferença da presença da criança no contexto, ou o que ela produz nas relações intergeracionais. O tema das tensões e “negociações” é pouco explorado, de tal forma que não podemos compreender em que medida as crianças produziriam tais tensões e demandaria deslocamentos do ponto de vista adultocêntrico. Outra questão que vale ser ressaltada é a própria noção de agência empregada pela autora. Ela foi absorvida diretamente de alguns autores da sociologia da infância e língua inglesa e tomada como um fato teórico e prático. Em

nenhum momento a autora problematiza a caracterização da agência, considerando-a como competência e capacidade.

Outra autora de grande relevância no campo da educação e dos estudos da infância brasileiro é Sonia Kramer, cuja produção se dá majoritariamente em parceria com outras autoras expoentes no campo. Kramer é professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil e o grupo de pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC). Pesquisa os primeiros anos da escola fundamental, com foco nos processos de alfabetização, leitura e escrita, as políticas públicas e a formação de professores de educação infantil (Kramer, 2009; Kramer, 2013). Tem como um dos objetivos de seus projetos de pesquisas conhecer as interações e as práticas de crianças e adultos, bem como os conceitos e preconceitos que circulam nas instituições de educação infantil e ensino fundamental. Seu trabalho teórico e de pesquisa empírica se baseia em uma perspectiva interdisciplinar que aproxima os estudos da linguagem, os estudos culturais, a psicologia, a sociologia da infância e a antropologia. Esta fundamentação multidisciplinar informa as concepções de homem, de infância, educação e ciências humanas adotadas em seu grupo de pesquisa (Kramer, 2009).

Mais especificamente, utiliza a concepção de infância e conhecimento de L. Vigotski, a concepção de linguagem de M. Bakhtin e a crítica da cultura de W. Benjamin. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2005), os três autores oferecem uma concepção de infância como categoria histórica, considerando as crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura. “A infância é tomada como categoria central da história e as crianças são vistas como estando sempre em um canteiro de obras, agindo, procurando, provocando a desordem” (idem, 2005, p.47). De Vygotsky, especificamente, são noções caras à autora as de consciência formada socialmente em ligação com a cultura, criança como produtora de cultura, brincadeira como o que caracteriza a infância e a noção de relação. Nos textos analisados tais noções são apenas mencionadas, não havendo um desenvolvimento teórico dessas referências de base.

A sociologia da infância também figura como um importante campo de interlocução (Kramer, 2013), a partir do qual a autora adota a perspectiva epistemológica e busca estabelecer aproximações com seus outros autores de referência. No âmbito da sociologia da infância, adota as perspectivas principalmente de Sarmiento, Sirota e Corsaro. E incorpora a noção de que as crianças são atores sociais (Kramer, 2009; Kramer, 2013). A partir desse arcabouço teórico, Kramer reconhece as crianças como

sujeitos capazes de agir, pensar, descobrir, se organizar e, com isso, produzir cultura. Nos textos da autora que analisamos, a perspectiva de que as crianças são atores sociais é apresentada de maneira superficial, sem aprofundamento teórico. Da mesma forma, a noção de que elas produzem cultura a partir de sua ação.

Para a autora, as crianças apreendem e reinventam o mundo na interação com adultos e outras crianças. Nesse sentido,

A linguagem é um instrumento de ação no mundo, sobre o outro, com o outro e com os muitos outros que constituem o pensamento e a consciência. No agir no mundo, produzimos discursos e também somos por eles produzidos. É com a linguagem que os sujeitos se relacionam com a cultura, produzem significados nas interações que estabelecem com as pessoas e com as produções culturais que os cercam, criam e recriam o que está a sua volta. (Nunes, Corsino, Kramer, 2009b, p.214, grifos nossos)

Segundo argumenta, a linguagem das crianças é marcada pelo seu grupo social de origem, com valores e conhecimentos próprios. Assim, o modo de falar e de agir da criança carrega uma bagagem cultural e configura os modos singulares como esta lê a realidade. Entendemos que, na perspectiva da autora, as falas, gestos e brincadeiras são linguagens e formas de ação da criança no mundo. Para Kramer (2009), a partir dessas ações, as crianças significam e elaboram o que vivem.

Diferentes práticas sociais e formas de inserção social distintas implicam em organizações de linguagem também diversas, ou seja, toda esfera da ação humana produz diferentes modos de enunciação e de usos de linguagem. Os enunciados refletem condições específicas e um certo estilo verbal (“jeito”, vocabulário, gramática, composição sintática etc). Mesmo no contexto da cultura contemporânea, a heterogeneidade marca os gêneros discursivos das crianças, jovens e adultos, marca os modos de apropriação e produção da linguagem. (Silva, Barbosa, Kramer, 2005, p.55, grifos nossos)

O pesquisador que se debruça sobre o tema da infância precisaria, então, exercitar um olhar e uma escuta sensíveis, que lhe permitam entender a linguagem própria das crianças, que está para além do que é dito. Seria preciso se debruçar sobre os ditos e os não ditos (Silva, Barbosa, Kramer, 2005). A autora argumenta que é necessário compreender, no processo da pesquisa, “os significados do corpo e seus movimentos, as tensões e apreensões, os sentidos do choro, do riso, das disputas, das demonstrações de carinho ou de raiva e dos momentos de partilha” (Kramer, 2009, p. 39). Entretanto, perguntamo-nos, como podemos saber se esses significados foram compreendidos pelo

pesquisador (adulto)? No que consistiria o “olhar sensível” e como ele pode ser criado? Quais garantias o pesquisador pode ter de que está pondo em prática este olhar e escuta sensíveis às diferentes formas de ação das crianças? Tais questões permanecem em aberto. Aparentemente a autora oferece uma recomendação (normativa) com vistas a criar parâmetros para a pesquisa acadêmica com crianças.

Para Kramer, o pesquisador deve orientar-se para as ações, produções e apropriações das crianças, de tal forma a poder observar as atividades e interações que elas estabelecem nos contextos institucionais dos quais fazem parte. A autora pondera, entretanto, que os contextos institucionais frequentemente invisibilizam as crianças, uma vez que a presença e a intervenção de adultos tendem a conduzir, tutelar, guiar suas ações e falas. Esses contextos seriam marcados por forte controle dos corpos, moralização das relações entre crianças, constrangimentos expressos em palavras, preconceitos étnicos e religiosos. Isto negaria a alteridade da criança (Kramer, 2013), mesmo diante das conquistas atuais por direitos (Silva, Barbosa, Kramer, 2005). Dessa forma, Kramer considera que observar as interações entre adultos e crianças com base em produções culturais, brincadeiras, literatura, fotografias, espaços, tempos e objetos, diálogos entre crianças e diálogos entre crianças e adultos, tem se mostrado estratégias metodológicas interessantes para a construção de um olhar sensível na pesquisa acadêmica. Com esse olhar busca-se dar visibilidade à criança como um outro, o que conduziria o pesquisador (adulto) a rever sua posição e identidade. Isto é, descentrar-se de seu olhar de adulto para entender os mundos sociais e culturais das crianças (Silva, Barbosa, Kramer, 2005). Mais uma vez, perguntamo-nos: no que consistiria “descentrar-se do olhar adulto”? Seria possível ao adulto fazer esse movimento?

A autora nota que tem havido um esforço recente de autores brasileiros em desenvolver estudos que tratem da construção metodológica de “pesquisa com crianças”. Isto é, pesquisas que buscam construir metodologias para “ouvir as vozes das crianças”. Pondera que não se trata de “dar voz” às crianças através dessas metodologias, mas sim, de criar meios através dos quais as vozes e interações pudessem ser escutadas (Silva, Barbosa, Kramer, 2005). Nessa perspectiva, Solange Jobim e Souza também é uma autora que desenvolve pesquisas na concepção do “pesquisar com” crianças, enfatizando a produção de linguagem entre o pesquisador(a) e a criança no ato da pesquisa. Sua vertente de pesquisa utiliza a infância e a linguagem como paradigmas para o desenvolvimento de uma teoria crítica da cultura, utilizando como fundamento as teorias de Walter Benjamin

e Mikhail Bakhtin. Com base nessas referências filosóficas, considera, assim como Kramer, as crianças como sujeitos agentes da produção de um conhecimento crítico entre gerações. Para Jobim e Souza (2014), esta abordagem interpela a relação do pesquisador com a criança, buscando a produção de um conhecimento situado, dependente do contexto em que a interação acontece.

Tomando essas autoras como uma referência dentro do campo da educação, notamos que a questão da ação da criança surge como um tema transversal. A ideia de ação e de voz das crianças adquire importância para a crítica realizada aos modos de fazer pesquisa tradicionais e aos modelos escolares que inviabilizam as crianças em suas práticas cotidianas. Apesar disso, a questão da ação, ou do lugar de ator social das crianças, não é foco da preocupação teórica das autoras aqui apresentadas. As concepções de ação ou de agência não são tensionadas, mas sim, importadas de autores que supostamente já teriam se encarregado de discuti-la. Assim, a importância da ação da criança é trazida em seus textos apenas como uma premissa a partir da qual outros temas se desdobram.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Neste capítulo buscamos analisar a produção nacional sobre a infância, tomando como base os campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Essas duas áreas se destacam na produção nacional sobre a infância uma vez que são elas as que há mais tempo se debruçam sobre as temáticas relativas à infância. Ao longo do século XX, os campos teóricos e práticos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação mantiveram intenso diálogo. Este se deu, principalmente, no sentido da Psicologia do Desenvolvimento oferecer teorias científicas sobre os estágios do desenvolvimento humano que pudessem subsidiar as práticas de cuidado e formação do campo da Educação (Mota, 2005). Essa relação se tornou ainda mais estreita quando se tratava das práticas voltadas para crianças pequenas que, na perspectiva do desenvolvimento clássica, vivem os anos cruciais da evolução cognitiva.

O campo de pesquisa nacional sobre a infância tem crescido recentemente e assumido uma natureza multidisciplinar. Rizzini, Porto e Terra (2014), percebem avanços na produção brasileira sobre a infância no período de 2004 a 2013, quando diferentes disciplinas passaram se ocupar do estudo desse segmento da população. Apesar disso, identificam, assim como Rosemberg (2006), o desconhecimento sobre as necessidades e

características das crianças pequenas e a dificuldade em reconhecer a diversidade cultural e social da população infantil brasileira. Rosemberg (2006), por exemplo, considera a produção acadêmica nacional relativa ao tema da infância falha por não abordar múltiplas esferas da vida das crianças pequenas. Na perspectiva dessas pesquisadoras isso interfere nas oportunidades de participação das crianças, bem como na pouca oferta de cuidados de qualidade para esse grupo social.

Em nossa análise bibliográfica, percebemos algo semelhante: autores originalmente da Psicologia do Desenvolvimento e Educação têm buscado estabelecer diálogos teóricos com a sociologia, a antropologia, os estudos culturais, a neurociência, os estudos da linguagem, a economia e assim por diante. Notamos também que, no Brasil, a produção acadêmica no campo da infância recebeu grande influência tanto dos documentos normativos internacionais, quanto dos nacionais. A Constituição Nacional (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) foram documentos que impactaram nas abordagens teóricas, metodológicas e práticas que se debruçavam sobre a infância brasileira. Kramer (2006) comenta a esse respeito, afirmando que a visão das crianças como criadoras de cultura e produzidas na cultura, que possuem saberes que decorrem do seu meio sociocultural de origem, tem sido cada vez mais adotada.

Como vimos ao longo do capítulo, na última década, passou-se a enfatizar a noção de que as crianças são seres ativos desde o nascimento. As publicações que se debruçam sobre o tema da infância, passaram a incorporar a noção de que as crianças são atores sociais, e de que a “voz” de crianças precisaria ser levada em consideração nos contextos familiares, escolares, bem como incluída na pesquisa acadêmica e no campo das políticas públicas. Rizzini, Neumann e Cisneros, (2009a) observam em sua análise bibliográfica que esse foi um movimento que ganhou espaço na academia a partir da década de 2000. Segundo observam também Rizzini, Porto e Terra (2014), nacionalmente, a concepção da criança como atores sociais e sujeito de direitos, se expandiu nos campos da Educação/Educação Infantil, Antropologia, Geografia da Infância e da Psicologia Social.

Observamos que algumas pesquisadoras têm buscado desenvolver estratégias metodológicas que consideram a escuta de crianças, na perspectiva do “pesquisar com crianças”, enquanto há outras abordagens que metodologicamente desenvolvem pesquisas “sobre” a criança. Nestas últimas, o lugar da fala da criança é substituído pela fala do pesquisador ou dos adultos responsáveis por elas. Aparentemente, o “pesquisar com” vêm se expandindo, o que pode demonstrar a credibilidade dos pesquisadores nos

relatos das crianças, compreendendo-as como parceiras na produção de um conhecimento. Ainda é preciso analisar se as pesquisas que buscam metodologias para o “pesquisar com” estão de fato interferindo nas práticas sociais, e de que forma contribuem para a produção de um discurso que efetivamente considera a criança como sujeito ativo na sociedade contemporânea.

A questão da ação da criança tem se aparecido nos estudos da infância brasileiros. Entretanto, a partir da análise bibliográfica que realizamos, pudemos observar que para o mesmo significante “ação”, há diferentes epistemologias, conceitos, significados e metáforas. Isto é, a maneira como a ação das crianças tem sido apropriada por pesquisadoras que lidam com a infância não é homogênea, ela carrega diversos referenciais teóricos e metodológicos. Tal heterogeneidade conceitual interfere e produz diferentes formas de observar, escutar e narrar a infância brasileira dentro dos campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.

A perspectiva de que as crianças são sujeitos competentes e capazes de agir no mundo comum foi tomada como uma referência relevante para pesquisadoras brasileiras como Vera Vasconcellos, Fernanda Muller e Sonia Kramer. Esse viés de se pensar o lugar social das crianças foi fortemente influenciado pela literatura do campo da sociologia da infância, especialmente aquela produzida em língua inglesa. O conceito de inter(ação) também configura-se como foco de análise em diversas pesquisas brasileiras. Observamos estudos, como os de Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Vera Vasconcellos, em que as contribuições de Vygotsky e Wallon foram apropriadas de modo a tematizar aspectos coletivos do desenvolvimento da criança, produzindo uma interpretação específica sobre a ação das crianças, entre pares e alteres. É interessante observar que conceitos clássicos desses autores, como a zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e o conceito de gesto de Wallon têm sido retomados, porém com as nuances interpretativas propostas pelas autoras contemporâneas.

Notamos também que a perspectiva da socialização e as teorias do desenvolvimento são amplamente aceitas e tomadas, ainda hoje, como uma importante contribuição da Sociologia e da Psicologia para se pensar o lugar das crianças nas sociedades contemporâneas. Nos estudos aqui apresentados, ainda que esteja sendo incorporada a visão das crianças como atores sociais, permanece um sentido de que a infância é um período de aprendizagem, um momento do desenvolvimento que demanda um adulto para dar suporte e orientar os sujeitos para sua autonomia. Mesmo alguns estudos que abordam a relação entre crianças, esta é vista como importante para os

processos de aprendizagem e desenvolvimento. Isto é, o sentido continua aquele em que as crianças absorvem, atuam e reproduzem algo da cultura adulta.

As formas próprias de ação, expressão e interação das crianças são valorizadas na medida em que facilitam aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento e a socialização desses sujeitos. Surge, assim, como um período de treinamento anterior, de tentativas e erros, que futuramente levarão a formas mais adequadas de ação que atendam às exigências e instituições sociais. Além disso, a liberdade de ação das crianças parece ser respeitada e positivizada apenas no contexto de suas brincadeiras entre pares, no contexto das interações “inofensivas” à ordem institucional adulta, seja na família, seja na escola. Seria possível, então, considerar a ação das crianças como uma outra forma possível de estar no mundo comum? Quais epistemologias poderiam ajudar a compreender a diferença das crianças e suas ações como aspecto fundamental da diversidade social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância emerge das condições históricas, culturais e simbólicas específicas de cada sociedade. Ao longo do tempo, e em diferentes contextos, o imaginário social sobre as crianças mudou, representando diferentes maneiras como as sociedades produziram e se relacionaram com esse momento do percurso biográfico. Historicamente envoltas pelo ideário de vulnerabilidade e proteção, as crianças das sociedades modernas ocidentais foram colocadas à margem das práticas políticas, pois representavam um estágio que necessitava ser superado para que o indivíduo se tornasse um sujeito apto a agir socialmente (Castro, 2013). A psicologia do desenvolvimento clássica foi uma disciplina que contribuiu para tal caracterização da infância ao promover estudos científicos que identificavam as etapas a serem superadas rumo à subjetividade adulta.

Essa visão sobre as crianças e a infância modulou as relações geracionais de maneira hierárquica ao longo do século XX. Nesse período, as crianças das sociedades modernas ocidentais foram situadas socialmente como criaturas inocentes e frágeis que precisavam de assistência, educação e orientação dos mais velhos. Nesse contexto histórico e cultural, as crianças viviam sob o controle das outras gerações, de tal forma a receberem os cuidados necessários ao seu desenvolvimento gradual. A suposta condição de incompletude (psicológica, moral e política) das crianças era refletida em práticas que as submetia ao silêncio e à espera de um momento futuro, no qual estariam aptas a agir de maneira significativa socialmente.

As responsabilidades dos adultos para com as crianças, bem como a noção de que elas precisam ser protegidas e cuidadas permanecem como pilares importantes das relações geracionais ocidentais contemporâneas. Esses pilares foram traduzidos em disposições legais que culminaram na ratificação da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (ONU, 1989), pela Assembleia das Nações Unidas. Nesse dispositivo, como vimos anteriormente, se estabeleceu legalmente o imperativo de proteção, cuidado e educação das crianças e, por meio da promulgação de direitos, foi resguardada sua especificidade como indivíduo vulnerável e em desenvolvimento. Entretanto, contemporaneamente, outras perspectivas sobre a infância buscam produzir um deslocamento nas relações entre adultos e crianças. A tutela desse grupo social passou a ser problematizada por discursos acadêmicos que defendem o papel da ação, agência e voz das crianças na produção da vida social. Diante desse quadro, o objetivo do presente

trabalho foi o de analisar as formas como a questão da ação da criança foi e tem sido teorizada pelos campos da psicologia do desenvolvimento e dos novos estudos da infância de língua inglesa e brasileiros.

Como vimos ao longo desse trabalho, nos estudos tradicionais da Psicologia do Desenvolvimento realizados por Piaget e Wallon a ação da criança foi compreendida como uma conduta ou comportamento, em que o agir serve à manutenção da existência do indivíduo e à sua evolução cognitiva e afetiva. Apesar das diferenças teóricas entre os dois autores, pudemos destacar que, para ambos, a criança é um sujeito ativo em relação ao seu meio. Faz necessário, entretanto, contextualizar o objetivo da obra desses autores. A discussão sobre a ação da criança que esses autores propuseram estava relacionada à questão do pensamento e do conhecimento, e não às possibilidades da ação transformar o mundo comum, ou adquirir significância social. Assim, nos trabalhos que analisamos, nem Piaget, tampouco Wallon, fazem menção ao aspecto de transformação social produzido pela ação das crianças.

Já os novos Estudos da Infância de língua inglesa buscaram criar de um “outro paradigma” para analisar a infância e formularam a noção de agência da criança. Isto é, defendem a posição de ator social das crianças, tal qual os adultos são considerados atores sociais. Esse campo buscou superar o paradigma do desenvolvimento, criticando sua teleologia e o lugar social de passividade atribuído à infância. Percebemos que entre autores desse campo há diferentes formas pelas quais o conceito de agência foi construído. Entretanto, destacamos como uma marca importante da construção desse conceito a noção de competência, colocada como característica das crianças, que as capacitaria a agir nas sociedades em que vivem. Notamos que essa concepção de agência, apoiada no sujeito individual, autônomo e racional, ainda carrega fortes marcas dos estudos do desenvolvimento, em que é esse mesmo sujeito o produto final de seu processo. Trata-se, assim, de uma aparente superação do paradigma do desenvolvimento, e permanecem questões nodais que ainda precisam ser enfrentadas.

No âmbito da produção nacional sobre a infância, pudemos observar que se enfatiza a noção de que as crianças são seres ativos, incorporando tanto referências da psicologia do desenvolvimento clássica, como Piaget, Wallon e Vigotsky, quanto a discussão dos novos estudos da infância publicados em língua inglesa. Dessa forma, coexistem nas produções recentes as perspectivas da criança como ator social, sujeito de direitos e sujeito em desenvolvimento cognitivo e afetivo. Entendemos esse aspecto como

um hibridismo que se coloca na produção nacional sobre a infância, em que quadros teóricos aparentemente irreconciliáveis dialogam sem tensões. Esse é um aspecto bastante interessante, que demonstra inclusive o quanto a discussão sobre a agência, tal qual proposta pelos novos estudos anglo-saxões, possui aparentemente uma base epistemológica semelhante à psicologia do desenvolvimento.

Porém, segundo pudemos observar, a questão da ação da criança ainda precisa ser aprofundada, pois algumas perguntas permanecem em aberto. Entendemos que parte do processo de aprofundamento dessa questão está relacionado a problematizar em que medida o modelo epistemológico do desenvolvimentismo nos ajuda a repensar o lugar social das crianças. Nos parece que, quando a ação da criança é teorizada a partir dessa perspectiva epistemológica, a participação social de crianças permanece delimitada por uma visão adultocêntrica, a qual estabelece um ideal de cidadão para as práticas na esfera pública. Com isso, normatiza-se quem é capaz de participar e de que maneira a participação se dará. Nesse contexto, a ação social da criança ainda precisa encontrar um respaldo no ponto de vista do adulto, que decide as condições de sua possibilidade e demanda das crianças uma forma de atuação específica. Ao caracterizar a ação das crianças em termos de capacidades que elas precisam desempenhar, permanece inalterado o sistema de classificação que hierarquiza as posições sociais de crianças e adultos, colocando os mais novos em desvantagem. As crianças continuam submetidas às lógicas da preparação e da socialização, que implicam em seu distanciamento das esferas de ação e pertencimento social.

Mesmo considerando as discussões atuais sobre o novo lugar social da criança, sua visibilidade no contemporâneo como novos atores sociais, não lhes traz, contraditoriamente, a real posição de protagonistas na produção de um mundo comum. A ação no mundo comum, isto é, aquela que se dá para além dos espaços privatizados, continua sendo resguardada àqueles que correspondem aos requisitos morais e psicológicos estipulados pelos adultos. Ainda permanece incerto o quanto o campo dos direitos impacta nas práticas sociais e é capaz de posicionar a criança como um “igual” frente aos adultos nas sociedades ocidentais contemporâneas e no Brasil. Ao mesmo tempo, parece difícil tanto para o campo dos direitos, quanto para a discussão acadêmica especializada na infância, comportar a diferença das crianças, ou seja, aquilo que diz respeito às suas formas específicas de agir nas sociedades em que vivem.

Seria importante, para avançar nessa discussão, desconstruir a perspectiva que caracteriza as crianças como atores pré-políticos. Nesse sentido, faz-se necessário recorrer a interlocuções teóricas com outros campos de estudo, na busca por outros paradigmas que ajudem a pensar a infância, o lugar social das crianças, bem como as concepções de ação desse grupo social. Um passo importante seria o de contextualizar a participação das crianças na sociedade brasileira, que possui contextos e valores e, a partir dos quais, agir e participar socialmente adquirirem características e contornos específicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIB, J. A. D. O sujeito na Epistemologia Genética. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8 (2), p. 61-69, 2003.

ALANEN, L. Generational order. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, p. 159 – 174, 2009.

_____. Collective action and agency in young children's peer culture. In: QVORTRUP, J. (Ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. London: Palgrave Macmillan. p. 231- 247, 2005.

_____. Peer culture. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, p. 301-313, 2009.

_____. Theorizing childhood. *Childhood*. v. 21 (1), p. 3-6, 2014.

AMORIM, K.S.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. Dialogismo e a investigação de processos desenvolvimentais humanos. *Paidéia*, v.18(40), p. 235-250, 2008.

BRASIL Lei 8.069. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Conselho Nacional dos direitos da Criança e do Adolescente, 2012/1990. Disponível em 18/09/2014: https://www.tjsc.jus.br/infjuv/documentos/ECA_CEIJ/Estatuto%20da%20Crian%C3%A7a%20e%20do%20Adolescente%20editado%20pela%20CEIJ-SC%20vers%C3%A3o%20digital.pdf

BANDEIRA, T. T. A.; SEIDL-DE-MOURA, M. L.; VIEIRA, M. L. Metas de socialização de pais e mães para seus filhos. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 19, p. 445-456, 2009.

BECKER, S. M. S.; BANDEIRA, C. M.; GHILARDI, R.B.; HUTZ, C. S.; PICCININI, C. A. Psicologia do Desenvolvimento Infantil: Publicações, Nacionais na Primeira Década do Século XXI. *Psico*, Porto Alegre, v.44, n.3, pp 372-381, 2013.

BURNETT, F. H. *O Jardim Secreto*. São Paulo: Penguin, 2013.

CASTRO, L. R. de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: Castro, L. R. de (org) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2001.

CASTRO, L. R. de et al. *Falatório: Participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Editora Nau, 2010.

CASTRO, L. R. de. *O futuro da infância*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

CARVALHO, A.M.A.; MÜLLER, F.; SAMPAIO, S.M.R. Sociologia da Infância, psicologia do desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários. In: MÜLLER, F. (Org.); CARVALHO, A.M.A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 189-204, 2009.

CORSARO, W. A. Interpretive reproduction in children's role play. *Childhood*, v. 1 (2), p. 64-74, 1993.

DELGADO, A. C.C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)*, São Paulo, v. 35, n.125, p. 161-179, 2005.

FREIRE, V.R.B.P.; SEIDL-DE-MOURA, M. L.; SILVA, S.S.C.; PONTES, F.A.R.; BORGES, J.A.R. Atividades acadêmicas na rotina de crianças ribeirinhas participantes do Programa Bolsa Família. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)*, v. 29, p. 159-166, 2013.

FREITAS, L. B. L.. Do mundo amoral à possibilidade de ação moral. Sem data.

FOX, M. *Whoever you are*. London: HMH Books, 2006.

GRANDINO, P. J. Wallon e a psicogênese da pessoa na educação brasileira. In *Henri Wallon* (p.31- 42), 2010.

JAMES, A. Life times: children's perspective on age, agency and memory across the life course. In: QVORTRUP, J. (Ed.) *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. London: Palgrave Macmillan, p. 248-266, 2005.

_____. Agency. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. London: Palgrave Macmillan, p. 34-45, 2009.

JAMES, A.; JAMES, A. *Key Concepts in Childhood Studies*. London: Sage Publications, 2012.

JENKS, C. *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London: Batsford, 1982.

_____. The conceptual limitations on a sociological approach to childhood. In: *Childhood Key Ideas*. London: Routledge, p. 32-55, 1996.

JOBIM E SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

KING, M. The Sociology of childhood as a Scientific Communication – Observations from a social systems perspective. *Childhood*. v. 14 (2), p.193-213, 2007.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação e Sociedade*. v. 27 (96), p. 797- 818, 2006.

_____. “Porque Narciso acha feio o que não é espelho” – Necessidades, desafios e conflitos na pesquisa com crianças e adultos. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, p. 36 -47, 2009.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA, E. A.C.; KRAMER, S. (Orgs). *Educação Infantil – Enfoques em diálogo*. 3.ed. São Paulo: Papiros, p.385-395, 2013.

LAJONQUIÈRE, L. Piaget: Notas para uma Teoria Construtivista da Inteligência. *Psicologia USP*, 8 (1), 131-142, 1997.

LANCY, D. F. Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, 2, 2012. Disponível em 13/06/2014: <http://popups.ulg.ac.be/AnthropoChildren/document.php?id=1253>.

LANGE, A; MIERENDORFF, J. Method and Methodology in childhood research. QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 79-95, 2009.

LEE, N. *Childhood and Society*. Buckingham: Open University Press, 2001.

LURIE, A. Introdução. In: BURNETT, F.H. *O jardim secreto*. São Paulo: Penguin, 2013.

MAYALL, B. Introduction. In: MAYALL, B. (Ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, p. 1- 12, 1994a.

_____. Children in action at home and school. In: MAYALL, B. (Ed.) *Children's Childhoods: Observed and Experienced*. London: The Falmer Press, p. 114-127, 1994b.

MENDES, D.M.L.F.; SEIDL-DE-MOURA, M.L. O envelope narrativo e o desenvolvimento do self: um estudo longitudinal com mães e bebês nos seis primeiros meses de vida. *Interação em Psicologia*. Curitiba, v.17, n.1, p.37-46, 2013.

MORGADE, M.; MÜLLER, F. A participação das crianças nos Estudos da Infância e as possibilidades da etnografia sensorial. *Currículo sem Fronteiras*, v. 15, p. 107-126, 2015.

MONTANDON, S. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p. 33-60, 2001.

MOURA, M.L.S E CORREA, J. A contribuição de J. Piaget. In: Moura, M.L.S e Correa, J. *Estudo Psicológico do Pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Uerj, 1997.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 27, p. 553-573, 2006.

_____. Um estudo etnográfico sobre a família a partir do ponto de vista das crianças. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, p. 246-264, 2010.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A.M.A. Encontros e diálogos: notas introdutórias. In: MÜLLER, F. (Org.); CARVALHO, A.M.A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 21-28, 2009.

NILSEN, R. D. Children in nature: cultural ideas and social practices in Norway. In: JAMES, A.; JAMES, A. L. (Eds) *European Childhoods: Cultures, Politics and Childhoods*. London: Palgrave Macmillan. p. 38-60, 2008.

NOGUEIRA, S. E.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. Intersubjetividade: Perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, v. 17, p. 128-138, 2007.

NUNES, M.F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Crianças e adultos em instituições de educação infantil: o contexto e a pesquisa. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, p. 12- 23, 2009a.

NUNES, M.F.; CORSINO, P.; KRAMER, S. Nos murais das escolas: leituras, interações e práticas de alfabetização. In: KRAMER, S. (Org.). *Retratos de um desafio - crianças e adultos na Educação Infantil*. 1. ed. São Paulo: Ática, p. 198 -215, 2009b.

OLIVA, A. D.; OTTA, E.; RIBEIRO, F. L.; BUSSAB, V. S. R.; LOPES, F. A.; YAMAMOTO, M. E.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. Razão, emoção e ação em cena: a mente humana sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (UnB. Impresso), v. 22, p. 53-62, 2006.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994. (obra original publicada em 1932)

_____. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2007. (obra original publicada em 1978)

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*. vol. 25, n. 86, p. 221-241, 2004.

PROUT, A.; JAMES, A. A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, p. 7-34, 1990.

PROUT, A. Childhood studies and the modern mentality. In: PROUT, A. *The future of childhood*. RoutledgeFalmer, p. 35-57, 2005.

_____. Reconsiderando a nova sociologia da infância. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.141, p.729-750, 2010.

QVORTRUP, J., BARDY, M., SGRITTA, G., WINTERSBERGER, H. *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S. Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S

(Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 1- 18, 2009.

QVORTRUP, J. A voice for children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer, p. 78- 98, 1990.

_____. Nine theses about "Childhood as a Social Phenomenon". In: *Childhood as a social phenomenon: lessons from an international project*. Vienna: European Centre for Social Welfare Policy and Research, p. 11-18, 1993.

_____. Childhood as a structural form. In: QVORTRUP, J; CORSARO, W. A; HONIG, M.-S (Eds.) *The Palgrave handbook of Childhood Studies*. New York: Palgrave Macmillan, p. 21- 33, 2009.

RAYAN, P. J. How new is the "new" social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *Journal of Interdisciplinary History*, xxxviii:4, p.553–576, 2008.

REIS, A. O. A. A criança integral e as teorias do desenvolvimento. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, vol 1(1), 71-82, 1991.

RIZZINI, I.; NEUMANN, M. M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. IN: Rizzini, I. e Bulhões da Silva, S. (coord.). *Infância: construções contemporâneas. O Social em Questão*, Departamento de Serviço Social da PUC-Rio, n.21, 2009.

RIZZINI, I.; PORTO, M. C. L., TERRA, C. *A Criança na Primeira Infância nas Pesquisas Brasileiras*. Base virtual de dados: Ambiente da Primeira Infância Rio de Janeiro: CIESPI/PUC-Rio; Instituto C&A, 2014. Disponível em http://www.ciespi.org.br/images/arquivos/524/primeira_infancia.pdf

ROSEMBERG, F. *Criança pequena e desigualdade social no Brasil*. In: Anais. Congresso de Educação Infantil – Educadores da Infância, São Paulo. São Paulo: Sindicato de Educação Infantil. Mimeografado, 2006.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Olhando a pessoa e seus outros, de perto e de longe, no antes, aqui e depois. In: Dominique Colinvaux; Luci Banks leite; Débora Dalbosco Dell'aglio. *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo Casa do Psicólogo. pp. 19-59, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S.; OLIVEIRA, Z.M.R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. *Psicologia USP*. v. 20 (3), p.437-464, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; OLIVEIRA, Z.M.R. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do desenvolvimento. In: MÜLLER, F. (Org.); CARVALHO, A.M.A. (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro*. 1. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009. p. 59-70, 2009.

SANCHIS, I. DE P. E MAHFOUD, M. Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*, vol 12, 165-177, 2007.

STOECKLIN, D. Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks. *Childhood*. v. 20, p.443-457, 2012.

SOLBERG, A. Negotiating childhood: changing constructions of age for norwegian children. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: comtemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Falmer, p. 7-34, 1990.

SANTOS, C.C. B.; MOREIRA, A.R.C.P.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. Experiência com parceiros mais velhos e desenvolvimento de crianças na creche. *Educação em Foco*, ano 13, n. 16, p.115-146, 2010.

SAULLO, R.F.M.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K.S. Cuidando ou tomando cuidado? Agressividade, mediação e constituição do sujeito- um estudo de caso sobre um bebê mordidos em creche. *Pró-Posições*, v.24, n.3 (72), p.81-98, 2013.

SILVA, D.L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. *Educar*, n.30, p.145-163, 2007.

SILVA, J.P.; BARBOSA, S.N.F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. *Perspectiva*, v.13, n.01, p.41-64, 2005.

SEABRA, K. C.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. (2012) Cuidados paternos nos primeiros três anos de vida de seus filhos: um estudo longitudinal. *Interação em Psicologia (Online)*, v. 15, p. 135-147, 2012.

SEIDL DE MOURA, M. L.; MONCORVO, M. C. R. *A psicologia do desenvolvimento no Brasil: tendências e perspectivas*. In: Dominique Colinviaux; Luci Banks leite; Débora Dalbosco Dell’aglio. *Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais*. São Paulo Casa do Psicólogo, pp. 115-131, 2005.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. Dentro e fora da caixa preta: a mente sob um olhar evolucionista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa (UnB. Impresso)*, v. 21 (2), p. 141-147, 2005.

SEIDL-DE-MOURA, M. L.; RIBAS, A. F. P. Abordagem sociocultural: algumas vertentes e autores . *Psicologia em Estudo*, v. 11, n.1, p. 129-138, 2006

VALENTINE, K. (2011) Accounting for agency. *Children and Society*. v. 25, p. 347–358.

VANDENBROECK, M.; BOUVERNE-DE BIE, M.. Children's Agency and Educational Norms: A tensed negotiation. *Childhood*, v.13, p.127-143, 2006.

VASCONCELLOS, V. M. R. de. *Uma visão prospectiva de desenvolvimento em que o presente está sempre recriando o passado*. In: Dominique Colinviaux; Luci Banks leite;

Débora Dalbosco Dell'aglio. Psicologia do Desenvolvimento: reflexões e práticas atuais. São Paulo Casa do Psicólogo, pp. 115-131, 2005.

_____. Políticas educativas para crianças de 0 a 3 anos. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 27 (1), p. 68-73, 2015.

WALLON, H. As origens do pensamento na criança. São Paulo: Manole, 1989.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins fontes, 2007.

_____. A psicologia da consciência. In Henri Wallon. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. (G. Avelino Tilton, Trad., pp 25-48). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 (Obra original publicada em 1942)

WOODHEAD, M. (1990) Psychology and the cultural construction of children's needs. In: JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*. Londres: Falmer, p. 60-77.

WYNESS, M. G. (1999) Childhood, Agency and Education Reform. *Childhood*. v. 6(3), p. 353- 368.

YAMAMOTO, M.E.; SEIDL-DE-MOURA, M. L. A Psicologia Evolucionista no Brasil. *Estudos de Psicologia*, v. 15, p. 53-54, 2010.