

SUZANA SANTOS LIBARDI

**A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E AS
RELAÇÕES INTERGERACIONAIS
A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS
ADULTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro

RIO DE JANEIRO

2016

SUZANA SANTOS LIBARDI

**A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E AS
RELAÇÕES INTERGERACIONAIS
A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS
ADULTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de doutora em psicologia.

Aprovada em ____ / ____ / ____.

Profa. Dra. Lucia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Marcos Cezar de Freitas
Universidade Federal de São Paulo

Prof. Dr. Antonio Marcos Chaves
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. Maria Helena Rodrigues Navas Zamora
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Profa. Dra. Hebe Signorini Gonçalves
Universidade Federal do Rio de Janeiro

RIO DE JANEIRO, 2016.

*Dedico este trabalho a duas pessoas com quem vivi intensamente
o cotidiano das trocas intergeracionais, em formato de profunda amizade:
à tia Gracinha, pelos tempos em Recife;
e ao primo Josino, pelo Rio de Janeiro.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela bolsa de estudos que, por dois anos e meio, garantiu apoio financeiro fundamental para eu me dedicar mais ao doutorado. Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e ao PPGP-UFRJ (Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro) pela bolsa “Doutorado Sanduíche” que me permitiu experiência de intercâmbio no exterior. Agradeço a FAPERJ (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) pela “Bolsa Nota 10” que me permitiu dedicação total à presente pesquisa durante o último ano do doutorado, apesar dos atrasos e variações nas datas de pagamento.

Agradeço a minha professora orientadora, Lucia, pela leitura atenta de todos os meus escritos, estimulando-me sempre a buscar meus interesses específicos de pesquisa e introduzindo-me de forma crítica no campo dos estudos da infância. Agradeço ao NOSEB (Norwegian Centre for Child Research) da NTNU (Norwegian University of Science and Technology), nas pessoas das professoras Anne Trine Kjørholt e Vebjørng Tingstad, pela acolhida institucional que possibilitou o intercâmbio e o aprofundamento de minha pesquisa bibliográfica. Agradeço aos professores Antonio Marcos Chaves e Marcos Cezar de Freitas, pelas contribuições no exame de qualificação em 2014 e pela participação na banca de defesa desta tese. Agradeço também às professoras Maria Helena Rodrigues Navas Zamora e Hebe Signorini Gonçalves pela participação na banca de defesa desta tese.

Agradeço às pessoas que tornaram possível meu trabalho de campo. Obrigada Lucia Lehman, pela abertura de sua sala de aula em Niterói-RJ. Obrigada à psicóloga Claudia Itaborahy Ferraz e a diretora Helena Maria dos Santos, funcionárias da prefeitura de Ouro Preto-MG, por terem me apresentado ao grupo de professoras de educação infantil da cidade. Obrigada à Fabiola Costa e Marco Túlio Silva Alves, por acolher minha proposta de pesquisa entre jovens engenheiros de Ouro Preto-MG. O trabalho de campo entre Rio e Minas é reflexo de um percurso pessoal e vocês me ajudaram nessa jornada. Agradeço especialmente a todos os participantes da pesquisa, por terem aceitado minha proposta metodológica e por terem contribuído com seus posicionamentos sobre o meu tema de pesquisa.

Agradeço aos estudantes das turmas de pedagogia da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) com quem tive oportunidade de conviver nos anos de 2013 e 2014, como professora substituta. Algumas de suas questões, perguntas e estranhamentos à literatura que trabalhávamos em sala foram fundamentais para que eu trouxesse as reflexões conceituais sobre infância para a realidade do nosso país; onde de fato as experiências das crianças brasileiras acontecem.

Agradeço aos amigos que conheci no NIPIAC (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa para a Infância e a Adolescência Contemporâneas), Bia, Rafa, Felipe Sal e Amana, pela parceria, risadas e “menus” dos nossos encontros. Agradeço especialmente à Conceição, inicialmente colega no NIPIAC, depois parceira com quem partilhei umas aulas no CESPEB (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica) da UFRJ, e amiga com quem fui descobrir a UERJ. Conceição, gata, conviver com você é empolgação, vibração, intensidade. Obrigada pelo compartilhamento disso tudo e das reflexões sobre a caminhada do doutorado.

Agradeço aos colegas do periódico DESidades, Poly, Felipe Grisolia, Ju, Alexandre, Paula, Isa e Sonia, pela experiência de tocar este trabalho. Lis, Sabrina, Carina e Karima, foi bom ter encontrado vocês, mas foi uma pena ter convivido tão pouco com vocês no Rio.

Agradeço aos amigos de morada. Obrigada Natália Biserra, pelo aprofundamento da nossa amizade na convivência diária. Obrigada Thaís Berlinsky, com quem tive o prazer de descobrir o bairro de Botafogo e mais do “jeito carioca”. Obrigada Lílian Paiva, pela amizade e parceria, mesmo nos tempos de nossos sanduíches. Obrigada queridíssimo Josino Dellarmelina, por ter me acolhido em sua casa durante o doutorado, e em seu coração, desde o mestrado. Obrigada às amigas das Minas Gerais, Cris, Marina e Priscila, parceiras para os debates sobre a vida acadêmica/profissional e parceiras em momentos importantes para mim nessas terras.

Agradeço muito às pessoas que conheci na Noruega. Hei hei! Obrigada Marit Ursin, pelos diálogos no NOSEB sobre a psicologia e os estudos da infância, pela sua simpatia e interesse no meu país. Obrigada Wilma Haagaas e todas as pessoas da sua antiga casa, pela acolhida e apoio que facilitaram muito minha adaptação à vida em Trondheim. Takk for maten! Obrigada Geyza Furulund e Jahn Peter Storvold, pelas conversas sobre as culturas brasileira e norueguesa. Obrigada Matilde Bismalle, pela doce amizade. Agradeço ao grupo das ex-

estudantes do mestrado do NOSEB pela simpatia; especialmente Mira, Ingvild, Daniela, Irene, Judith e Anneke. Tussen takk! Obrigada Matias Knust e Jokin Thibault, pelas conversas em “portunhol”. Agradeço especialmente ao pessoal da salsa e música latina, nas pessoas de Anna Fjellström, Ingrid Elise Heggset e Fabiola Vlasack, que tornaram minha temporada na Noruega muito mais alegre. Takk for dansen! Conhecer todos vocês fez do sanduíche uma experiência incrível. Ha det bra!

Agradeço aos familiares e parentes, de perto e de longe. Obrigada tia Gracinha e vovó Alyete pelo apoio e pelas rezas. Obrigada Amanda, prima-irmã, por ser uma segunda leitora desta tese e pela ajuda com a revisão do português. Obrigada Daniel, Mayra e Vicentinho, por me fazerem titia. Obrigada Valmir e Socorro, painho e mainha, por tudo que vocês fizeram para incentivar e apoiar meu investimento na vida acadêmica. Obrigada Sonia e Marcelo por estarem junto do Tó, principalmente quando eu não estava.

Agradeço, sobretudo, ao meu companheiro, Antonio Roberto, por ter topado esse doutorado junto comigo. Obrigada por ter encarado de peito aberto os três anos de relacionamento à distância. Obrigada pelas conversas cotidianas nesse último ano de doutorado, quando o assunto frequentemente era esta tese. Agradeço a você pelo nosso lar, por tudo que já passou e pelo que virá.

Obrigada!
Abraços e beijos, *Sú*.

Uma certa tarde, o avô visitou a casa dos seus filhos, sentou-se na sala e ordenou que o neto saísse. Queria falar, a sós, com os pais da criança. E o velho deu entendimento: criancice é como amor, não se desempenha sozinha. Faltava aos pais serem filhos, juntarem-se miúdos com o miúdo. Faltava aceitarem despir a idade, desobedecer ao tempo, esquivar-se do corpo e do juízo.

(Mia Couto, no conto 'O rio das Quatro Luzes')

“Ele me dava bala e eu conversava muito com ele. Ele era tipo meu amigo, muito meu amigo. (...) Eu não lembro o que a gente conversava, eu tinha uns 7, 8 anos. Eu não tinha muito amigo na infância, assim na escola, e era ele que era meu amigo. Ele devia ter uns 85 anos já. E ele andava pra todo canto! Às vezes ele ajudava meu pai na oficina. Uma das conversas com ele foi sobre pombos”

(Conceição, participante da pesquisa de campo desta tese).

“Foi a primeira vez que minha mãe ia me bater. Aí eu corri pra casa da minha dindinha e fiquei uma semana morando na casa dela pra não voltar pra casa (risos). (...) Porque ela [a madrinha] é uma pessoa que... tipo assim, em questão de abrigo... não de abrigo, mas de... compreensão..., ela é muito mais compreensiva que minha mãe. Talvez protetora, né? Aí, tipo assim...é um lugar que... que é muito meu abrigo, e desde criança”

(Viviane, participante da pesquisa de campo desta tese).

RESUMO

LIBARDI, Suzana Santos. **A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Esta tese tem como objeto de estudo a proteção da infância, considerando especificamente as formas pelas quais esse valor ou norma se manifesta nas relações intergeracionais de adultos e crianças. A questão que se buscou responder com esta tese foi: como a ideia de proteção da infância impacta as relações intergeracionais entre adultos e crianças no contemporâneo? Para responder essa questão realizei pesquisa bibliográfica e empírica. A revisão bibliográfica parte das reflexões sobre a construção da infância, a noção de infância moderna e o lugar de aprendiz historicamente reservado para a criança. É discutida a contribuição da psicologia do desenvolvimento para a normatização da infância. Sobre a noção de proteção, esta tese aborda o tema na realidade brasileira a partir da história social da infância no país. São analisadas as ações pioneiras de atendimento à criança com o intuito de compreender a emergência da noção de proteção no país, bem como o trato público dado à criança a partir do Brasil República. Esta tese discute ainda a proteção no discurso dos direitos da criança no contemporâneo. Três grupos de adultos participaram da pesquisa empírica, em formato de reuniões, denominadas "oficinas", nas quais usei a técnica dos grupos operativos. O trabalho de campo foi realizado separadamente com cada grupo, em duas cidades do país. No total, participaram 43 adultos, de 18 a 57 anos de idade, sendo a maior parte mulheres. Os relatórios das oficinas geraram categorias para a análise dos resultados construídos pelos grupos de adultos. Baseado na pesquisa empírica, foi possível perceber que a relação adulto-criança foi caracterizada pela afeição que crianças estabelecem com adultos dentro do arranjo tutelar que também marca essa relação. Os participantes reconheceram que a hierarquia e a tutela dos adultos sobre as crianças regulam o cotidiano e as experiências delas, mas que simultaneamente promovem cuidado e proteção. A proteção não foi vista pelos adultos como um conceito pronto e fixo a ser aplicado, mas sim um valor que vai se adequar às situações específicas envolvendo adultos e crianças. Eles tenderam a modelar a noção de proteção ao tipo de relação que têm com a criança - *se têm alguma relação com ela*. A proteção da infância, a partir da perspectiva dos adultos, é algo que está para ser produzido, e não algo já dado *a priori* na relação intergeracional. No caso de crianças que vivem uma infância mais próxima da idealizada, os adultos se mostraram propensos a lhes prover proteção,

principalmente se tiverem algum vínculo mais próximo com elas. Contudo, adultos não viram essa proteção sendo aplicada para toda a infância. Para as crianças que vivem infâncias marginalizadas, a postura dos adultos foi de tentar ignorá-las, ou convocar instituições do Estado. A pesquisa mostra que os adultos estão "desidentificados" com essas infâncias e por isso não houve empatia suficiente para fazê-los agir em benefício delas. O fator geracional aparece circunscrito aos papéis profissionais ou parentais que adultos desempenham para determinadas crianças; apontando os limites do lugar geracional de adultos perante a infância no contemporâneo.

Palavras-chave: infância; proteção da infância; relações intergeracionais.

ABSTRACT

LIBARDI, Suzana Santos. **Childhood protection and the intergenerational relations from the perspective of adults**. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The object of this thesis is the childhood protection, considering specifically the ways by which this value or norm manifests itself in the intergenerational relations of adults and children. The question which I tried to answer in this thesis was: how does the idea of childhood protection impact the contemporary intergenerational relations between adults and children? In order to answer this question, I carried out bibliographic and empirical researches. The bibliographic review starts on the reflection on the construction of childhood, the notion of modern childhood and the place of the apprentice which was historically reserved for the child. The developmental psychology contribution to the normatization of childhood is discussed. This thesis approaches the notion of protection in the Brazilian reality by the social history of childhood in this country. The pioneering assistance actions towards the child are analyzed with the aim of understanding the production of the notion of protection as well as the public assistance that was set to the child since the Republic of Brazil. This thesis also discusses the protection in the contemporary discourse of the rights of the child. Three groups of adults participated in the meetings of the empirical research, named "workshops", where I used the operative group technique. The fieldwork was carried out with each group separately, in two cities of this country. The total of 43 adults, aged 18 to 57, participated in the research groups, being most of them women. The workshop reports generated categories for the analysis of the results that were built up by those groups of adults. Based on the empirical research, it was possible to observe that the adult-child relation was featured by the affection that the children establish with adults within their guardianship relations. The participants recognized that the hierarchy and the custody of the adults over children regulate their daily life and experiences, but these relations promote care and protection simultaneously. The protection was not seen by the adults as one finished and fixed concept to be applied, but, yet, as a value that will be adapted to the specific situations involving adults and children. They tended to shape the notion of protection depending on some kind of relation that they could have with the child - if there is any. The childhood protection, from the perspective of adults, is something that is open to be produced and not something that is taken for granted in the intergenerational relations. In the case of children

who live a childhood which is close to the one that is idealized, the adults showed themselves tending to provide protection to those children, especially if they have some close relationship to them. However, adults did not see this protection being applied for the childhood generation. As for the children who live childhoods which are marginalized, the posture adopted by the adults was to try to ignore them, or to call upon institutions of the State. The research shows that the adults are not identified with those childhoods and, therefore, had no empathy enough to make them act in the benefit of those childhoods. The generational factor appears confined in the professional or parental roles which adults play for certain children; indicating the limits of the generational position of adults towards the contemporary childhood.

Keywords: childhood; childhood protection; intergenerational relations.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	p.15
2. A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA, A CRIANÇA COMO O APRENDIZ E A TESSITURA DA PROTEÇÃO	p.22
2.1 O LUGAR DE APRENDIZ PARA A CRIANÇA NO PROJETO DA MODERNIDADE	p.23
2.2 O LUGAR DA INFÂNCIA E RESSONÂNCIAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO	p.29
2.2.1 A separação dos “mundos” adulto e infantil: desenvolvimento, menoridade e negatividade do infante	p.30
2.2.2 Problematizações a partir das infâncias: de quais crianças estamos falando?	p.38
2.2.3 Consumo e novas tecnologias: quando a criança não é o aprendiz	p.41
2.3 PARA ALÉM DE ARIÈS: OUTRAS NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA	p.44
2.4 A INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA GERACIONAL	p.54
3. A CRIANÇA, “NATUREZA” DISTINTA DA ADULTA?	p.67
3.1 O ESTUDO DA CRIANÇA POR MEIO DO SEU DESENVOLVIMENTO E A NORMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA	p.67
3.1.1 A imaturidade e a fragilidade da criança	p.68
3.1.2 Alguns impactos para a geração da infância	p.87
3.2 A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA: UM PROJETO PARA A INFÂNCIA	p.93
4. A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS	p.98
4.1 A IDEIA DE PROTEÇÃO NA HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL	p.98
4.1.1 A emergência da proteção social no Brasil: quem cuida das infâncias brasileiras?	p.99
4.1.2 Proteção integral da infância a serviço da "modernização" e do "desenvolvimento"	p.110

4.1.3 A proteção da infância e os direitos da criança: a retórica internacional e as mobilizações no Brasil	p.114
4.2 IMAGENS DA CRIANÇA E PROTEÇÃO DA INFÂNCIA	p.127
5. A PESQUISA DE CAMPO	p.135
5.1 PESQUISANDO A INFÂNCIA COM ADULTOS: QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO TRABALHO DE CAMPO	p.136
5.2 COMO, QUANDO, ONDE E COM QUEM A PESQUISA FOI REALIZADA	p.141
5.2.1 A seleção dos grupos	p.141
5.2.2 A metodologia utilizada: o trabalho em grupo das Oficinas	p.143
5.2.3 Os sujeitos participantes	p.157
6. A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ADULTOS	p.163
6.1 AS NOÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: ENTRE IDEALIZAÇÕES E GENERALIZAÇÕES	p.163
6.2 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA EM QUESTÃO	p.171
6.2.1 Uma relação de afeição: o adulto dedicado provê segurança e carinho	p.172
6.2.2 Uma relação tutelar: as regulações adultas e a educação das crianças	p.175
6.2.3 Uma relação de autoridade: as imposições adultas, a obediência da criança	p.178
6.2.4 Algumas considerações	p.181
6.3 O PAPEL DOS ADULTOS, AS INFÂNCIAS E A QUESTÃO GERACIONAL ..	p.184
6.3.1 Pais, professoras e a instrução da criança: o papel dos adultos para com uma infância idealizada	p.184
6.3.2 As instituições, a punição e a negligência: o papel dos adultos para com as infâncias marginalizadas	p.200
6.3.3 Limitações e potências do lugar geracional: algumas considerações sobre o papel dos adultos	p.213
6.4 A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA SOB O PONTO DE VISTA DOS ADULTOS ...	p.216
6.4.1 Como a noção de proteção pauta as relações intergeracionais?	p.216
6.4.2 Quando a proteção não abarca diferentes infâncias: o dever geracional não vai à rua	p.219

7. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	p.226
7.1 CONCLUSÕES: MAIS ALGUMAS PALAVRAS SOBRE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS	p.226
7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAL O FUTURO DA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA?	p.233
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p.237
ANEXOS	p.251
ANEXO A - FICHA DE INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE	p.251
ANEXO B - SITUAÇÃO I	p.253
ANEXO C - Continuações para a história fictícia intitulada "Situação I"	p.255
ANEXO D - SITUAÇÃO II	p.257
ANEXO E - Continuações para a história fictícia intitulada "Situação II"	p.259
ANEXO F - INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTES DAS OFICINAS	p.260

1.

INTRODUÇÃO

Durante pesquisa de campo realizada para meu trabalho de mestrado - sobre violências grupais e não-físicas entre jovens na escola¹ - os jovens falavam da ausência de intervenção por parte dos professores e da direção/coordenação sobre as violências “sutis” entre pares. Segundo os jovens participantes da pesquisa em uma escola privada, os educadores não costumavam intervir sobre as tensões que surgem entre os diferentes grupos de amigos da escola. Pelo que eu também pude observar com longa permanência no cotidiano da escola, naquele contexto os adultos estavam realmente pouco atentos à mediação dos conflitos juvenis entre pares. Já na escola pública envolvida na pesquisa, os jovens participantes falavam da mesma negligência por parte dos professores, e também que a diretora/coordenadora da escola frequentemente tomava a providência de "chamar a polícia". A negligência por parte dos professores e o estímulo à criminalização por parte dos diretores fazia a ação dos adultos na escola parecer inócua para aqueles jovens.

Simultaneamente, os jovens avaliaram que a gestão da escola tinha postura “frouxa” e que a figura da direção/coordenação teria de fazer valer seu lugar de autoridade perante os alunos. *“Interferir sim, com certeza!”*, *“Eu acho que cabe sim à coordenação fazer alguma coisa”*, diziam alguns participantes durante a pesquisa. Segundo eles, a reconstrução de uma relação de respeito entre alunos e direção/coordenação seria condição primeira para que os educadores obtivessem mais sucesso nas tentativas de cessar a violência escolar e, a meu ver, de tomar parte na formação das novas gerações.

¹ LIBARDI, Suzana S. (2011). **Violências “sutis”**: jovens no contexto escolar e a convivência no grupo de pares. 125f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Para além do problema específico da violência na escola, os jovens estavam sinalizando a necessidade de haver algum suporte simbólico, uma referência que seja efetiva e guie as trocas interpessoais dentro da escola. Os resultados e análises construídos na dissertação colocaram em cheque o papel dos educadores sobre a sociabilidade dos estudantes e, mais ainda, levaram-me a problematizar qual o papel dos adultos, hoje, na construção de um horizonte normativo para novas gerações. Daí surgiu o interesse de pesquisa para a realização da presente tese, relativa à problemática das relações intergeracionais.

Qual o papel dos adultos perante as crianças? Como se relacionam, ao longo do tempo histórico, as gerações mais velhas com as gerações mais novas? Como essa relação é importante para pensarmos a infância hoje? Essas, entre tantas outras questões, perpassam a problemática intergeracional e mostram um pouco da relevância de ela ser pesquisada. Para ilustrar as trocas entre as gerações e introduzir a temática deste trabalho, recorro aqui ao conto 'O rio das Quatro Luzes'² do premiado escritor moçambicano, Mia Couto. Nesse conto ele explora o tema das relações entre os mais velhos e os mais novos.

'O rio das Quatro Luzes' narra a relação de um avô com um neto. Para a surpresa dos pais, o menino demonstra querer envelhecer rapidamente e passar logo a fase da infância, uma fase que para ele não estava parecendo interessante. O menino achava que se a infância ia passar e "a vida" é adiada para outras fases, a infância não fazia sentido em si mesma. Desejando morrer o quanto antes, o menino compartilha com o avô tal intenção. Ele, tentando adiar o desejo do menino, e mentindo, combina que incluirá nas suas preces um pedido para que a ordem mais comum das coisas se inverta e o menino morra antes dele, ao invés de ele, que é mais velho, morrer antes do menino. Acontece que o avô é muito são, gosta muito de viver e sabia que tal acordo despertaria o interesse da criança. Assim, como previa o mais velho, o menino passa a visitá-lo mais, na ânsia de que o avô vá mostrando sinais das dificuldades da velhice e ele, por consequência, soubesse que iria morrer logo também. Distraído pela brincadeira criada pelo avô, o menino têm mais tempo para conviver com seu parente mais velho. O avô usa com sabedoria essa oportunidade: brinca com o menino, fala da sua infância, conta-lhe histórias, mostra-lhe lugares de quando era menino. Segundo o avô, o desinteresse do neto pela vida acontecia porque faltava ao menino que os pais vivessem esse tempo da infância junto com ele, que lhe mostrassem "o que é a infância" e a vivessem com o menino -

² COUTO, Mia (2009). O rio das Quatro Luzes, em _____. **O fio das missangas**: contos, p.111-116, São Paulo: Companhia das Letras.

tal como diz o trecho usado como uma das epígrafes desta tese. O conto não pára por aí, mas até esse momento já serve para mostrar que a infância, enquanto fase de vida, não é algo dado; e serve também para ilustrar a grande importância que adultos têm na produção da infância e, mais ainda, na vivência de dada infância pelas crianças.

A abordagem das relações intergeracionais, tratadas no conto, é comumente pautada na nossa realidade pelo discurso dos direitos da criança, tão vigoroso e forte no contemporâneo. Visto que crianças serão percebidas e tratadas a partir da sua posição perante os adultos, os direitos delas estão completamente ligados à relação que têm com a geração mais velha - os adultos e as instituições criadas por eles. A relevância das relações intergeracionais para se pensar os direitos da criança pôde ser percebida, por exemplo, no processo de debate para a elaboração da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC), iniciado há mais de trinta anos. Um dos pontos polêmicos no texto versava sobre a inclusão ou não, na Convenção, de deveres das crianças para com seus pais. A proposta senegalesa era de inclusão de que crianças devem respeitar seus pais e cuidar deles em casos de necessidades materiais ou de idade avançada (FREEMAN, 2011). A proposta refletia a cultura do Senegal, e bem forte em todo continente africano, de conceber a criança dentro de um sistema amplo de relações e responsabilidade intergeracionais, de modo que a criança não é intensamente vista - tal qual no ocidente - com um valor em si mesma, mas sim com valor a partir do seu papel na família (op.cit.). A proposta não foi integralmente contemplada na redação final da Convenção, mas o episódio serve, mais precisamente, para abrir o olhar sobre a infância e o lugar que crianças têm/podem ter na nossa sociedade e qual relevância nós adultos damos para essa contribuição. O caso também serve para mostrar a grande interferência das relações intergeracionais - e dos papéis de uma geração para com as outras - sobre o lugar reservado às crianças e como ele não é algo fixo, estando diretamente ligado às nossas práticas culturais.

Ainda no debate sobre relações intergeracionais e direitos da criança, valia-se que, frequentemente, adultos vêem a opinião da criança como antagônica ao "interesse maior" dela (FREEMAN, 2011). Isso ocorre, por exemplo, nos casos onde a criança decide por algo que não lhe fará bem, ou seja, algo que não vai beneficiá-la ao máximo. Ao contrário, a criança optou por uma decisão que pode prejudicá-la. Em casos como esse, é comum adultos avaliarem que a criança estaria exercendo sua autonomia da forma equivocada (op.cit.), pois não escolheu pelo seu "interesse maior"; havendo também os casos onde o interesse da

criança vai de encontro aos direitos ou interesses dos seus pais (BRIGHOUSE; SWIFT, 2006).

No conto de Mia Couto, a criança demonstra intenção e desejo de morrer ao avô - algo que vai de encontro ao que é amplamente aceito como o seu "interesse maior". Porém, o adulto, diferentemente dos casos judiciais relatados por Michael Freeman (FREEMAN, 2011), não usa do seu poder sobre a criança para desconsiderar a opinião dela. No conto, o avô usa do seu lugar de pessoa mais velha, mais experiente, para apresentar o mundo à criança de uma forma que produza nela o efeito desejado por ele: despertar o interesse da criança para viver mais. Ao final de todo um período de investimento do avô, apresentando e narrando as coisas do mundo e da natureza para a criança, ele consegue demovê-la da intenção de morrer o quanto antes. O adulto consegue mudar o olhar da criança sobre o mundo ao seu redor e desperta o interesse dela para com as coisas e pessoas desse mundo, de modo a ela se interessar novamente por ele.

No conto, o adulto deu a devida relevância para a queixa inicial da criança, levou a criança a sério e, preocupado, tomou alguma providência para fazer o que ele achava certo. A meu ver, o adulto considerou a criança como sujeito, ao invés de diminuir a importância da opinião dela e levar como uma "brincadeira passageira", ou coisa do tipo. Tocado pela fala da criança, o personagem adulto usou da sua relação com o sujeito da nova geração para transformar o posicionamento dela. O texto do conto de Mia Couto, apelando um pouco para a fantasia e a poesia, apresenta algo que é cada vez mais necessário na nossa realidade: uma forma mais orgânica de adultos exercerem seu papel para com crianças. Talvez, uma aposta nas relações intergeracionais, e no seu poder de transformação de ambas as partes, seja uma saída mais interessante do que o apelo comum para o discurso dos direitos hoje - onde muitas vezes os direitos dos pais ou do Estado suplantam os direitos das crianças (BRIGHOUSE; SWIFT, 2006; FREEMAN, 2011).

Como se pode perceber, as relações intergeracionais produzem efeitos diversos sobre as crianças e a infância - enquanto fase de vida e geração. As trocas entre as gerações mais velhas e mais novas são o cenário no qual realizei a pesquisa que gerou a presente tese. Diferentemente da dissertação, esta tese trata não mais da relação intergeracional adulto-jovem, mas sim adulto-criança. Diante da amplitude desse tema, a presente tese é dedicada especificamente a um aspecto que atravessa essa relação intergeracional: a proteção da

infância. Seja como um valor, um dever, um imperativo ou uma doutrina, a proteção, de certo, interfere nas trocas entre tais gerações. Partiu-se, então, de um olhar amplo sobre o que a proteção pode significar para os adultos hoje no seu trato da criança.

Assim, esta tese examina a noção de proteção da infância tendo em vista possíveis repercussões para a forma como adultos e crianças se relacionam. Por isso, o interesse de saber: o que significa exatamente a noção de proteção da infância e qual é sua relação com as trocas intergeracionais? Como a proteção da infância abarca "as infâncias", ou seja, como a proteção da infância abarca a experiência das crianças em contextos diversos? Como a garantia de proteção da infância se apresenta para as crianças, visto que sabemos o quanto é inatingível uma infância "ideal"?

Diante das muitas formas possíveis de estudar a infância e as crianças, as definições de infância e de criança adotadas nesta tese partem da perspectiva geracional; que analisa o lugar social da infância e da criança a partir da posição da geração da infância na estrutura da sociedade e como ela se relaciona com os outros grupos geracionais. Analisando a infância como grupo geracional, as crianças são, então, os indivíduos que compõem esse grupo. Com sua ação no mundo e recepção de toda a intervenção desse mundo sobre elas, as crianças vivem uma infância que os outros apresentam a ela e dão oportunidade de ela vivenciar, mas ao mesmo tempo a criança produz também a infância, porque é ativa na sua troca com as pessoas e o mundo ao seu redor - oras reforçando o modelo de infância que foi apresentado a ela, oras descumprindo ou questionando esse modelo. Assim, a infância enquanto geração muda com o passar do tempo histórico. E a criança vive a infância simultaneamente ao processo pelo qual ela também produz a infância hoje. Esses aspectos são discutidos de forma mais apropriada em capítulo à frente, com discussão referenciada na literatura, mas para uma definição didática, tomaram-se nesse trabalho também as definições mais usadas para precisar exatamente de qual população estamos falando: as definições regulamentadas nacional e internacionalmente para delimitar a população infanto-juvenil a partir da idade.

De acordo com a CNUDC, no seu Artigo 1, "considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade" (BRASIL, 1990a, p.2), mas como esta tese trata especificamente da infância, todo o debate vai se referir mais precisamente à criança, a qual de acordo com o Artigo 2 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil é toda

"pessoa até doze anos de idade incompletos" (BRASIL, 1990b, p.1) - sendo o adolescente "aquela [pessoa] entre doze e dezoito anos de idade" (op.cit.)

Com o intuito de responder às questões de pesquisa - mencionadas acima e detalhadas capítulos à frente - esta tese começa com três capítulos de discussão de literatura relacionada ao tema e outros três capítulos seguintes são dedicados à pesquisa empírica que foi realizada. Os capítulos de discussão teórica revisam parte da literatura de diferentes campos disciplinares - principalmente da história da infância, dos estudos sociais da infância/estudos da infância, da psicologia do desenvolvimento e da sociologia. As elaborações dessas diferentes disciplinas foram usadas para ajudar a se pensar a proteção da infância e as relações intergeracionais. Em tais capítulos de revisão, as elaborações de diversos autores são retomadas e debatidas criticamente com o objetivo de delinear as questões de pesquisa desta tese.

Desse modo, o capítulo dois desta tese, intitulado 'A construção da infância, a criança como o aprendiz e a tessitura da proteção', parte das contribuições da história para compreender a infância enquanto uma construção social, tendo em vista principalmente a ideia de 'infância moderna' e sua vigência enquanto uma referência importante para se pensar até hoje um "ideal" de infância para as crianças. Esse capítulo pretende articular a emergência da noção de infância moderna com o imperativo da proteção para explorar como ela atua na regulação intergeracional da relação entre crianças e adultos. A partir desse referencial, são levantadas algumas questões sobre o lugar da infância no Brasil contemporâneo e é discutida a perspectiva geracional da infância como uma abordagem que ajuda a pensar tais questões, haja visto o interesse da tese de tratar a infância a partir da sua relação com outras gerações mais velhas. O capítulo três, intitulado 'A criança, "natureza" distinta da adulta?', discute a separação dos mundos adulto e infantil a partir de narrativas científicas que caracterizaram tradicionalmente a criança como ser imaturo e frágil, e portanto supostamente distinto do adulto. Nesse capítulo é retomada a literatura mais clássica sobre desenvolvimento infantil e são debatidos criticamente os efeitos normatizadores desses discursos sobre a infância e a socialização das crianças. O capítulo quatro, intitulado 'A proteção da infância no Brasil: uma visão crítica das relações intergeracionais', é dedicado à história social da infância no Brasil, no que diz respeito especificamente à construção de uma doutrina de proteção para esse grupo geracional ao longo do tempo histórico. Nesse capítulo há também estudo detalhado da definição de proteção que é regulamentada na legislação internacional e nacional sobre direitos da criança.

Já os capítulos dedicados à pesquisa empírica buscam, prioritariamente, apresentar como o debate conceitual e as questões de pesquisa foram levados a campo, como a pesquisa empírica foi executada e quais os resultados encontrados. O capítulo cinco, intitulado 'A pesquisa de campo', é o capítulo de metodologia da tese. Nele são discutidos aspectos mais gerais sobre a pesquisa relativa a temas da infância, o envolvimento de adultos nessas pesquisas e como essas questões foram encaminhadas no presente estudo; um estudo com adultos sobre proteção da infância e relações intergeracionais. Nesse capítulo são oferecidas também informações detalhadas sobre os grupos envolvidos na pesquisa, os sujeitos participantes e a metodologia criada para o trabalho de campo. O capítulo seis, intitulado 'A proteção da infância e as relações intergeracionais a partir da perspectiva dos adultos', é o capítulo de apresentação e análise dos resultados produzidos pelos participantes da pesquisa sobre o tema da tese. Nesse capítulo, são expostas a visão dos adultos sobre infância, as suas posições sobre o papel deles nas trocas intergeracionais e como a proteção aparece - quando ela aparece - no trato deles para com as crianças. Esses temas são contemplados nas categorias analíticas discutidas no referido capítulo. O capítulo sete, último capítulo da tese, é o capítulo das conclusões e considerações finais do presente trabalho. Diante do volume grande de informações analisadas no capítulo seis, o capítulo sete buscou ser mais conciso em destacar aquilo que foi mais relevante na pesquisa empírica, como ela dialoga com a literatura da área e, partir daí, indicar algumas possíveis linhas para pensar o futuro da proteção da infância no Brasil.

2.

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA, A CRIANÇA COMO O APRENDIZ E A TESSITURA DA PROTEÇÃO

Na literatura muito já foi dito sobre as relações intergeracionais. Um dos aspectos mais abordados diz respeito à relação conflituosa entre gerações mais novas e outras gerações mais velhas, de modo que a diferença geracional é apresentada como tensão. A ação das gerações mais novas, quando em interação com gerações imediatamente anteriores, origina tensões (MANNHEIM, 1982; SARMENTO, 2005). Valoriza-se o encontro intergeracional em sua dimensão problemática, como se a nova geração carregasse algo de controverso por refletir valores/costumes/hábitos dos novos tempos. É como se as novas gerações estivessem caracterizadas, majoritariamente, pela negação dos valores e comportamentos da geração que as antecede. Essa perspectiva, a meu ver, aparece recorrentemente em nossa sociedade e acredito que reflete um pouco da história de envolvimento da juventude em momentos de grandes transformações: criando novos estilos de vida e/ou de engajamento em movimentos políticos, os jovens rejeitavam de alguma forma a realidade construída pelas gerações mais antigas, às vezes encampando movimentos revolucionários, aqui no Brasil e em vários outros países³. Entretanto, meu interesse nesta tese não é abordar o encontro intergeracional como um problema em si mesmo, mas sim abordá-lo como problemática compreendida nas suas tensões historicamente construídas e que envolvem, no caso desta tese, adultos e crianças.

³ É por esta razão que Karl Mannheim - que estudava o moderno Movimento da Juventude Alemã - destaca que a tensão entre gerações mais velhas e mais novas é impulsionadora de mudanças sociais. Para ele, esse encontro produz o novo e empurra a sociedade a se transformar.

Com a presente tese me dediquei à pesquisa de um dos aspectos relacionados à diferenciação e separação entre gerações, a saber: a proteção da infância. Busquei ver como a proteção foi sendo historicamente produzida enquanto um marco que regula as relações intergeracionais, e como a proteção é praticada em nossos dias. O objetivo deste capítulo é retomar diferentes narrativas sobre a história da infância procurando ver como estas contribuíram para a tessitura da ideia de proteção; a proteção da infância enquanto um marco regulatório para as crianças, e também para a relação entre adultos e crianças. Nesse sentido, o presente trabalho se volta ao lugar da geração da infância porque percebo que ela tem encarnado uma radical diferença frente à geração adulta. É apresentada a seguir a construção histórica do lugar da infância na Modernidade e a construção da sua distinção perante a adultez.

2.1 O LUGAR DE APRENDIZ PARA A CRIANÇA NO PROJETO DA MODERNIDADE.

De acordo com os estudos de Phillipe Àries, foi na Modernidade que se inaugurou a noção de infância tal qual concebemos hoje (ARIÈS, 1978). No que tange ao tempo cronológico, a era Moderna se refere à fase da história do Ocidente que se inicia no século XVI, com o já vigoroso Renascimento, e se estende com o avanço do capitalismo como modo de produção. De acordo com o pensamento renascentista, o homem era compreendido como produtor de sua história, responsável pelos acontecimentos que o acometem e, portanto, dono de seu próprio destino. Sendo assim, abandonava-se a figura de Deus que vigorava até a Idade Média - do século XII até meados do século XV, aproximadamente (SHAHAR, 1992) - como senhor de todas as coisas na vida terrena.

As descobertas marítimas encampadas pelas sociedades europeias estavam em pleno curso e as investidas das navegações alcançavam territórios que se revelaram financeiramente muito atrativos, no que diz respeito especificamente à extração e exploração de bens naturais de alto valor comercial, e escravização e tráfico de pessoas para usar na mão de obra. Essas incursões apresentavam o continente americano aos olhos do mundo europeu como expressão real da “vida selvagem” (CASTRO, 1998a; PINHEIRO, 2006) e, portanto, nossa terra e seu povo nativo foram vistos como objetos a serem apropriados. Nesse encontro o povo branco europeu, fruto da civilização greco-romana e cristã, confrontou-se com as figuras dos ameríndios; povos que para eles encarnavam o “exótico”, o radicalmente diferente, o

“estranho”. Tais populações acabaram se constituindo como o Outro das sociedades modernas (CASTRO, 1998a), no sentido de que encarnaram o outro, o radicalmente diferente do branco europeu.

Desse encontro foram construídos elementos para a imaginária noção de centro/periferia (MIGNOLO, 2005) que se fundamentou, entre outras coisas, na avaliação de que as diferenças do homem branco europeu perante sociedades indígenas e africanas revelavam discrepantes níveis de desenvolvimento entre as sociedades daquele primeiro e desses dois últimos. Difundia-se desde então a ideia de haver mundos mais e menos desenvolvidos - que continua bastante atual e se estende até nossos dias. Por conseguinte, estabeleceu-se a hierarquização de posições no contexto mundial (CASTRO, 1998a), marcando a Modernidade também como período de grandes confrontos, fruto dos avanços dominadores da civilização europeia sobre outros grupos sociais (MIGNOLO, 2005).

Para Anthony Giddens, a “Modernidade refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p.11). Isso significa que a era Moderna não se caracteriza apenas pelos seus eventos históricos (GILLIS, 2011), mas principalmente pela maneira como esse conjunto de eventos produziu uma organização social - com dados valores, estilo de vida etc. - que avançou por todo o mundo, não somente o influenciando, como diz Giddens, mas de fato se impondo e sendo aceito em outras sociedades que foram dominadas, apesar das resistências. Desse modo, não se pode falar em Modernidade sem se referir ao processo de colonização que sociedades europeias disseminaram (QUIJANO, 2010). O modelo europeu de desenvolvimento e progresso se espalhou por territórios culturalmente distintos que, assumindo esse referencial para si, “correm atrás” da promessa moderna até hoje.

Mais do que fatos cronológicos, o que interessa aqui é destacar a era Moderna em seu aspecto sociológico, ou seja, abarcando a Modernidade enquanto um *projeto*. Sendo assim, o Racionalismo é marca forte de seu pensamento, tendo em Descartes um de seus maiores representantes. No contexto em que o homem passa a se colocar no comando de suas vontades e ações, a razão enquanto uma capacidade humana era então instrumento para produção de saber e conhecimento que permitissem ao homem controlar mais a natureza conforme lhe fosse conveniente. A razão instrumental era vista como ferramenta para resolver

os problemas humanos, “trazer o progresso e construir uma sociedade melhor” (CASTRO, 1998a, p.26). A crença difundida era que o uso do pensamento lógico conduziria os homens à superação dos problemas sociais - os quais obviamente sempre estiveram presentes, apesar de todo o “progresso” alcançado na “civilização”.

O pensamento cartesiano sustentou o projeto moderno e colaborou para a produção de determinado modelo subjetivo: o da subjetividade fundada na razão, visto que é ela que permite ao homem se livrar de erros e equívocos. Em outras palavras, possibilita afastá-lo do furor dos afetos (op.cit.) para produzir um "homem adulto, ser moral, ser livre, independente e autônomo" (SMOLKA, 2002, p.104).

Nesse movimento, o racionalismo foi força que colaborou para o nascimento do *indivíduo* e para sua criação como uma pessoa única, como um ser de valor por si mesmo que, por isso, deve ser cultivado. O indivíduo cada vez mais sendo um reduto a ser preservado. A valorização da figura do indivíduo se deve, em grande parte, à construção de sua essência como fonte da razão e do rigor do pensamento. De modo que é a razão instrumental que confere valor ao indivíduo.

Entre outros fatores que marcaram a era Moderna este foi, num sentido sociológico, um dos mais expressivos e relevantes para o presente trabalho. Por isso, considera-se que nascia na era Moderna um novo conceito de homem⁴: indivíduo autônomo, empreendedor e competitivo (PEREIRA, 2002). A Modernidade se refere, portanto, ao processo de *racionalização das sociedades*, de crença na razão como instrumento de controle sobre a natureza e também do uso da razão como prova da existência do 'eu' (CASTRO, 1998a). A concepção de um eu-humano emerge intrinsecamente ligada ao movimento do homem se colocar como senhor de si mesmo (SMOLKA, 2002), produzindo o indivíduo moderno⁵ como encarnação da existência de um eu - e ficando assim os alicerces para futura construção pela psicologia do 'sujeito psicológico' (ENRIQUEZ, 2006).

⁴ Nesse caso, faz-se valer a utilização do gênero masculino, visto que o padrão moderno emergente incidia sobre e foi criado hegemonicamente para os homens brancos e não para outros grupos sociais, como mulheres, negros, entre outros grupos.

⁵ Concepção de sujeito que reflete valores europeus modernos e que se difundiu também por meio de suas investidas colonizadoras sobre outros territórios, fazendo com que processos de dominação incidam não somente sobre grupos sociais e seus bens naturais, mas também sobre os processos de subjetivação dos indivíduos desses agrupamentos e suas particularidades culturais. Para mais detalhes sobre Modernidade, dominação e processos de subjetivação, vide: BUCK-MORSS, Susan (2000) Hegel and Haiti. *Critical Inquiry*, Vol. 26, No. 4, pp. 821-865; e FANON, Frantz (2008). *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFA.

Uma vez que o pensamento cognitivo e o uso da razão representavam capacidades que precisavam ser desenvolvidas, vingava no Ocidente a crença de que, com a passagem do tempo cronológico, aumentaria o aperfeiçoamento do indivíduo e de sua espécie. Quanto mais o tempo passava, mais hábil racionalmente o indivíduo se tornara. A partir daí a passagem do tempo cronológico ganhou valor positivo, visto que possibilitava o aperfeiçoamento. Por isso, diz-se que o projeto da Modernidade apoiou-se fundamentalmente na visão de *progresso*; seja do ponto de vista da história coletiva dos aglomerados sociais, ou da história individual, da trajetória de vida do indivíduo. Quanto mais velho, mais completo ou aperfeiçoado estaria o indivíduo. Como tentei argumentar mais adiante nesta tese, essa crença colaborou na produção social da infância e do lugar que ela ocupa em nossa sociedade, desde o contexto moderno até os dias atuais, pois corroborou para uma imagem da criança como uma pessoa menos completa que o adulto; transformando as crianças de pessoas que simplesmente "são" para pessoas que ainda estão "se tornando" (GILLIS, 2011).

No seminal livro 'História social da criança e da família', Phillipe Ariès (ARIÈS, 1978) analisa, desde a Idade Média até a Modernidade, o processo histórico que levou à descoberta da infância e da construção do 'sentimento' de infância - nos termos do autor - como uma fase da vida distinta da juventude e da adultez. Ariès apresenta as condições de possibilidade que produziram esse fenômeno e discute criticamente suas repercussões para a produção da infância e do espaço escolar como ambiente formador da criança; a instituição escolar como o lugar, por excelência, da preparação da criança através de estágios seriados para, futuramente, se unir aos adultos na cena pública.

A partir de sua pesquisa sobre a história ocidental, Ariès (1978) avalia que na Idade Média a infância, propriamente dita, ainda não existia porque ela não era concebida a partir de sua particularidade diante das outras fases da vida, restringindo-se ao que entendemos hoje como os primeiríssimos anos de existência da pessoa. O ser humano de pouquíssima idade passava rapidamente dessa fase para uma seguinte onde era considerado um pequeno homem ou, nas palavras do autor, um 'adulto em miniatura' (ARIÈS, 1978, p.18) - forma na qual a criança era comumente representada nas obras de arte analisadas por Ariès, especialmente a pintura. Assim que adquirisse mínima desenvoltura e desembaraço com seu próprio corpo, o homem jovem já estava completamente imerso na vida social convivendo com outras pessoas mais velhas em várias atividades da vida cotidiana.

A passagem dessa infância para a vida adulta ocorria de maneira rápida porque o “pequeno adulto” estava, desde cedo, em meio aos adultos de fato e muitas vezes aprendendo um ofício, compartilhando tarefas e aprendendo sobre a vida cotidiana com as pessoas mais velhas. Naquele contexto, os ciclos de vida não eram encarados como os vemos atualmente e não havia na vida social grande separação entre pessoas de faixas etárias distintas. A vida comum não se organizava com tantas divisões etárias, como estamos acostumados hoje.

À medida que foi sendo reconhecido um eu-humano no indivíduo, o estatuto de sujeito era mais valorizado e também crescia em importância (SMOLKA, 2002); provocando também mudanças na imagem dos "pequenos indivíduos", que passam a ser objeto de mais investimento, obtendo lugar específico na ordem social (op.cit.). Os valores racionalistas vigentes na Modernidade contribuíram para fazer da infância uma fase da vida de investimento e edificação do indivíduo. Por consequência, esse movimento colaborou para a segmentação paulatina da vida social com base em faixas etárias - entre outros fatores - e a infância tal qual concebemos hoje foi sendo inventada a partir das posições de racionalização do mundo ocidental.

A instituição escolar (ARIÈS, 1978; SMOLKA, 2002) teve papel central nesse processo porque se instalou como lugar onde os pequenos adultos deveriam estar, e com isso consolidou-se como espaço de construção da infância propriamente dita. As relações familiares, como vinham se dando até aquele momento histórico, sofreram transformações profundas ao longo da era Moderna porque a educação, entendida enquanto o ato de educar alguém, passou a ser encarada como sinônimo de aprendizagem. O ato de educar, que até então se dava em qualquer espaço da vida social - e não só pelos familiares, mas também pelos vizinhos e comunidade - foi se reduzindo cada vez mais à aprendizagem, ao ponto que esses dois processos que não eram necessariamente similares adquiriram sentidos muito aproximados. Com o avançar do projeto moderno o ambiente escolar foi, por sua vez, concretizando-se como espaço próprio para fazer essa junção. As relações familiares foram se ‘recodificando’ (ARIÈS, 1978) porque, entre outras transformações no arranjo social, a escola passou a conduzir a aprendizagem; retirando essa tarefa da responsabilidade dos outros adultos que não compõem o quadro da instituição (op.cit.).

Cabe destacar que se a escola se constituiu como instituição formadora, que oferece instrução, pressupõe-se então um público de pessoas que precisam ser educadas e que se submeterão a este processo. As *crianças*, concebidas agora como sujeitos infantis, foram os indivíduos para os quais foi destinado o projeto moderno de escola. A invenção da *infância* se deu, desde o início, atrelada à ideia de aprendiz, daquele que não sabe, do sujeito que precisa ser capacitado, de seres em preparação, uma fase da vida caracterizada majoritariamente pela tarefa de aprender. No mundo ocidental a infância foi criada então como a fase da vida voltada especificamente ao aprendizado e à preparação.

Nas escolas e colégios há um conteúdo formal que é passado às crianças como instrução necessária, mas há também a imposição de virtudes de caráter social, a saber: "a polidez, a postura, o rendimento, a civilidade - e não tanto as virtudes cristãs - fé, esperança, caridade" (SMOLKA, 2002, p.105). A instrução direcionada pelos colégios ao aprendiz nos séculos XVII e XVIII demonstra que a formação que se queria prover era mais afinada ao racionalismo moderno do que à tradição religiosa. Segundo Smolka (op.cit.) tais modos de comportamento se articulam à valorização social do estatuto de sujeito e às formas de produção e normatização⁶ da infância que emergem refletindo valores desse momento histórico.

Uma vez que a passagem do tempo cronológico é tida como diretamente proporcional ao aperfeiçoamento do desenvolvimento cognitivo, o padrão evolutivo apresenta as características *adultas* como se fossem características propriamente *humanas* (CASTRO, 1998a). A educação destinada à criança é, por conseguinte, aquela que proporcionará aquisição e desenvolvimento de tais características. A maturidade da espécie é encarnada pela figura adulta e suas características definidoras - ou, pelo menos, as características atribuídas a um modelo ideal de adulto. Acreditava-se portanto que o "amadurecimento" da criança confirmara no nível individual a trajetória estipulada para o desenvolvimento de toda a espécie. Esperava-se que o indivíduo adquirisse, com seu "amadurecimento", traços mais complexos que eram vistos como sinais de avanço e progresso não só para ele mesmo, mas também para a espécie humana como um todo (GESELL, 1937). Sendo a infância por

⁶ Na passagem do século XVIII para XIX, Rousseau e Itard aparecem como formuladores expoentes da imagem que se construía para a infância e qual seria, por conseguinte, a forma considerada adequada para prover sua educação (SMOLKA, 2002; SMITH, 2011). Mais à frente explorarei um pouco a noção de *normatização*.

excelência a fase da vida de investimento no *indivíduo*, a criança aparece então destinada ao modelo de adulto construído sob as luzes da Modernidade.

O projeto da Modernidade e a infância moderna atribuíram para as crianças missão de preparar-se para o futuro, por isso é comum nos depararmos com a imagem da 'criança-rei', que segundo Ariès (1978) é sinal do quanto a vida familiar se organizou em torno dela e nela se projetam as aspirações e realizações futuras. Essa representação da infância se constituiu como elemento importante para a divisão do trabalho nas sociedades modernas (CASTRO, 1998b; QVORTRUP, 2011a). Visto que a infância é período de preparação e investimento, seu afastamento do mundo do trabalho se justifica pela necessidade de capacitação e preparação - processo que se dirige às crianças durante toda a sua infância. A compreensão de que a criança está desprovida das habilidades exigidas pelo mundo do trabalho, por exemplo, legitima o afastamento da infância da atividade laboral e de outras atividades socialmente relevantes em nome da suposta proteção que lhe é socialmente concedida - pelo menos no que a legislação regulamenta como o "ideal" para as crianças. Desde a Modernidade até nossos dias, as crianças se acham marginalizadas das esferas que realmente ditam a ordem social em nome de suposta garantia de proteção - o objeto de estudo desta tese.

2.2 O LUGAR DA INFÂNCIA E RESSONÂNCIAS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO.

De acordo com a narrativa da influência moderna para a invenção ou para a 'descoberta' da infância (ARIÈS, 1978), avalia-se que a infância já surge inicialmente enquanto período de preparação rumo à adultez. Essa característica fez com que ela fosse gradativamente afastada do “mundo dos adultos” a partir da Modernidade.

Uma vez que se acredita que crianças precisam ser instruídas, sua circulação foi sendo recolhida às instituições formadoras.

A escola e o colégio [...] se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1978, p.107)

A escola/colégio, e também a família, foram instituições que juntas retiraram a criança da sociedade dos adultos e fixaram-na, pelo menos idealmente⁷, como um segmento à parte. Lentamente foi se concretizando a separação dos “mundos” adulto e infantil, distinguindo-os um do outro.

2.2.1 A separação dos “mundos” adulto e infantil: desenvolvimento, menoridade e negatividade do infante

Antes da invenção da infância, enquanto uma fase da vida com características particulares, não se justificava tal separação. Quando a infância se constitui de fato, passa a contar com um universo “próprio” que lhe atribui certa identidade e características definidoras, diferenciando-a muito intensamente das outras gerações. Isso promove não apenas definição/caracterização do que é considerado infantil, mas também ocorre um movimento de distanciamento entre um mundo propriamente “delas” e o mundo dos adultos. Nesta tese é relevante pensar sobre o processo social e histórico de distinção e separação dos mundos adulto e infantil porque ele corroborou para a produção de modos específicos de relacionamento envolvendo esses grupos etários – entre os modos, o da proteção da infância.

Em nossa sociedade a imagem da criança é associada a de adulto em potencial, pois acredita-se que quando devidamente orientada a pessoa pequena se desenvolverá plenamente, ou seja, em todas as suas capacidades, produzindo um complexo ser humano, alguém maduro, o ser adulto. Desse modo, em certa medida a criança é vista como o avesso do adulto, sendo ao mesmo tempo sua negação e sua promessa. Sua negação devido ao ineditismo com que a criança experimenta e se relaciona com as coisas do mundo, pelo fato de nessa fase da vida estar sendo inserida numa cultura, por vivenciar as primeiras investidas da socialização. Por ser recém-chegada a criança é negação do adulto, uma pessoa com mais experiência. Simultaneamente, a criança também é promessa diante do adulto visto que, principalmente nas sociedades ocidentais, busca-se submeter a infância a um roteiro que visa a capacitá-la para atuar futuramente na sociedade especialmente por meio do trabalho. A infância é então incumbida da missão de preparar a criança para o futuro; fazendo da criança de hoje uma

⁷ Esse isolamento se aplica principalmente a uma infância ideal, ao protótipo de infância cuja análise tentei contemplar alguns parágrafos adiante. Mais à frente também abordarei brevemente a questão das crianças que não seguem esse modelo e provavelmente não vivem tão claramente esta separação entre os mundos “infantil” e adulto.

promessa de adulto no futuro. A criança é o avesso do adulto, pois no tempo presente personifica sua negação, mas simultaneamente, sua promessa para um futuro próximo.

Uma das disciplinas que corroborou para a construção da imagem da criança como o adulto em potencial foi a psicologia. Inspirada pelos valores modernos, a construção de um campo da psicologia dedicado à infância foi fortemente atravessada pelo referencial racionalista que, como dito anteriormente, marcava a dinâmica social da Europa industrializada e dominava também o campo da educação e da medicina - que historicamente toma a criança como sujeito não ativo no seu tratamento (LEVENE, 2011). Dois campos que somados à psicologia foram determinantes na construção da imagem da criança enquanto aprendiz e da separação dos mundos adulto e infantil.

A sociedade moderna europeia tinha o projeto do Esclarecimento como valor amplamente difundido e que influenciou sobremaneira a constituição de uma psicologia da infância e tantos outros campos do conhecimento formal. O desenvolvimento do raciocínio, enquanto operação mental, discursiva e lógica, penetrou na psicologia da infância de maneira tal que se constituiu como um paradigma que pautou a visão psi sobre a criança e, por consequência, sobre toda a trajetória do ser humano ao longo do contínuo cronológico. O paradigma cartesiano estava, desde a Modernidade, incrustado na ciência psicológica.

Dessa forma, uma psicologia da infância emergente na era Moderna tinha como referencial evolutivo a capacidade do uso da razão. Ao narrar a trajetória humana da infância até a velhice, essa psicologia tomou a aquisição das capacidades intelectuais para traçar uma linha de desenvolvimento, e com este ato, “o sentido *progressivo* da história individual e coletiva no mundo ocidental” (CASTRO, 2001, p.21; grifos da autora). O impulso industrial ocorrido a partir da era Moderna alavancou os ideais de *desenvolvimento* e *progresso* que foram de certa maneira importados para a narrativa sobre as fases da vida humana. A partir daí, tais fases serão apresentadas como degraus de uma escada *progressiva*, partindo do mínimo rumo ao máximo do desenvolvimento humano, alcançando seu ápice. Infância e adultez passam então a ocupar lugares específicos na escala do desenvolvimento e as posições destinadas a esses grupos nessa escala foram usadas, nas sociedades industrializadas, como justificativa do lugar social reservado para a infância.

Todavia, ocorre que a própria ideia de *desenvolvimento humano*, difundida a partir da Modernidade, já foi criada com um viés valorativo; pois consiste em técnica para estabelecer distância linear entre um sujeito e outro, possibilitando o estabelecimento de posições mais e menos “maduras” (MORSS, 1996). As fases da vida analisadas sob a forma de trajetória desenvolvimentista tomam como referência os padrões racionalizados de comportamento que valoram os sujeitos em seu estágio evolutivo, acabando por constituí-los - visto que reduz sua construção subjetiva à aquisição de habilidades lógico-dedutivas. Em sua origem, a psicologia do desenvolvimento cria uma história de crescimento para o homem que reproduz na esfera individual o projeto racionalista (SMOLKA, 2002) e evolucionista; o que em última instância diz respeito ao projeto da Modernidade.

Isso foi possível, entre outros fatores, porque algumas verdades compartilhadas no contexto moderno foram aplicadas ao desenvolvimento humano. Destaco entre as mais importantes a ideia de que a passagem do tempo cronológico permite ao indivíduo um aperfeiçoamento crescente do uso do pensamento racional; visto que suas habilidades intelectuais se incrementam com a aproximação da fase adulta. Assim, quanto mais aprimoradas tais capacidades, o indivíduo se acharia numa fase mais complexa do seu desenvolvimento.

À medida que a criança vai crescendo, ela vai “evoluindo” e, portanto, essa caminhada foi sendo difundida como guia para as infâncias, fazendo do desenvolvimento a metáfora para a infância (GILLIS, 2011). A formulação de um percurso para a maturação do corpo e mente humanos terminou por estabelecer um *roteiro* pelo qual a infância deve se guiar. Por isso, Castro (2001) e Smolka (2002) destacam que a psicologia do desenvolvimento constituída na era Moderna sempre esteve comprometida com a ideia de norma. Isso quer dizer que o conhecimento acumulado por meio da observação, investigação, descrição, sistematização de informações sobre o desenvolvimento infantil, sempre foram acompanhados por um viés normatizador dentro do campo *psi*. Assim, a psicologia difundiu a “sequência das transformações que não somente efetivamente ocorrem, mas que *deveriam ocorrer*” (CASTRO, 2001, p.20; grifos da autora); de modo que a história da criança - sua ontogênese - confirmasse a história do homem - a filogênese (SMOLKA, 2002).

A criação de estágios cumulativos rumo à “maturidade” limitou as formas do ser humano construir a si mesmo. Na Modernidade, o homem utilizava da elaboração do conhecimento científico efervescente para conhecer amplamente o planeta e dominar melhor seus recursos

naturais, tirando o máximo proveito desses bens. A razão foi utilizada então como instrumento a serviço dessas investidas dominadoras. Enquanto a sociedade europeia avançava em seu projeto de dominação da natureza, a normatização de um único caminho para o desenvolvimento humano acabou produzindo uma única e determinada infância: a infância como fase de aquisição de habilidades racionais e tempo para o desenvolvimento do pensamento lógico-dedutivo, fundamental para a formação do indivíduo moderno que se queria edificar. Os processos de dominação que emergiram na era Moderna alcançaram, portanto, não apenas os bens naturais e outras sociedades “menos desenvolvidas”. Esses processos alcançaram também a própria natureza humana porque incidiram sobre processos de subjetivação, e terminaram por subordinar a construção do sujeito. A racionalidade supostamente esclarecedora e libertadora foi sendo usada como imperativo na constituição de protótipo para o desenvolvimento humano.

O referencial racionalista serviu e ainda serve muito como guia para a educação e socialização das crianças, onde acontecem as práticas de separação dos "mundos" adulto e infantil decorrentes de uma "ideologia" da menoridade e da maturidade. Diante do fato de que o desenvolvimento de muitas crianças não segue o protótipo racionalizador, evidenciam-se tensões e contradições⁸ que demonstram que o roteiro desenvolvimentista, encampado pela tradicional psicologia do desenvolvimento, se apresenta como mecanismo de exclusão e segregação social, pois marginaliza a experiência das crianças que se distanciam das condições nas quais este modelo ideal é engendrado. Além disso, seu viés racionalista acabou desvalorizando algumas capacidades humanas, pois desvalorizou outras habilidades e formas do humano se expressar que não pela via da argumentação lógica. É o caso, por exemplo, da capacidade que temos de nos conectar com nós mesmos, de nos conhecermos intimamente, de estar em sintonia com nossos afetos - habilidades que parecem ignoradas pelos padrões do desenvolvimento lógico-dedutivo. Além disso, o pressuposto da universalidade - que fundamenta o estabelecimento de um padrão para o desenvolvimento - abandona as particularidades do ambiente sócio-cultural (CASTRO, 1998a) onde as crianças crescem e a partir do qual a infância é produzida. Assim, a variabilidade da infância foi reduzida a trajetórias-guias que, segundo Leena Alanen (ALANEN, 2001a), autorizam intervenções junto a essa população mais nova para serem cuidadas, educadas, assistidas, instruídas. Por essa avaliação das origens da psicologia do desenvolvimento, considera-se (CASTRO, 2001) que

⁸ Algumas das tensões e contradições foram exploradas nas seções seguintes deste capítulo.

ela se enquadra dentro do projeto moderno de ciência: pelo seu caráter racionalista e, acima de tudo, regulador.

Na medida em que há um roteiro fixo para o “desenvolvimento” infantil, torna-se possível sua regulação. Essa regulação se utiliza de um sentido valorativo que foi agregado ao desenvolvimento, produzindo a crença de que há um percurso *bom* que levará a criança ao seu aperfeiçoamento, conduzindo-a até sua melhor forma. Nesta escala evolutiva o adulto ocupa o ponto final. As características supostamente mais frequentes entre os adultos vingam como caracteres mais desenvolvidos. A fase adulta representa ponto mais aperfeiçoado do desenvolvimento e o discurso de superioridade da figura do adulto corrobora para a separação dos mundos adulto e infantil. A construção social de um universo propriamente infantil passa também pela construção de uma imagem adulta distinta da imagem da criança, afastando também seus respectivos universos. Exemplo disso é o fato de na vida cotidiana o adjetivo “infantil” ser associado a arcaico, primitivo; como se diz de um comportamento quando é inapropriado ou deslocado.

O estabelecimento de uma norma para o desenvolvimento infantil possibilita ainda a identificação de diferenças e descontinuidades entre os indivíduos adultos e crianças (CASTRO, 2001). Se há uma linha evolutiva, o lugar da criança será o de quem não está pronto, do inacabado, e por isso deverá usar seu tempo de crescimento para se preparar. Por esse motivo, avalia-se que na linha do desenvolvimento a especificidade da criança é a marca da figura do *aprendiz*. A infância é, por conseguinte, tempo de aprendizado e preparação – duas tarefas que caracterizam essa fase da vida e distanciam o mundo das crianças do universo dos adultos.

A infância, então, apresenta-se como tempo de investimento porque a criança é um projeto de adulto, ou melhor, o tempo da infância é tempo de investir num adulto em projeção. Nesse sentido, o papel da criança está diretamente associado ao que ela será, e não ao que ela já é hoje. Observamos amplamente difundida na cultura brasileira a crença de que a infância, e também a adolescência e a juventude, são fases transitórias (CASTRO, 2001), passageiras - e o saber *psi* sobre o desenvolvimento humano teve forte contribuição na produção dessa concepção enquanto uma verdade científica. A criança ou jovem é um vir-a-ser, está em débito social até ser adulto.

A noção de infância moderna e da criança como um vir-a-ser alimentaram, mais recentemente na história, a produção da ideia de proteção enquanto um ideia que opera como reguladora das relações entre adultos e crianças. A proteção, enquanto um regulador dessa relação intergeracional, pauta as práticas e discursos de cuidado dos mais velhos para com os mais novos. Na literatura produzida pelo campo denominado estudos da infância há indicação de pelo menos duas consequências decorrentes da visão da criança como um vir-a-ser: a negatividade (SARMENTO, 2005) e a menoridade do infante (CASTRO, 1998b; FREITAS, 2003). Dois aspectos que estão muito relacionados à proteção, sendo que em sua acepção dentro do campo dos direitos da criança, e não como um marco para as trocas intergeracionais. O primeiro aspecto diz respeito à imagem atribuída às crianças e o segundo formaliza no âmbito do direito o lugar social reservado a esse segmento geracional.

A negatividade constituinte do infante se remete ao pressuposto de que na infância o indivíduo não está pronto, não está acabado, não está preparado, não está capacitado para determinadas atividades etc. A negatividade do infante representa uma atmosfera negativa que é atribuída usualmente à criança quando o que está em jogo são capacidades que ela irá adquirir via socialização. É por isso que Manuel Sarmiento (SARMENTO, 2005) considera essa negatividade *constituente*, pois está mesmo grudada à imagem da criança em nossa sociedade. Afinal, criança é criança porque, entre outras coisas, ainda não é um adulto, ainda não trabalha, não desenvolveu consciência moral e supostamente não tem capacidade de julgamento etc.

A menoridade do infante, por sua vez, formaliza sua negatividade ao mesmo tempo em que se utiliza dessa imagem negativa como sua justificativa. Afinal, a infância é *inimputável* ou juridicamente *incompetente* porque as crianças estão em formação, julga-se que ainda não compartilham dos meios para a ação social plena e, por conseguinte, não podem arcar com a responsabilidade da ação porque ainda não são completamente responsáveis por si mesmas (CASTRO, 1998b). Sabemos, todavia, que a menoridade da infância não está presente em todas as sociedades (ARIÈS, 1978), portanto não se trata de uma condição *naturalmente* intrínseca às crianças, trata-se de uma noção produzida socialmente (SMOLKA, 2002). Além disso, há mais: decorre de uma visão adultocêntrica (ALANEN, 2001a; QVORTRUP, 2011a), familiar e antecipatória da infância (ALANEN, 2001a), porque espelha uma visão do adulto sobre a criança e toma a infância como fase rudimentar do desenvolvimento; limita a criança ao ambiente familiar e doméstico, visto que ela não está apta a participar amplamente do todo

social; e reitera a criança como “sujeito do futuro” e não do presente (QVORTRUP, 2011a). Enquanto a criança continuar sendo vista como alguém que virá-a-ser, muito provavelmente continuará a ser diferenciada e separada do universo adulto.

A menoridade proporciona, por um lado, direitos específicos para as crianças - direito à educação, à proteção integral, por exemplo - que são garantias derivadas do lugar especial que vem sendo historicamente reservado, pelo menos idealmente, para a geração da infância. Por outro lado, a menoridade reduz os direitos civis e políticos de crianças que são, cada vez mais, afastadas do mundo público - o mundo dos adultos. Tal problemática, remete-se à ‘questão político-ética da infância’ (CASTRO, 2001): a visão da infância como etapa preparatória produz a noção de menoridade; excluindo as crianças de uma participação plena na sociedade e justificando tal exclusão pela “natureza” delas (op.cit.) ou pelo seu estado de imaturidade (FREEMAN, 2011). Trata-se, então, de desmistificar a ideia de que a menoridade da infância propõe somente ganhos para as crianças e apontar também as perdas geradas para elas pela doutrina da proteção - a forma legalmente regulamentada da proteção da infância.

De acordo com Jens Qvortrup (QVORTRUP, 1985), com o processo de modernização das sociedades ocidentais e escolarização da infância com vistas à especialização de mão de obra, a preparação das crianças para o mercado de trabalho tem sido justificativa para que sua atividade escolar seja vista como investimento, e não como uma atividade laboral, tal qual a dos adultos. Sendo a escolarização então considerada processo formador, e não atividade laboral, vem sendo negado para as crianças um conjunto de direitos sociais que a geração adulta usufrui, mas que não são considerados cabíveis para a tarefa que as crianças desempenham nas sociedades escolarizadas. Assim, “os mecanismos sutis que governam essa relação criança-adulto têm alcançado formas quase ‘naturais’, que tornam difícil perceber as forças materiais ocultas” (QVORTRUP, 1985, p.134-135; tradução minha), tal qual a divisão do trabalho e outros fatores importantes para modelar a experiência das crianças e justificar, por exemplo, ações de proteção que, nas práticas sociais, acabam controlando a infância.

A ideia de proteção historicamente constituída impõe interdições para as crianças, mas por outro lado, segundo Sarmiento (2005), constitui-se majoritariamente como um avanço para as sociedades nas quais é vigente. Então, não seria o caso de aboli-la, mas sim de destacar o efeito simbólico da exclusão das crianças de algumas esferas da sociedade com vistas a transformar esse quadro sem perda de direitos para elas. Não seria o caso de extinguir a

proteção de que goza a infância, mas de explicitar que - baseado em um modelo de infância - medidas de proteção acabam restringindo a experiência das crianças, pois elas são excluídas⁹ do todo social e reservadas preferencialmente aos espaços da escola e da família. No Brasil podemos observar, por exemplo, que as crianças das classes médias e altas frequentam preferencialmente espaços privados *protegidos* - escola, casa, cursos etc. - convivendo majoritariamente com outras crianças do mesmo segmento social. Uma forma de circulação na cidade que é restrita porque produz uma experiência de encontro apenas com crianças de mesmo perfil social e econômico. O tipo de contexto no qual essas crianças estão sendo socializadas desfavorece experiências de alteridade, e como se destina majoritariamente à capacitação e formação das crianças, corrobora com a construção de uma subjetividade fortemente voltada para si, cada vez mais dedicada exclusivamente ao seu projeto de realização pessoal e menos mobilizada pelo outro.

Na realidade brasileira, a condição de menoridade e a proteção oferecida para a geração da infância cobram um preço em prescrições a ela, exercendo controle sobre essa população. A situação paradoxal de controle e proteção simultâneos é decorrente do regime *tutelar* no qual se encontra a infância hoje. A tutela é medida na qual se confere para alguém superior - um adulto - autoridade de cuidar, zelar e gerir a vida de outra pessoa que se supõe precisar de proteção. A tutela se concretiza na experiência das crianças em três níveis distintos. No nível individual, no âmbito da experiência pessoal, o regime de tutela baseado na ideia de proteção ocorre entre um indivíduo mais velho e outro mais novo. No caso das crianças, está presente principalmente via relações familiares e parentais. Os pais ou responsáveis legais têm a tutela da criança. E essa condição vai mais além. Em um segundo nível, a tutela também opera entre gerações, instituindo a infância como geração que vive sob tutela da geração adulta. Esse regime se reflete no nível macro social, onde o Estado - via instituições - é autorizado a

⁹ A exclusão da participação das crianças em decisões importante é frequentemente justificada devido a sua imaturidade ou incapacidade para agir no meio social, colocando assim obstáculos para a participação infantil (JONES, 2009; FREEMAN, 2011; JAMES, 2011). Com um posicionamento crítico a esta limitação do lugar da infância na sociedade ocidental, vários pesquisadores em estudos da infância se voltaram nos últimos anos à teorização das crianças como sujeitos competentes socialmente (CASTILLO, 2006; FRANKLIN; SLOPER, 2009; JONES, 2009; KNOWING CHILDREN, 2009; JAMES, 2011; STOECKLIN, 2013; GALLEGO-HENAO, 2015), como pessoas que são capazes de agir sobre o mundo, de produzir cultura e, sendo assim, dedicam-se à pesquisa de campo que demonstra a agência de crianças em contextos culturais e sociais diversos (RIZZINI; PEREIRA; THAPLIYAL, 2007 ; PÉREZ et al, 2008; ROSSI; BARALDI, 2009; CONTRERAS; PÉREZ, 2011; CECIP, 2013; MUBARAC SOBRINHO, 2014).

intervir sobre a infância como um todo ou sobre uma criança especificamente, concretizando a tutela também nesse terceiro nível de intervenção¹⁰.

Os três níveis no quais se concretiza a tutela tomam a proteção como um de seus princípios reguladores e produzem impactos nas trocas intergeracionais, ou seja, na forma como a infância se relaciona com a geração adulta e vice-versa. Esta tese se dedica à pesquisa e discussão de como o marco regulatório da proteção é engendrado historicamente e quais impactos produz no nível nas relações intergeracionais. Isso significa que, mais do que a experiência singular de cada sujeito adulto e criança envolvidos na relação familiar, este trabalho se atém a analisar essa experiência no âmbito das gerações, refletindo sobre elas um pouco mais amplamente.

2.2.2 Problematizações a partir das infâncias: de quais crianças estamos falando?

O modelo de infância moderna da criança enquanto aprendiz - e o regime tutelar sobre a infância - tem pautado a forma como percebemos a infância em grande parte do globo (ALANEN, 1992; HEYWOOD, 2001; STEARNS, 2006). Porém, tal modelo para o desenvolvimento humano não se concretiza no percurso de todas as crianças. Isso pode ocorrer devido a fatores individuais, que dizem respeito à trajetória pessoal daquele indivíduo, e também devido a fatores que dizem respeito à estrutura social como um todo.

Este é o caso da experiência das crianças pobres ou que vivem em situação de miséria e que não acessam escola de qualidade. Essas crianças que não estão submetidas exclusivamente ao longo processo de escolarização de alta qualidade, onde podem dedicar-se integralmente a sua formação escolar, artística e esportiva, por exemplo, vivem sua infância sem satisfazer plenamente a demanda de escolarização e por isso muitas vezes estão longe do regime de tutela considerado condição para o bom desenvolvimento da criança durante a infância. A experiência marginal, ou seja, a experiência das crianças que estão fora dos padrões socialmente esperados para a infância, compõe o cotidiano de milhares de crianças brasileiras que vivem outra infância que não aquela infância marcada pela escola, pelo tempo da

¹⁰ Por 'Estado' refiro-me às várias esferas de governo e gestão pública, nos níveis de governos locais, nacionais e também via acordos internacionais. A forma como o Estado atua na proteção da infância é muito diversa e depende fundamentalmente da realidade local e do contexto cultural. No nível internacional, por exemplo, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (CNUDC) de 1989 é adotada mundialmente como referência para a proteção da infância, entre outros direitos.

brincadeira, do lúdico e da preparação para o futuro. Muitas crianças brasileiras vivem outras infâncias.

Essas infâncias não obedecem ao modelo de infância - moderna (ALANEN, 1992; QVORTRUP, 2005; STEARNS, 2006) - tido como o adequado para o desenvolvimento da criança. Muitas vezes, as crianças que não vivem a infância "ideal" não seguem o curso *provável* do desenvolvimento porque, na sua experiência mesma, sua infância não corresponde a uma representação ideal da infância. É o caso das crianças que trabalham dentro de casa ou fora de casa, frequentando ou não a escola, crianças que cuidam de outras crianças ou do lugar onde moram. Enfim, crianças que assumem quando pequenas algumas responsabilidades "como se fossem" adultos e, para determinadas experiências, não vivem uma separação tão grande das atividades realizadas pelos adultos.

Estas e tantas outras experiências das crianças remetem ao debate dentro dos estudos da infância sobre a continuidade do uso do termo no singular - a infância - ou se seria mais apropriado aplicar o termo no plural - as infâncias, considerando que as vivências das crianças são intensamente díspares (JAMES, 2010; NIEUWENHUYS, 2013; SMITH; GREENE, 2014). A pluralidade das infâncias advinda das experiências das crianças (SMOLKA, 2002) impõe o problema de como lidar com experiências tão díspares, apesar delas se referirem a sujeitos de mesma faixa etária. A diversidade cultural e a mudança da infância ao longo dos tempos disputa a noção hegemônica de infância, como alertam alguns historiadores (HEYWOOD, 2001). Mas há ainda mais: a multiplicidade das infâncias problematiza até mesmo a aplicabilidade do conceito de infância, no sentido de verificar em que medida há algum denominador comum entre os integrantes desse grupo que não seja fundamentalmente o etário; principalmente se levarmos em conta que há prevalência da conceituação e teorização sobre a infância a partir da realidade de sociedades ocidentais (MAYALL, 2001) e de contextos urbanos.

Do que interessa nesta tese, ou seja, a discussão sobre o que se trata exatamente a proteção da infância, a diversidade de vivências das crianças questiona a aplicabilidade do princípio da proteção no cotidiano da luta pela sobrevivência. Dito de outra forma, o reconhecimento de várias infâncias implica o questionamento de se essas crianças estão gozando ou não da proteção - na forma como ela é regulamentada ou a partir de outras formas de proteção - entre outras problemáticas. Nesse sentido, as infâncias problematizam a ideia de que toda criança

tem de ser protegida e fazem pensar na viabilidade dessa norma realmente abarcar todas as infâncias e como ela aconteceria: do que se trataria exatamente tal proteção diante das particularidades das experiências das crianças. No limite, falar em *infâncias* implica também o questionamento de que tipo de proteção se trata o discurso comum de proteção à infância e, nesse caso, como todas as infâncias estariam “protegidas” ou não. A meu ver este é precisamente um dos pontos no qual o debate conceitual sobre as infâncias no campo dos estudos da infância (JAMES, 2010; NIEUWENHUYS, 2013; SMITH; GREENE, 2014) corrobora para problematizar a proteção.

A partir do reconhecimento da diversidade que as infâncias representam, destaca-se o conservadorismo dos discursos científicos e acadêmicos que continuam hoje cristalizando a figura do adulto como sujeito senhor de si - o típico sujeito moderno - e a figura da criança como alguém que ainda virá-a-ser, se realizando apenas num futuro (CASTRO, 2001). Mais do que isso: essa postura conservadora atualizada o mecanismo de proteção da infância também como mecanismo de controle, na medida em que reforça sua suposta condição de total dependência.

Todavia, a experiência diversa de infância vivida pelas crianças - as infâncias - nos mostra que dependendo de suas condições de possibilidade elas demonstram que podem romper com a imagem de que são totalmente dependentes do adulto. O cotidiano das crianças que não gozam de uma infância "ideal" fornece inúmeros exemplos de habilidades que as crianças desenvolvem e responsabilidades que exercem, demonstrando o quanto a pressuposição de sua dependência está associada aquela infância normatizada, e não à realidade das infâncias que estão fora desse modelo.

Além da suposta dependência, também é freqüente a ideia de aprendiz associada à infância moderna. Todavia, a imagem de aprendiz que é associada à infância mais frequentemente do que a outras fases da vida não se aplica exclusivamente a elas, uma vez que o ser humano aprende ao longo de toda a vida. Além disso, se tomarmos esse aspecto em sua expressão afetiva, no sentido do autoconhecimento do indivíduo, os relatos clínicos apresentam a adultez cada vez mais caracterizada pelas incertezas e por questionamentos do sujeito sobre si mesmo etc.; narrativas típicas do nosso tempo, das experiências do contemporâneo, e não necessariamente da “criança imatura” que ainda não é senhora de si.

É possível questionar, portanto, a caracterização da criança como indivíduo *dependente e aprendiz*, fundamentada no ideal de infância moderna. É possível considerar, então, que dependência e aprendizado não são marcas exclusivas do sujeito da infância, mas da condição de todas as pessoas humanas. A depender da realidade na qual vive a criança, a infância aparece como fase da vida na qual há pouca dependência real dos adultos. Em outros contextos pode-se ainda perceber que esses últimos demonstram ser inalcançável o ideal de maturidade geralmente associado à adulez.

Ocorre que dependência e aprendizado, entre outras características, são apresentados como *próprias* à infância quando utilizadas para escalonar linha evolutiva do desenvolvimento. Essa perspectiva tenta naturalizar características que são socialmente construídas e, sendo amplamente aplicadas na caracterização das crianças, colaboram para sua distinção e afastamento do universo adulto. Desse modo, pode-se considerar que a combinação das condições de dependente e aprendiz corroborou para a separação entre adultos e crianças, produzindo historicamente a condição de menoridade para a geração da infância, entre outras consequências.

2.2.3 Consumo e novas tecnologias: quando a criança não é o aprendiz.

As condições de dependente e aprendiz foram ao longo da história associadas à infância e colaboraram para a construção do regime de tutela para as crianças. Todavia, esse lugar social amplamente reservado para a infância no ocidente vem sendo cada vez mais problematizado e questionado. As crianças, por elas mesmas, têm ilustrado suas infâncias com experiências diversas que demonstram as muitas formas que a infância pode adquirir e a grande capacidade das crianças de responder ao seu contexto sociocultural e econômico, superando as expectativas sociais e rompendo por vezes com a imagem daquela criança aprendiz dependente dos adultos.

Na sociedade contemporânea há elementos específicos que ilustram algumas das transformações pelas quais vêm passando os lugares sociais tradicionalmente reservados à infância, especialmente na sua relação com os adultos. Alguns elementos que caracterizam nosso tempo vêm mexendo com as posições das gerações e a hierarquia entre elas, de modo que teorias clássicas do desenvolvimento nem sempre explicam alguns fenômenos contemporâneos, deixando a infância escapar de suas formulações (CASTRO, 1998c;

PEREIRA et al, 2000; SMOLKA, 2002). De acordo com a literatura consultada, indicamos a esfera do consumo e a introdução cada vez mais acelerada das novas tecnologias como dois fatores que promovem certo deslocamento no lugar social tradicionalmente reservado para o grupo geracional da infância.

Partimos da análise de que, na cultura de consumo (CASTRO, 1998d), sua ideologia o promove a um papel central na construção subjetiva dos indivíduos, interferindo nos processos de subjetivação porque produz identificações a partir dos hábitos e valores de consumo (PEREIRA et al, 2000). Nessa cultura, os bens de consumo demonstram a existência dos sujeitos no cenário público, pois materializam as especificidades de cada grupo, diferenciando-o dos demais e instaurando mercado próprio, particular. Por isso, o conjunto de produtos voltados a determinado agrupamento de indivíduos termina materializando seu lugar social, dando “uma cara” a esse grupo.

Essa dinâmica da sociedade de consumo produz impactos diversos sob a infância. Desde sua construção na Modernidade até o contemporâneo, as crianças vêm cada vez mais sendo incluídas e representando grande fatia do mercado; com objetos, bens e serviços voltados especificamente para o público infantil, ou melhor, produzindo especificamente *um público infantil*. A interferência da cultura do consumo sobre a produção de *uma infância* é, a meu ver, o ponto que torna o tema ainda mais relevante para pensar seus efeitos sobre a construção da geração da infância e a construção de uma cultura da infância.

No arranjo atual de nossa sociedade a criança também tem lugar reservado enquanto consumidora. Esse fenômeno de mercado elevou o lugar da infância perante outras gerações, equiparando-as, especificamente no que diz respeito a sua visibilidade (CASTRO, 1998d) no cenário social. Enquanto consumidora em potencial - porque geralmente não tem recursos financeiros próprios para fazê-lo e o faz com o poder de compra de outras pessoas - a infância ganhou visibilidade e passou a representar uma fatia do mercado, especialmente a partir de meados do século XX. No que diz respeito a sua inserção na cultura a criança goza plenamente do exercício do consumo (PEREIRA et al, 2000). Nesse sentido, a diferenciação entre adultez e infância diminui bastante, pois do ponto de vista do consumo se tornaram praticamente iguais como compradoras. Essa transformação é fenômeno que está profundamente ligado ao avanço do capitalismo em escala planetária (PEREIRA, 2002) e produz impactos na experiência da infância: que portará sua identidade expressa nos objetos,

bens e serviços específicos. Desse modo, a infância que se constrói pelo consumo acaba atestando determinada maneira de existir, *uma dada* infância (CASTRO, 1998d).

A inserção cada vez mais acelerada de novas tecnologias promove, por sua vez, outros deslocamentos para a infância. Para Rita Pereira (PEREIRA, 2002), as transformações tecnológicas são derivadas da insatisfação perante os instrumentos disponíveis e são criadas para satisfazer essa demanda que, a meu ver, não é somente demanda por nova tecnologia, nova ferramenta, mas é em grande parte apresentação de novo objeto de consumo e de desejo. Ocorre que, para a geração adulta, é mais fácil apreender o objeto em sua condição técnica, no sentido de tomá-lo como nova ferramenta que cumpre critérios funcionais, pois para eles, que contam com experiência pregressa, pode ficar mais óbvio o quanto os novos instrumentos suprem necessidades e/ou desejos (PEREIRA, 2002). Entretanto, para as crianças isso não ocorre tão facilmente. Segundo a autora, as mudanças que ocorrem nos objetos que estão disponíveis e a constante transformação do tipo e da quantidade de ferramentas tecnológicas já são apresentadas para a criança sob forma de cultura (PEREIRA, 2002); “permitindo uma visada até então impossível aos olhos de quem a engendrou” (op.cit., p.156). A criança, que é pessoa recém-chegada no meio social e possui menos experiência percebe, portanto, as ferramentas de tecnologia já completamente “misturadas” na cultura. Para ela talvez seja mais difícil enxergá-las como ferramentas úteis, mais do que símbolos da cultura – embora eu realmente me pergunte se os adultos têm conseguido fazê-lo.

Uma manifestação desse fenômeno é a facilidade com que crianças desenrolam os funcionamentos dos aparelhos tecnológicos e os manuseiam com desenvoltura sem, necessariamente, terem recebido instrução de outra pessoa (ALMEIDA; ALVES; DELICADO, 2011; MULLER, 2015). É cada vez mais comum, adultos se perceberem superados pelas crianças na utilização das novas tecnologias, apesar de serem mais experientes na vida do que elas (BONA, 2010). Com isso, as trocas intergeracionais mais corriqueiras são afetadas porque interferem sobre o papel de uma geração perante a outra. Uma das consequências é a atribuição de “super poderes” à infância, como se crianças fossem autodidatas não apenas para o uso das tecnologias - que não exigem formação prévia - mas para outras formas de aprendizado que precisam, sim, de um mediador (SOUZA, 2003).

As novas tecnologias (CASTRO, 1998c) têm, portanto, posto em questão o lugar da criança de “não saber”. Por meio deste e de tantos outros exemplos observa-se que a posição de aprendiz

da infância vem sendo cotidianamente questionada, especialmente fora da esfera institucional da escola. Essas transformações contemporâneas apresentam o lugar paradoxal do modelo para a infância hoje: por um lado, ela é símbolo de liberdade, gozo - no consumo - leveza, porque é livre dos problemas trazidos pelo mundo do trabalho (PEREIRA, 2002); mas por outro lado, no mundo formal das instituições, ainda está eminentemente amarrada com visão negativa de que é futuro e promessa (CASTRO, 1998b; PEREIRA, 2002).

A cultura de consumo e as novas tecnologias incidem sobre as infâncias e cada vez mais reafirmam, com seus bens de consumo/serviços, um dado modelo de infância. Nessa sociedade do consumo, que também é atravessada pela sociedade do espetáculo (KEHL, 2004), a visibilidade de dada infância garante em certo sentido seu reconhecimento social (CASTRO, 1998d). Todavia, acredito ser importante aqui fazer uma distinção nesse debate. É notório que o reconhecimento da criança produzido a partir da posição de consumidora e sua destreza no manejo de equipamentos tecnológicos colaboram para a problematização da imagem da infância enquanto aprendiz. Porém, essa problematização não tem sido acompanhada de reelaboração da posição da criança em outras esferas - que não a esfera do consumo ou do uso de novas mídias tecnológicas. Fora desse universo do mercado, espera-se ainda da criança uma posição bem passiva¹¹. Parece-me que a imagem ativa da infância está ainda muito restrita ao seu papel de consumidora e, portanto, capturada pela lógica do consumo. Fora dessa esfera, ela ainda está absolutamente posta como aprendiz diante das gerações mais velhas.

2.3 PARA ALÉM DE ARIÈS: OUTRAS NARRATIVAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA.

A imagem de aprendiz e o regime tutelar da infância são construções sociais que se alimentaram das mudanças ocorridas na Modernidade. Os impactos desse período histórico para a 'descoberta' da infância foram expostos inicialmente no meio acadêmico pelos estudos

¹¹ Até mesmo no ambiente escolar, onde há metodologias mais participativas, a criança pode aparecer sendo convidada pelos adultos a uma participação, mas ainda uma participação muito domada, regrada (CASTRO et al, 2010).

de Ariès. Sua obra seminal 'História social da criança e da família'¹² (ARIÈS, 1978) inaugurou no pensamento acadêmico uma perspectiva histórica sobre a infância: a avaliação de que o 'sentimento' de infância (op.cit.) foi criado na Modernidade e que era inexistente na era Medieval. Por mais que essa perspectiva tenha sido amplamente adotada por estudiosos da infância - como já citado em seção anterior - ela foi amplamente questionada e debatida, especialmente no campo da história. 'História social da criança e da família' (ARIÈS, 1978) recebeu várias críticas dos "colegas historiadores [...] e seu argumento principal tem sido confrontado com outras evidências do mesmo período" (ALANEN, 1992, p.8; tradução minha).

Características da dinâmica social da Modernidade, e também de antes, da Idade Média, são analisadas no campo da história confrontando a tese arièsiana. Por Idade Média refiro-me ao período da história do século V ao XV (ALEXANDRE-BIDON; LETT, 1999), e especialmente às transformações sociais e econômicas do século XII a meados do século XV (SHAHAR, 1992), tendo como domínio geográfico a Europa Ocidental, ou seja, países com predominante feudalismo e cristianismo - catolicismo - à época, sendo que cada um dos territórios incluídos teve suas particularidades de como viveu os fatores macrossociais do período (SHAHAR, 1992). Dessa forma, a discussão sobre a história da infância contemplada na Idade Média nesta tese é fundamentalmente a ocidental. É, portanto, uma discussão localizada em um território geográfico, sendo que em alguns momentos tentei trazer a reflexão para os impactos que gerou nos territórios colonizados, como o Brasil.

No campo da história da infância não há consenso sobre a *origem*, a *criação*, a *construção* ou o *descobrimento* da infância, de modo que um dos grande debate do campo gira em torno da infância ter sido ou não um advento da história, tal qual defende Ariès (STEARNS, 2006). Um dos poucos consensos observados na área (HEYWOOD, 2001; STEARNS, 2006) é que o tempo é um fator que interfere na forma como a infância é percebida e tratada socialmente, e também na forma com ela se apresenta aos adultos. Ao contrário de Ariès, outros pesquisadores argumentam que, apesar do tempo histórico incidir sobre a infância, isso não significa que a infância deriva da passagem do tempo histórico ou que a infância surgiu à medida que esse tempo passou.

¹² Título edição brasileira, publicada primeiramente no país em 1978, é a tradução do título original em francês 'L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime' lançado em 1960. Em língua inglesa o título foi traduzido como 'Centuries of Childhood: a social history of family life', com primeira edição em 1962.

Para Peter Stearns (STEARNS, 2006), tempo e lugar são fatores que interferem na forma como grupos sociais lidam com a infância e as crianças, mas todas as sociedades, de uma forma ou de outra, têm demonstrado se preocupar com a maneira como educam suas crianças e como as têm diferenciado dos adultos, ao menos em alguma medida. Colin Heywood (HEYWOOD, 2001) também indica outros historiadores que argumentam que todas as sociedades em todos os tempos tiveram algum conceito de infância, ou seja, tiveram a noção de que crianças são diferentes dos adultos em vários sentidos. As noções de infância diferem entre grupos sociais, variando de uma sociedade para a outra e dentro de uma mesma sociedade, considerando distintos períodos históricos (op.cit). Além desses, Shulamith Shahar (SHAHAR, 1992) considera que Ariès e seus discípulos optaram por ignorar os fatores imutáveis e universais das necessidades especiais das crianças - que asseguram sua sobrevivência - para avaliá-los como fenômeno histórico decorrente de condições culturais.

Há várias tentativas que demonstram a avaliação inadequada de Ariès sobre a passagem do tempo e sua interferência na história da infância. Por outro lado, os argumentos mais comuns contra Ariès apresentam, a meu ver, o perigo de cair em outro erro, o da naturalização da existência da infância. Com o intuito de afirmar a existência da infância antes da Modernidade, fatores biológicos são evocados e quase afirmados como "prova" da existência da infância medieval.

Dentre os historiadores consultados, destaca-se a avaliação de Heywood (2001) no sentido de não naturalizar a infância, quando do questionamento a Ariès. Heywood também não admite o "descobrimento" da infância na Modernidade, como Ariès propunha, porque isso ainda considera esse problema em aberto. Numa perspectiva histórica, a infância seria construção social que varia no tempo e no espaço, não se tratando de um "descobrimento", mas sim do surgimento e crescimento do interesse social¹³ sobre os mais jovens ao longo do tempo e de diferentes concepções de infância que estão em disputa dentro de qualquer sociedade (HEYWOOD, 2001).

Há grande número de estudiosos medievalistas críticos ao trabalho de Ariès, entre eles Pierre Riché, Emmanuel Le Roy Ladurie, Doris Desclais Berkvan, Jean-Loius Flandrin e Adrian

¹³ Aqui Heywood não evoca explicações biologicistas, evitando o erro da naturalização ou essencialização da "natureza" da infância.

Wilson (ALEXANDRE-BIDON; LETT, 1999; HEYWOOD, 2001). Além da discussão sobre o tempo e a infância, seguem a seguir outras críticas que oferecem evidências contra Ariès e refutam alguns de seus argumentos: a) Jean-Loius Flandrin e Adrian Wilson criticam a fraqueza dos métodos de análise utilizados (HEYWOOD, 2001). A principal é que Ariès analisou muitas obras religiosas medievais, enquanto há toda uma série de obras da vida comum que não foram contempladas e que revelariam outras imagens da infância; b) por esse mesmo motivo, Heywood argumenta que a aparência de 'adulto em miniatura' referida por Ariès (1978) não é necessariamente um sinal da ausência da infância na Europa medieval. Nas obras religiosas, os autores talvez quisessem associar a criança à maturidade da figura religiosa/adulta (HEYWOOD, 2001). Além disso, o erro de interpretação de Ariès decorre, entre outros equívocos, de ele pressupor que o artista pintava o que todos viam no real e de ele ignorar especificidades da pintura medieval, na qual os artistas se preocupavam mais em ilustrar o status dos sujeitos do que a aparência real deles (HEYWOOD, 2001); c) Doris Desclais Berkvan (apud HEYWOOD, 2001) avalia que Ariès concluiu a ausência do 'sentimento' de infância na Idade Média porque procurava a infância na arte medieval a partir dos valores do século XX, de modo que nem reconheça a infância que pode ter existido ali (op.cit.); d) Ariès (1978) usa a alta taxa de mortalidade infantil medieval para demonstrar a falta de afeto e cuidados parentais para com a criança com ausência de envolvimento emocional. Todavia, a alta mortalidade infantil decorria, sim, dos poucos cuidados médicos para a grande maioria das crianças, e não dizem necessariamente de uma ausência de ligação entre pais e filhos (SHAHAR, 1992); e) o fato de as crianças medievais terem uma vida mais integrada com os adultos no dia a dia não quer dizer necessariamente que elas não eram percebidas como distintas dos adultos, que elas eram vistas como iguais a eles. A integração no cotidiano não significa obrigatoriamente que a infância não era compreendida como um estágio de vida distinto dos outros. Afinal, segundo Shahar (1992), fazê-lo seria cometer o mesmo erro que julgar que as mulheres não eram diferentes dos homens porque elas compartilhavam das atividades deles.

A pesquisa de Ariès, sobre a era medieval, defendeu que ainda não se compartilhava uma visão distinta da infância como estágio separado da vida, até o início da Modernidade na Europa. Segundo Stearns (2006), alguns dos problemas identificados por outros historiadores nas conclusões de Ariès não foram propriamente decorrentes de sua pesquisa ou de sua argumentação, mas da forma como seus seguidores exploraram e difundiram tal conhecimento, deturpando às vezes a hipótese inicial. Foi o caso, por exemplo, da polêmica a

respeito da existência/inexistência, na Europa tradicional, de amor dos pais para com suas crianças, da pouca atenção ou dedicação dos pais para com elas e o julgamento de que seriam negligentes, entre outros pontos explorados por Stearns (2006) e que são relevantes para conhecer a aceitabilidade da tese de Ariès da 'descoberta' da infância na Modernidade. Por outro lado, outras críticas dirigidas a Ariès atacam de fato seus argumentos originais. É o caso das críticas feitas pelos 'revisionistas' (STEARNS, 2006), que denunciam limitação nos dados analisados para obter conclusões tão abrangentes e que, algumas vezes, Ariès e seus seguidores ignoraram achados mais recentes da pesquisa sobre o Ocidente pré-moderno, que demonstram já haver diferenciação entre adultos e crianças.

Pesquisadores da era medieval investiram em levantar informações sobre o lugar da infância para confrontar a teoria arièsiana. Ocorre que, também no campo dos estudos em história medieval, os pesquisadores têm analisado mais frequentemente o discurso dos homens adultos enquanto objeto de estudo (HEYWOOD, 2001). Há, todavia, exceções, e em alguns materiais disponíveis a criança medieval aparece, especialmente no ramo da literatura (op.cit.). Porém, a interpretação é dificultada porque os termos usados precisam ser analisados a partir de seu significado à época e não anacronicamente. A ambiguidade na linguagem é uma dificuldade da pesquisa medievalista (HEYWOOD, 2001), especialmente quando considerando o caso da infância. Existem ainda mais dificuldades para a pesquisa sobre infância medieval. Danièle Alexandre-Bidon e Didier Lett (1999) apontam para a ponderação, também comum a outros campos do conhecimento, de que o conhecimento da história sobre a infância será sempre limitado, visto que ele será sempre um produto de como os adultos vêem as crianças, e não das crianças elas mesmas. Considerando a quantidade de evidências materiais disponíveis, há registros abundantes da ação dos adultos e poucos da ação das crianças (STEARNS, 2006), tornando mais difícil a tarefa de buscar sua experiência da infância para tecer a história. Apesar das contingências, diversos estudos conseguiram acessar informações medievais sobre a infância, que revelam que a infância pré-moderna no ocidente já vivia alguma diferenciação social e já gozava de distanciamento da adultez em alguns aspectos (op.cit.).

A seguir há alguns pontos identificados por historiadores com evidências sobre as sociedades medievais. Eles demonstram já haver a existência da infância de alguma maneira: a) Heywood (2001) oferece exemplos: a existência no código medieval de algumas poucas concessões para o status de menoridade das crianças, poupando-as de determinados castigos ou punições a depender da sua idade; a existência de trabalhos sobre medicina medieval que

já incluem seções sobre pediatria; entre outros exemplos que demonstram já haver então algum reconhecimento da 'natureza particular' da infância (op.cit.); b) as evidências de que a infância já era de certa forma vista como um espaço para o crescimento/desenvolvimento do homem, a partir dos estudos de Donaldo Weinstein e Rudolph Bell, e Pierre Riché (apud HEYWOOD, 2001). Donaldo Weinstein e Rudolph Bell, que realizaram estudo da vida de santas mulheres, descobrindo que elas introjetavam gradualmente ao longo da vida questões espirituais, e concluíram que elas mesmas já revelavam na sua história de vida a aquisição gradativa de conhecimento à medida que foram envelhecendo; ofereceram provas então já da noção existente de que a infância era o começo dessa trajetória. Pierre Riché e seus estudos sobre os monastérios na Idade Média, já reconheceu peculiaridade e riqueza da criança - sua pureza, sinceridade - que a distinguiam do adulto; c) Shulamith Shahar, historiadora israelita, demonstra que alguns grupos de medievais já percebiam alguns pontos de mudança no crescimento/desenvolvimento do homem, nas idades de 2 e 7 anos, por exemplo (apud HEYWOOD, 2001). Ela também reconhece em suas pesquisas a existência de normas por legisladores eclesiásticos e juristas que distinguiam a criança das pessoas mais velhas, da mesma forma que havia normas particulares variando quanto a gênero e status social. Ela afirma que

[...] um conhecimento de infância já existia na Idade Média Central e Tardia que conhecimento acadêmico da existência de vários estágios da infância não era meramente teórico, e que os pais investiam recursos materiais e emocionais na sua prole (SHAHAR, 1992, p.1; tradução minha)¹⁴.

O comportamento dos mais velhos para com as crianças denota a consideração da infância já na Idade Média, mas Shahar alerta que os papéis dos adultos, a imagem que eles tinham das crianças e suas atitudes direcionadas a elas diferem das dos tempos modernos no Ocidente.

Mediante a refutação do argumento de Ariès ou oferecendo novas evidências históricas, alguns grupos de historiadores demonstram a existência e a variedade de concepções medievais da infância. Elas transmitem, por exemplo, a ideia medieval de que a criança é um "pequeno animal" coitadinho, um ser cuja inocência seria ponte entre o terreno e o divino, ou já anunciando a compreensão da infância como uma fase para o crescimento da criança (HEYWOOD, 2001) - amplamente difundida na Modernidade.

¹⁴ Embora eu avalie que na narrativa da autora aparece implícita em alguns momentos uma noção de infância desenvolvimentista. Ao defender a compreensão de *estágios* para a infância medieval, Shahar desliza para a noção de infância típica da Modernidade, amplamente criticada, a de fase da vida para se edificar o sujeito. Para mais detalhes, vide o capítulo '*Stages in childhood*' do livro '*Childhood in the Middle Ages*' (SHAHAR, 1992).

Está certo então que o debate sobre a história da infância ainda se encontra em aberto, especialmente em relação ao esforço de datar o "início" da história da infância e qual sentido isso faz (ALEXANDRE-BIDON; LETT, 1999). A partir das contribuições trazidas por outros historiadores (SHAHAR, 1992; HEYWOOD, 2001; STEARNS, 2006) cabe reconhecer a limitação das considerações arièsianas e dar mais espaço para as evidências de que algumas crianças já eram percebidas de forma diferente dos adultos nas sociedades pré-modernas, mas com certeza a noção de infância medieval não é completamente a mesma da Modernidade. Houve algumas permanências e rompimentos nesse processo. No ramo da pesquisa em história foi amplamente difundida a avaliação de que a Modernidade seria sociedade completamente diferente no que tange ao trato da infância quando comparado ao contexto medieval (STEARNS, 2006) - apesar de muitos historiadores discordarem (op.cit.). Esta questão caberia ser problematizada também em outros campos que estudam a infância. Perguntas como "Que há de novo na infância moderna?" e "O que não há de novo?" são questões que ainda precisam ser mais explicitadas porque argumentos extremistas sobre rompimento e continuidade em história podem levar a construções de visões lineares e, nesse caso, visões lineares da infância.

Alguns historiadores (HEYWOOD, 2001) mapeiam a contribuição do início do período moderno já alterando com mais intensidade a forma como a infância é percebida e distinguido-a mais dos adultos. Stearns (2006) considera que os primeiros sinais de alteração no Ocidente ocorrem em nível intelectual a partir do Iluminismo, retirando a criança da noção cristã de inocência. Por isso considera-se que no século XVIII houve grande produção de saberes científicos sobre a criança e uma forma de cuidar dela (STEARNS, 2006).

A defesa da capacitação da infância, a teorização das competências que a criança pode adquirir via educação e o desenvolvimento do modo de produção capitalista permitiram que pais vissem que seus filhos poderiam agora ter um futuro diferente do deles (HEYWOOD, 2001), capacitando-se adequadamente e ocupando uma profissão qualquer futuramente. Este seria um dos muitos impactos sobre as relações intergeracionais decorrentes do contexto moderno.

Além disso, outras esferas da sociedade europeia também passaram por mudanças sociais decorrentes do crescimento da infância moderna. Stearns (2006) cita algumas mudanças: a) conversão da infância do trabalho para a escolarização: decorrente do processo de

mecanização já avançado, retirando a infância da participação direta na economia familiar e redefinindo gradativamente a natureza e o propósito da infância; b) restrição no tamanho das famílias, relacionado também ao processo de urbanização; c) redução drástica da taxa de mortalidade infantil. Como se pode perceber, há em Stearns (2006) um esforço em mostrar as diferenças entre as sociedades modernas e as sociedades pré-modernas analisadas por Ariès. Por outro lado, no que tange à discussão de Stearns sobre a noção de infância moderna, esse modelo e impactos na infância, percebo que as divergências entre ele e Ariès não são tão expressivas.

A relevância da infância moderna para esta tese se baseia não tanto na datação da sua 'descoberta', mas na consideração de que esse modelo influenciou a infância de outras partes do mundo (STEARNS, 2006). Cabe lembrar que as mudanças sociais decorrentes da compreensão moderna de infância alteraram primeiramente as classes burguesas e médias (HEYWOOD, 2001; STEARNS, 2006), com um recorte de classe e raça (HEYWOOD, 2001). E, em um movimento semelhante, ocorreram depois nas classes burguesas e médias de outros territórios onde o modelo foi sendo propagado. Nesses espaços, as mudanças sociais mais amplas decorrentes do capitalismo na Modernidade nem sempre ocorreram ou ocorreram de forma diferente (STEARNS, 2006), mas mantendo estratificações raciais e classistas (ALEXANDRE-BIDON; LETT, 1999). O modelo de infância ocidental foi explorado pelo Atlântico a partir principalmente do século XVIII e não necessariamente é sinal de melhoria para a vida das crianças.

[...] A pressuposição que o moderno não é apenas de algum modo diferente, mas claramente melhor, tem de ser mantida em examinação. [...] Finalmente, algumas das mudanças que ocorreram podem ter piorado a experiência da infância, ou pelo menos não ter melhorado isso claramente. A infância pré-moderna, em outras palavras, não era tão ruim que alguma mudança necessariamente significaria progresso (STEARNS, 2006, p.48; tradução minha).

Dentre as consequências do modelo de infância moderna indicadas por Stearns (2006), destaco a mudança na relação adulto-criança e a maior separação entre infância e adultez. O aspecto da mudança na relação entre indivíduos de gerações mais novas e mais velhas aparece de diversas formas, a saber: a crescente importância da escola na formação das crianças reduziu o controle parental sobre a criança, o cuidado doméstico da criança pequena ganhou relevância e reconhecimento social, e a baixa na mortalidade permitiu maior investimento emocional - mas não que não existisse antes. Ao mesmo tempo, o aspecto da separação entre os "mundos" adulto e infantil se incrementou também devido às transformações no mundo do

trabalho. No modelo de sociedade agrária as crianças maiores trabalhavam e assim que podiam ajudavam seus pais ou vizinhos. Já na sociedade europeia moderna, industrializada, as crianças que continuavam trabalhando o faziam fora de casa e as que não trabalhavam estavam agora sendo educadas na escola - instituição preparatória que posteriormente terminou por receber todas crianças. Stearns (2006) destaca que o isolamento das crianças na escola as distanciou do mundo e da convivência com os adultos, tornando mais abstrata a ligação entre a infância e o resto da vida. O investimento crescente dos adultos nos cuidados com a criança, especialmente no estímulo à escolarização, contribuiu para a regulação da infância e a normatização desse grupo geracional, especialmente a partir da Modernidade. Tais práticas de cuidado engendram o valor da proteção da relação adulto-criança que foi ganhando corpo e se materializando de diferentes formas na vida das crianças, tendo na escolarização a sua expressão mais disciplinar. A partir dessas transformações modernas a ideia de proteção foi cada vez mais se associando ao papel dos adultos perante a criança.

Os dois aspectos citados acima - da mudança na relação adulto-criança e da maior separação entre infância e adultez - são relevantes para essa tese porque demonstram que o modelo de infância moderna já anunciava nuances ainda hoje presentes de alguma forma nas relações intergeracionais. Além disso, é importante perceber que na avaliação de outros historiadores (SHAHAR, 1992; STEARNS, 2006) já havia o reconhecimento da infância nas sociedades pré-modernas e existia certa separação entre os universos adulto e infantil, diferentemente do que a teoria de Ariès argumenta. A Modernidade altera esse quadro aumentando e complexificando muito mais a diferenciação que já existia entre os grupos geracionais, proporcionando um distanciamento maior entre a infância e as outras fases da vida mediante a forma como a infância é tratada e cuidada no dia a dia. De acordo com essa perspectiva, a Modernidade não cria a infância propriamente, mas reconfigura sua identidade de modo a distingui-la muito mais dos adultos e da adultez.

Boa parte da teorização sobre a infância moderna decorre da tese de Ariès. Apesar de todas as críticas e reservas quanto à capacidade de generalização e método adotado na pesquisa histórica (ALANEN, 1992), é reconhecido o mérito de Ariès ter inserido a infância no campo da história (HEYWOOD, 2001; STEARNS, 2006), mesmo com conclusões duvidosas.

Analisando as considerações de Stearns sobre a teoria de Ariès (2006), pude perceber também que há uma aparente concordância entre críticos e defensores na avaliação de que as crianças

pré-modernas eram menos tuteladas pelos adultos no Ocidente, destacando a capacidade delas de brincarem a partir de recursos que elas mesmas criavam, de estarem muito tempo entre si e também convivendo com pessoas de outras faixas etárias. Além disso, é possível também manter até hoje uma assertiva válida: a afirmação de que havia menor distinção entre adultos e crianças medievais do que na Modernidade.

Atualmente, a história da infância não se detém aos campos abertos por Ariès (ALEXANDRE-BIDON; LETT, 1999) e o debate entre os críticos e os defensores da tese de Ariès também já foi mais frequente do que hoje (STEARNS, 2006). Anteriormente, concentrava-se na análise do comportamento parental dos adultos para com a criança e, com base neste, na discussão sobre a existência/inexistência de diferenciação social da infância; a existência/inexistência do 'sentimento' de infância, nas palavras de Ariès. A meu ver, para o campo da psicologia, as informações históricas sobre como os pais tratavam suas crianças na realidade pré-moderna são relevantes, mas tal tratamento não define por si só a existência ou inexistência de afeto, afeição, carinho ou amor deles para suas crianças, visto que uma mesma forma de cuidar da criança - ou de não cuidar dela - pode ser efetivada com inúmeros tipos de investimento afetivo e com justificativas de cunho pessoal ou social variadas. Também no próprio campo da história, críticos (HEYWOOD, 2001) alertam que a teorização de Ariès do 'sentimento' de infância associa de forma enganosa a existência da infância ao fato de haver algum sentimento por ela. Assim, a análise da história (STEARNS, 2006) sobre a existência/inexistência de amor entre pais e crianças medievais parece não contribuir muito para o debate no nível mais macro sobre quando a infância começou a ter um lugar específico na ordem social, com isso refletindo a compreensão ampla de que as crianças são diferentes dos adultos de alguma maneira - mas também iguais a eles em outros aspectos.

Cabe ainda considerar que a narrativa de Ariès foi melhor aceita por sociólogos e psicólogos, do que por historiadores (HEYWOOD, 2001). A grande aceitabilidade em outros campos do conhecimento talvez seja mais um exemplo da dominação europeia sobre outras culturas, por mais que outras narrativas da história ocidental o coloquem em questão. Ao mesmo tempo, o resultado do trabalho de Ariès enquanto historiador pareceu responder muitas das questões que sociólogos e psicólogos estavam buscando estudar à época. Com isso não quero dizer que qualquer historiador se faria valer para outros campos do conhecimento, mas que este especificamente trouxe resultados que eram convenientes à ideia de infância moderna - apesar da narrativa arièsiana de descoberta da infância na Modernidade não dê conta de explicar

quando e como a infância foi sendo construída em vários outros contextos culturais, denotando a hegemonia das explicações sobre a infância a partir do contexto europeu.

No que diz respeito à presente tese o interesse em contemplar o debate do campo da história da infância vem mais no sentido de demonstrar que não há consenso sobre a teoria arièsiana de que a infância é uma 'descoberta' moderna. Além disso, o debate da história proporciona:

- Identificar quais características são propriamente modernas, quais não são, e com esse esforço colaborar para o exercício de desnaturalização do olhar sobre a infância e "evitar uma compreensão da história como sequência linear e evolutiva, assim como, por consequência, o entendimento de que, em cada momento haveria uma única infância" (KUHLMANN JR., 2005, p.241);
- O debate sobre a história da infância, seja ela criada na Modernidade ou antes dela, permite ao campo da psicologia conhecer evidências que levam seu olhar para a maior variabilidade cultural e temporal, deixando de tomar a infância em forma estática, historicamente e culturalmente;
- Permite também visibilizar os efeitos da ideia de infância moderna quando amplamente difundida em outros continentes.

2.4 A INFÂNCIA ENQUANTO CATEGORIA GERACIONAL.

Com o presente estudo, considero que o debate do campo da história da infância sobre a criação - ou não - da infância na Modernidade pode ser útil pois destaca quais são os efeitos propriamente modernos sobre a concepção de infância e sobre o processo de criação do lugar social reservado a esse grupo. As reflexões sobre a história e a noção de infância são relevantes para esta tese, que trata da proteção do grupo geracional da infância.

A presente tese traz o debate da proteção para dentro do campo da psicologia, partindo da crítica de que a ideia de proteção tem sido produzida por meio da concepção evolutiva do desenvolvimento humano e na sua visão negativa da criança como ser em desenvolvimento. A meu ver, continua sendo um desafio produzir conhecimento dentro da psicologia sem os referenciais modernos e padrões racionalistas de "desenvolvimento" humano para pensar a infância mais além de um grupo etário. Na verdade, este é um desafio de crítica que vem sendo encarado há algum tempo por vários pesquisadores da psicologia ou de outras ciências humanas, fora do Brasil (Chris Jenks, Jens Qvortrup, Leena Alanen, Judith Ennew, John R.

Morss, Alan Prout, Helmut Wintersberger, Martin P. M. Richards, Willian A. Corsaro, Alison James, Olga Nieuwenhuys, Erica Burman, Barrie Thorne, Manuel Jacinto Sarmiento, Hector Fabio Ospina Serna, Sara Victoria Alvarado Salgado, Rosa Alvarado Merino, Valeria Llobet) e também por brasileiros (Solange Jobim e Souza, Lucia Rabello de Castro, Rita Ribes Pereira, Sonia Kramer, Irene Rizzini, Marcos Cezar de Freitas, Walter O. Kohan, Esther Arantes, Ângela Pinheiro, Flávia Pires, Adriana Friedmann Garkov, Adriana de Resende Barreto Vianna, Clarice Cohn, Anete Abramowicz, Simone Luci Pereira), que em áreas de pesquisa diferentes se dedicam a estudos sociais da infância e colaboram para a construção de outros referenciais analisadores das diferenças entre a infância e a adultez.

Dentro, então, de uma visão mais crítica ao desenvolvimentismo, destaco o uso da abordagem geracional e da noção de ‘geração’ no campo da sociologia da infância. Karl Mannheim (MANNHEIM, 1982) e a Teoria das Gerações representam tradição mais forte da análise do conceito de geração (ALANEN, 2001b) e, por mais limitações que apresentem, continuam sendo abordagem atual sobre este constructo teórico. Para ele, geração não se refere apenas a um determinado grupo que compartilha mesma faixa etária, mas é eminentemente fenômeno de natureza cultural (SARMENTO, 2005).

Isso porque Mannheim rompe com o significado de geração amplamente difundido de que a data de nascimento a designa, ou de que as pessoas que nasceram numa mesma época fazem parte da mesma geração. Para Mannheim outros fatores relativos à ordem social incidem mais sobre a formação de uma geração. Nos termos do autor, elementos importantes da estrutura social atravessam profundamente os indivíduos e por isso, apesar de terem nascido numa mesma época, podem ou não constituir mesma geração. Todavia, observa-se que no grupo geracional propriamente dito, seus integrantes são coetâneos. Trata-se, então, de saber que nem todos os nascidos numa mesma época constituirão necessariamente uma geração, embora os integrantes de um grupo geracional tenham nascido geralmente numa mesma época.

Durante o regime de ditadura militar no Brasil, por exemplo, nem todos os jovens naquele momento histórico integraram a geração juvenil que lutou contra o regime militar. A ideia de geração se concretiza então como construto teórico que tenta abarcar as trocas entre atores de mesma faixa etária, a geração como grupo de idade (QVORTRUP, 1985; SARMENTO, 2005); e ao mesmo tempo, geração como grupo de tempo histórico definido, um grupo que partilhou determinado momento sociopolítico - a partir de um lugar social que estruturou tal

experiência - vivenciando esse momento sociopolítico como significativo para eles mesmos enquanto grupo (ALANEN, 2001b); atualizando o papel social daquela classe etária num período histórico concreto (SARMENTO, 2005).

Isso acontece porque, segundo Mannheim, sendo a geração um fenômeno cultural, a idade é menos relevante do que o compartilhamento de uma experiência histórica comum, ou seja, a 'conexão geracional' - este é precisamente o elemento mais importante para constituição de uma geração (WELLER, 2010). O fato dos indivíduos serem coetâneos os localiza num momento semelhante da história e dos acontecimentos sociais e políticos. Estão dadas então as condições para vivência de experiências comuns. Todavia, nem sempre a posição geracional possibilitará a produção de conexão entre seus membros de modo a haver compartilhamento das experiências social e histórica que influenciam todos eles. Nesse estágio, geração não existe entre as pessoas porque não há relação entre elas, apenas para o pesquisador ou observador externo (ALANEN, 2001b). Os indivíduos se acham numa posição onde poderão - ou não - construir experiências comuns, transformando-as em algo maior do que apenas um "estoque de experiências acumuladas" (WELLER, 2010, p.214). Essa possibilidade define a ideia de 'posição geracional' (op.cit.). Segundo Sarmiento (2005), o conceito de geração se preenche de uma identidade histórica ou cultural, partindo do compartilhamento de uma realidade entre indivíduos para alcançar a constituição do grupo geracional propriamente dito; efetivando-se a meu ver como um laço mais coletivo entre seus membros. A Teoria das Gerações abandona os critérios exclusivamente etários para narrar a geração como uma unidade que existirá apenas quando a posição geracional concretizar a possibilidade dos indivíduos compartilharem entre si sua visão de mundo e das coisas do mundo, estabelecendo uma conexão.

Caberia, entretanto, questionar dois pontos: 1º) em que medida é possível abandonar completamente o critério etário na definição de uma geração, pensando especialmente a geração da infância? E de que noção de idade estamos falando, especificamente? De acordo com Qvortrup (1985), que adota a perspectiva geracional para o debate sobre a infância, a definição da infância por grupo de idade considera a infância como uma parte do ciclo de vida, sendo os limites etários - os limites de idade para a duração da infância - determinados cultural e socialmente. Nessa perspectiva a infância como grupo de idade recebe delimitações distintas, variando de acordo com o contexto cultural e social em análise, como também variando historicamente. Assim, tomando por exemplo o caso de um contexto social específico, a

definição da infância como grupo de idade também vai passar por mudanças, dependendo das transformações sociais e culturais pelas quais passar tal grupo social e como essas mudanças vão realocar a definição de idade para a infância. Por causa disso, a infância é contínua, porque é grupo social permanente; e ao mesmo tempo é realocada, porque é definida por idades diferentes a depender do contexto. Nesse sentido, Qvortrup (1985) defende que a definição da infância por geração - ou seja, enquanto estrutura permanente - não necessita de uma definição universal de idade, cabendo espaço então para as variações etárias com que a infância será delimitada nos diversos contextos sociais. Porém sabe-se que especialmente no caso das crianças, a idade continua como um parâmetro que regula as práticas sociais concernentes à infância. O referencial etário ainda pauta muito a socialização recebida pelas crianças e as experiências que são mais frequentemente acessíveis a elas, parecendo-me que não é possível abrir mão completamente da idade como um dos referenciais modeladores da experiência das crianças, pois este, por conseguinte, contribui para a definição da geração da infância. Assim, apostar em fatores mais históricos e sociais na definição da geração não quer dizer necessariamente que a idade estaria totalmente fora de consideração, mas sim que ela está sendo entendida dentro do que, como característica social, pauta na socialização das crianças. No Brasil, em 2012, a taxa de escolarização¹⁵ de crianças e adolescentes era de 78,2% para pessoas de 4 a 5 anos de idade, 98,2% para pessoas de 6 a 14 anos de idade, e 84,2% para pessoas de 15 a 17 anos de idade, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012 (IBGE, 2013). Vê-se que a imensa maioria das crianças e adolescentes brasileiros, de até dezessete anos, é direcionada pelos adultos ao processo de escolarização, entre outras experiências definidoras da sua infância. Assim, a idade é critério socialmente relevante na definição de qual tipo de experiência de infância a criança vai estar mais propensa a ter. Portanto, não entendida de forma naturalizada, mas sim compreendida enquanto um fator intrinsecamente ligado à experiência histórica e social das crianças, acredito que a idade possa encontrar um lugar na abordagem geracional da infância.

O segundo aspecto a questionar seria: 2º) considerando o processo histórico de composição de uma geração, até que ponto a conexão estabelecida no grupo geracional se define apenas pelo compartilhamento da realidade entre os indivíduos de uma geração? Ou seja, até que ponto pode-se pensar na conexão geracional advinda apenas do compartilhamento entre seus membros? É possível identificar outros fatores que também colaboram para produzir dada

¹⁵ A taxa de escolarização é a percentagem dos estudantes de um determinado grupo etário em relação ao total de pessoas do mesmo grupo etário (IBGE, 2013).

relação? Tomando o caso da infância, que é o interesse deste trabalho, parece-me evidente o papel dos adultos na produção da forma como as crianças se relacionam entre si. A socialização e os processos de educação que adultos dedicam às crianças interferem decisivamente na forma com que as crianças conhecem umas as outras, na forma como elas se relacionam umas com as outras e, portanto, no modo como elas vão estabelecer - ou não - laços intrageracionais. Poder-se-ia reconhecer a relação adulto-criança como um elemento produtor da conexão geracional infantil? Dito isto, e diante do cenário do contemporâneo, parece-me insuficiente pensar uma conexão da geração infantil, nos termos de Mannheim, que seja estabelecida entre crianças sem qualquer mediação dos adultos, sujeitos de outra posição geracional. Sendo assim, as relações intergeracionais me parecem ser um dos elementos que interferem para que a posição geracional possibilite ou dificulte a construção do grupo geracional propriamente dito.

Na teoria mannheimiana a criação desse vínculo geracional está fundamentalmente condicionada à partilha de condições de vida semelhantes, ou seja, condicionada às posições que os indivíduos ocupam na estratificação¹⁶ da sociedade capitalista (WELLER, 2010). A experiência de classe atravessa sobremaneira a vivência individual dos acontecimentos políticos, sociais e históricos, uma vez que fornece aos indivíduos base comum para sua experiência, determinando quais serão os sujeitos de uma geração. Esta base constitui a ‘posição’ ou ‘situação de classe’ (op.cit.) que “[...] pode ser definida como a ‘situação’ (*Lagerung*) comum que certos indivíduos suportam como a sua ‘sina’ na estrutura econômica e de poder em uma determinada sociedade” (MANNHEIM, 1982, p.70; grifos do autor).

A posição de classe se aproxima da posição geracional porque

tem em comum [...] a limitação desses indivíduos a um determinado campo de ação e de acontecimentos possíveis, produzindo, dessa forma, uma forma específica de viver e de pensar, uma forma específica de intervenção no processo histórico (MANNHEIM, 1964, cited per WELLER, 2010, p.210-211).

A posição geracional e posição de classe fazem com que os sujeitos ocupem posições específicas na vida cotidiana da sociedade e isso os conduz, por classe ou por geração, a formas específicas de viver.

¹⁶ Destaca-se a estrutura de geração na separação dos papéis adulto, infantil, juvenil e idoso; que corroboraram para o “desenvolvimento” econômico das sociedades industriais ocidentais e para a manutenção da estratificação social como um todo. Consultar texto seminal de Qvortrup (1985) para uma defesa de justiça distributiva a partir da análise da contribuição da infância moderna e das crianças via especialização crescente da mão de obra, expansão da divisão do trabalho e proletarianização.

A noção de classe referida por Mannheim - com base em Weber (ALANEN, 2001b) - serve para pensar a geração, mas este não é único fator estrutural que incide sobre a vida das crianças e dos outros sujeitos sociais. É necessário que os estudos da infância contemplem outros determinantes que não o etário ou o geracional (BURMAN, 2013), pois a infância mesma é determinada também por outros marcadores (SMITH; GREENE, 2014) - de gênero, de raça - ou a partir da combinação de todos esses fatores (BURMAN, 2013). Todos os marcadores sociais se combinam à estrutura de geração para pautar as formas de viver dos sujeitos. Assim, a infância se reconstrói em relação também com outras categorias.

O presente trabalho busca conhecer como a proteção tem sido produzida nas atuais relações intergeracionais pressupondo formas de "ser criança" e modelos de "experimentar a infância" - o lugar social reservado para a infância, suas limitações e possibilidades de ação. Como já exposto anteriormente, esta tese esteve atenta também à possibilidade de a ideia de proteção da infância abarcar *as infâncias*: ou seja, abarcar a experiência das crianças que se acham realmente enclausuradas dentro da posição de dependência de uma infância "ideal", e também a experiência das crianças que adentram por tarefas ou experiências mais "adultas" e se mostram bem menos dependentes da geração adulta. Um esforço de buscar como em determinados modelos de infância a proteção é "modelada".

A tradição mannheimiana utilizou a Teoria das Gerações na análise dos movimentos alemães que envolveram milhares de jovens na condução da vida política nacional do século XX, explorando peculiaridades de sua posição geracional, bem como sua 'conexão' e 'unidade' geracionais. Nesse contexto, a juventude aparece às vezes como período de vida importante que favorece a identificação e associação entre os sujeitos nesses anos "formadores" (ALANEN, 2001b). A valorização da juventude como fase da vida determinante para a formação do caráter e da personalidade é discurso clássico e repetitivo também no campo *psi*, inclusive da psicologia do desenvolvimento, e a meu ver a valorização da juventude em Mannheim reflete o espírito revolucionário de sua época, que apostava na juventude vendo-a como uma geração nova, "fresca" e "mais afeita" a mudanças sociais. Além disso, dentro da sociologia os estudos geracionais existem como campo próprio, independente dos estudos da infância (ALANEN, 2001b) e apesar de seu movimento crescente de utilizar a perspectiva geracional para o caso da infância. Assim, as crianças e a infância permaneceram até a década de 1980 distantes do debate geracional na sociologia, especialmente no que tange ao debate conceitual.

Tomando já os estudos sobre a infância, então, há reconhecimento amplo da relevância do conceito mannheimiano de posição geracional, afinal crianças estão potencialmente dispostas a viver os mesmos acontecimentos socioeconômicos e sofrerem as ações dessa similaridade de influências (MAYALL, 2001) - o fenômeno da ‘contemporaneidade’ ou ‘simultaneidade’, nos termos do autor (MANNHEIM, 1982). Todavia, o caso da infância permanece em debate quando da aplicação de alguns outros conceitos mannheimianos (ALANEN, 2001b). Destacaria o debate sobre o fenômeno onde a posição geracional realizaria seu potencial e, com isso, os indivíduos constituiriam grupo geracional propriamente dito. Tomando a literatura dos estudos da infância, incluindo abordagens da perspectiva analítica geracional para a infância, observo que são pouco detalhados os conceitos de conexão e unidade geracionais e como eles operariam. Somando isso ao olhar sobre nossa realidade, me parece que tais noções talvez não se realizem frequentemente no caso da infância, considerando principalmente que tais conceitos se remetem a posições subjetivas de articulação entre indivíduos coetâneos – o que, no caso das crianças ocidentais, parece-me mais complicado de se efetivar massivamente em nossos dias; excetuando casos particulares.

A ideia de proteção e o regime de tutela ao qual crianças estão submetidas incidem sobre sua posição geracional de maneira que produzem um roteiro para a vida da criança, impedindo-as - em nome de sua proteção - de circularem plenamente pela sociedade, viver amplamente os acontecimentos. Considerando esse quadro frente à teoria mannheimiana, cabe questionar: O controle exercido pelas gerações mais velhas sobre o grupo etário das crianças operaria como impedimento para elaboração da conexão geracional para a infância? E mais, o que seria conexão geracional para a infância? Até que ponto a proteção estaria operando como impedimento para que crianças processem esses acontecimentos conjuntamente¹⁷? Ou, de outra forma, em que medida a proteção estaria fazendo com que as crianças processem esses acontecimentos de uma determinada maneira?

Mais do que o fato de terem nascido na mesma época, ou terem vivido os mesmos acontecimentos sociais, o que define a geração é partilha de *mesma experiência* histórica, algo

¹⁷ Momento no qual, se tivessem oportunidade, poderiam incorporar justamente essa limitação como um traço fundamental de sua conexão geracional.

de significativo para todo o grupo. Esse compartilhamento¹⁸ constitui conexão entre os indivíduos que, exatamente por isso, compõem aquela geração. Na teoria mannheimiana a geração é muito mais que grupo etário - embora considere nesta tese a idade como um dos fatores socialmente relevantes no Brasil para pautar a experiência das crianças. Geração é um grupo social com 'entelêquia' própria, com sua visão genuína sobre o significado da vida e do mundo, de seus objetivos e suas metas diante disso (WELLER, 2010). O grupo geracional é composto por indivíduos que vivem mesma posição geracional e estão submetidos a uma contemporaneidade comum. A conexão entre os indivíduos se forma com a partilha e elaboração coletiva dessa experiência, possibilitando produção da visão de mundo deste grupo em particular.

Nesse sentido, a experiência das crianças é peculiar porque sua posição geracional é marcada pela menoridade e é tutelada, sendo por consequência fortemente modificada pelo trato que as gerações mais velhas lhe conferem. As crianças que vivem sob essa condição, parecem-me encarar obstáculos específicos para compartilhar vivências comuns caso desejassem e, mais ainda, obstáculos para constituir um laço coletivo entre elas - dificuldades que outros grupos geracionais mais velhos não têm em mesma escala, mas têm outras. Diante da grande influência de grupos geracionais mais velhos e da especificidade da posição geracional vivida pela maioria das crianças, a ideia de uma *geração infantil* seria a meu ver impensável sem a produção que os adultos realizam da infância e das crianças, incidindo sobre elas. Esse fenômeno pelo qual a infância é mais produção adulta do que propriamente uma produção das crianças pode ser ilustrado pelo fato de que a infância quase não pode falar sobre si (LAJOLO, 2003) e, quando o faz, sua fala nem sempre é legitimada. Não se trata de dizer que as crianças não produzem a infância com suas próprias ações e vozes; há inclusive um esforço cada vez maior de alguns setores da sociedade e da Academia em visibilizar isso nacional e internacionalmente (THORNE, 1987). Todavia, ainda é observada a gigantesca discrepância entre o que as crianças falam e o que é falado sobre elas (MAYALL, 2001), entre a experiência real e a construção discursiva dos adultos sobre a infância. A legitimidade dada socialmente ao discurso adulto ainda dita o que é e o que se espera da geração infantil, parecendo-me inviável pensá-la descolada da ação adulta. Faria parte da experiência geracional da infância "estar sendo" através do adulto.

¹⁸ Na Teoria das Gerações esse laço produz uma 'consciência comum' (MANNHEIM, 1982; SARMENTO, 2005) que pautará a ação coletiva dos indivíduos, estabelecendo sua 'unidade geracional' (WELLER, 2010).

Assim, pode-se dizer que não se conhece propriamente qual seria a ‘entelúquia’ da geração infantil, visto que os adultos são seus provedores, narradores e supostos porta-vozes, entre outras funções. É relevante fazer tal esclarecimento porque essa distinção permite ressaltar a participação adulta na produção da infância de maneira geral, e da destituição do seu lugar de autor de maneira particular. Além disso, permite também que se saiba que, apesar do esforço que se faça no sentido de dirimir hierarquias geracionais, no que diz respeito à produção de discursos sobre a infância, os adultos continuam tomando as crianças mais como objeto e menos como autores (LAJOLO, 2003).

À semelhança da criação da noção de *criança/infância* modernas, a suposta reunião das crianças em uma geração também não é elaboração delas próprias. Isso acontece porque, parafraseando Mannheim, a posição geracional é um fato objetivo, quer o indivíduo em questão tenha ou não consciência dela, e quer a aceite ou não (MANNHEIM, 1982, p.70). Dito de outra forma, a posição geracional à qual crianças estão submetidas opera sobre elas à revelia de sua consciência, independente de elas tomarem parte nesse processo. A diferença entre as experiências de crianças e de adultos seria o fato de que ambos podem ter ou não consciência de sua posição geracional, mas nesta tese destaco que as crianças enfrentam obstáculos específicos porque a ordem de gerações socialmente as reserva muita dependência e pouca vivência de autonomia (GILLIS, 2011). Esse fenômeno se sustenta sobre a condição de minoridade da infância que, como dito, gera impactos na forma como as crianças se relacionam entre si, e também na postura dos adultos em relação à geração infantil.

Neste trabalho tomei a infância enquanto uma categoria social do tipo geracional, mas ciente principalmente da ação das gerações mais velhas sobre essa construção. Apresento esta tese com a preocupação de mostrar também o quanto as infâncias contemporâneas podem servir de analisador da organização social, como também dar atenção ao que as infâncias nos revelam sobre as trocas intergeracionais. Ao pesquisar de que maneira se produz a proteção para sustentar hoje o lugar da infância no todo social - a sua posição geracional, nos termos mannheimianos - acredito que a tese está tocando de algum modo num dos aspectos mais amplos da organização de nossa sociedade.

Há no campo dos estudos da infância diferentes tentativas de reconceitualização da noção de geração mannheimiana, algumas vertentes mais estruturalistas, culturalistas ou interacionistas.

Para este trabalho, busquei aprofundar-me na apropriação elaborada por Alanen (2001a, 2001b, 2011) porque ela valoriza a capacidade de ação das crianças e seu papel como sujeitos da história¹⁹. Segundo Sarmiento (2005) ela resgata a influência da dimensão estrutural sobre a geração, mas a cruza com as relações intrageracionais e com a atividade das crianças produzindo sua própria infância. Assim, faz-se possível as análises da infância como variável dependente - engendrada pelas estruturas - mas também como variável independente, ou seja, pelo que as crianças também produzem de si próprias, autoconstituindo-se, o que também tem impacto na ordem social.

Outros autores também dão ressonância à obra mannheimiana tomando a infância enquanto grupo geracional (MAYALL, 2001; ALANEN, 2001b; QVORTRUP, 2011a) e apontando sua relevância enquanto formação social estrutural (MAYALL, 2001; QVORTRUP, 2011b); assim como o gênero, por exemplo (ALANEN, 2001a). Isso quer dizer que, como vimos, a constituição de uma geração se relaciona com a estrutura social mais ampla, refletindo essa macro-estrutura; e ao mesmo tempo a geração também opera de maneira estruturante, intervindo profundamente no modo como se constituem²⁰ os indivíduos desse grupo.

Uma formação estrutural se remete a uma estrutura de poder, uma forma permanente, que existe para além das trocas que os sujeitos estabelecem entre si, individualmente. Esse sistema opera regulando o tecido social porque corrobora para restringir as pessoas em distintas “[...]”

¹⁹ Algumas análises do ponto de vista histórico (MAYNES, 2008) e psicológico (ENRIQUEZ, 2006) alertam que é preciso romper com a concepção de sujeito racional geralmente usado para se pensar a agência e as formas de o indivíduo intervir sobre o mundo e sobre as outras pessoas ao seu redor. Frequentemente as formas de agência amplamente reconhecidas na literatura e na esfera política institucional refletem traços de branquitude, adultocentrismo e maxismo, deixando de fora a participação de grupos que historicamente à margem da política; como crianças e mulheres (MAYNES, 2008). Por isso, no caso da infância, para se conhecer a agência das crianças é necessário partir de uma noção de sujeito agente que contemple a forma desse grupo geracional interagir entre si, interagir com os indivíduos de outras gerações e intervir sobre o meio onde vivem. Faz-se necessário, portanto, que a pesquisa sobre a agência das crianças se utilize das narrativas de história de vida (op.cit.) ou outros métodos (KNOWING CHILDREN, 2009; PEREIRA; MACEDO, 2012) que contemplem as particularidades da infância e descortinem a agência das crianças para o olhar adultocêntrico, pouco aberto à diferença.

²⁰ Trata-se do que Sarmiento (2005) considera um efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que constroem uma geração. Para Sarmiento (op.cit.) e outros autores (ALANEN, 2001b), a geração é produzida a partir de seu atravessamento pelas grandes estruturas sociais; fatores externos também interferem sobre a constituição de uma geração e; simultaneamente, essa formação geracional incide sobre os seus membros internamente. Nesta dinâmica, a geração está sempre em movimento porque seus integrantes são agentes ativos, inclusive as crianças (MAYALL, 2001): transformando a si mesma, seus membros e a sociedade como um todo, especialmente outras gerações. Trata-se então de considerar que por mais que traço singular - a noção hegemonicamente difundida do que seja a infância - não totalize as experiências das crianças, ele é importante porque toda criança se constrói nessa ordem social marcada pelo quê de singular é atribuído a sua geração (JAMES, 2010).

localizações sociais, que por sua vez proporcionam-lhes acesso diferenciado à participação na vida social” (ALANEN, 2001a, p.81).

Isso quer dizer que o sistema de poder de uma formação estrutural dispõe diferenças sociais enquanto desigualdades, o que limita a ação dos indivíduos, impedindo-os de partilhar plenamente da vida social e de, no limite, insurgirem-se como sujeitos. Essa limitação na agência opera ‘processos de estruturação’ que, segundo Alanen (2001a), incidem sobre a formação subjetiva dos indivíduos. Assim, cada formação social estrutural exerce impacto na organização mais ampla do arranjo social e, ao mesmo tempo, instaura mecanismos de dominação de ordem mais subjetiva. A geração, então, apresenta-se como fenômeno estruturado e estruturante (ALANEN, 2001b), pois interfere na construção mesma dos sujeitos.

Entre outros autores (THORNE, 1987; JENSEN, 1994), Alanen (1992, 1994, 2001a) elabora algumas aproximações conceituais entre os estudos feministas e os estudos da infância. A partir dessas confrontações ela apresenta as noções de gênero e geração como construções conceituais que compartilham algumas semelhanças, cada uma dentro do seu campo de estudo. Partindo dessas aproximações, pode-se identificar a geração como uma das formações estruturais que atravessam fortemente as relações sociais cotidianas (ALANEN, 2001a; QVORTRUP, 2011b). Sendo a geração um elemento estruturante, ela é característica definidora para adultos e crianças serem posicionados dentro de estrutura de poder. Essa perspectiva é importante para o presente trabalho porque se sabe que o discurso da necessidade de proteção da infância incide de forma estruturante sob adultos e crianças. Para além das trocas pessoais entre esses atores, sabe-se que na estrutura social mais ampla as crianças são majoritariamente colocadas "sob as asas" dos adultos e fixadas na posição de pessoas a serem protegidas; o que, em alguma medida, define sua posição de dependência.

Considerando a categoria geracional em seu aspecto estruturante, crianças - enquanto membros da geração infantil - ocupam um lugar específico na ordem social. A posição majoritariamente reservada à infância é aquela que a enxerga como período inicial da vida, uma fase definida temporalmente que se remete então a uma fase da trajetória individual do ser humano; estando portanto eminentemente ligada ao *ethos* das sociedades individualistas (QVORTRUP, 2011a). A infância definida individual e temporalmente evoca com frequência uma atmosfera lúdica, um ar de brincadeira que seria supostamente próprio ao universo

infantil e que aparece colado à imagem do aprendiz, aquela ideia de que a criança é, por excelência, o principiante a ser educado. A abordagem da teoria das gerações apresenta então considerações de forma e conteúdo sobre o ordenamento geracional: a estrutura de gerações - a forma - reserva para a infância práticas diárias destinadas ao aprendizado e preparação das crianças para o futuro - o conteúdo.

A restrição da infância ao lugar do aprendiz é uma das consequências da 'estrutura de gerações' ou 'ordem de gerações' (ALANEN, 2001a, 2011) que direciona o agir dos indivíduos mais às esferas pública ou privada - e as apresenta como se fossem isoladas uma da outra. O ordenamento geracional é tal que a imagem da infância conduz as crianças para habitar prioritariamente o espaço privado do lar, deixando-as completamente apartadas de algumas instâncias do espaço público que elas poderiam desde cedo começar a frequentar (CASTRO et al, 2010).

Entre outros fatores isso ocorre porque, “num sentido sociológico, ‘crianças’ e ‘adultos’ são nomes dados a duas categorias sociais que estão *posicionadas entre si* dentro de uma *relação de gerações*” (ALANEN, 2001a, p.73; grifos meus). O debate e a conceituação da infância não podem então estar descolados do aspecto relacional presente na abordagem geracional. Os sentidos de 'estrutura' em sociologia são múltiplos e, no campo da geração, 'estrutura' se refere ao "sistema de relação entre posições sociais" (ALANEN, 2001b, p.19; tradução minha), conferindo dinamicidade ao debate sobre estrutura que por vezes é enrijecido quando a reflexão da geração é aproximada com a de classe (op.cit.). Por esse raciocínio, falar em estrutura geracional é considerar fundamentalmente a relação de interdependência (op.cit.) existente entre as posições de uma geração em relação às outras.

Tomando geração como uma formação estrutural²¹, a relação de gerações referida por Alanen diz respeito às diferenças nas posições de poder entre crianças e adultos. Dito de outra forma,

²¹ O que para Qvortrup (2011b) significa entender a infância como um segmento na estrutura social: um espaço social permanente - e não período temporal, passageiro - que é afetado por forças estruturais e parâmetros normativos vigentes. Dentro da infância vivem então as crianças, promovendo mudanças com suas ações ao mesmo tempo em que também reproduzem algumas permanências para o grupo geracional. Além disso, Qvortrup (1985) destaca que a atuação das crianças sobre a infância é limitada devido ao fato de que o sujeito não permanece toda a sua vida nesse grupo geracional. Cada criança integra a geração da infância por dado período, e com o passar do tempo deixa esse grupo geracional, passando a integrar grupos geracionais mais velhos. O grupo geracional da infância, todavia, permanece existindo. A infância é um elemento relativamente permanente da vida moderna (ALANEN, 2001b), apesar de os indivíduos a integrarem provisoriamente; de modo que para a criança a infância é período transitório da vida.

a relação entre essas duas gerações afeta os dois grupos (ALANEN, 2001a) e gera consequências distintas para cada um deles (QVORTRUP, 2011a, 2011b), por exemplo: no que tange ao tema desta tese, a relação de gerações posiciona as crianças perante os adultos de modo que sua posição demanda do grupo mais velho cuidado e proteção. Na pesquisa de campo buscou-se justamente clarificar quais práticas os adultos compreendem como práticas cotidianas de proteção e evidenciar as tensões e dificuldades que eles encontram na realização desse dever - um entre vários que marcam as trocas intergeracionais entre adultos e crianças.

Nesta tese, o uso da Teoria das Gerações de Mannheim se justifica pela dimensão social que agrega à noção de geração, ultrapassando em certa medida os referenciais etários e apontando para adultez e infância enquanto categorias sociais estruturantes que colocam crianças e adultos em posições geracionais específicas que se relacionam entre si. Essa análise me parece explicar um pouco a existência da ideologia da proteção - tal como entendida nas condições do contemporâneo - visto a posição geracional da infância ser tutelada, na busca de oferecer para as crianças condições “ideais” de provisão e proteção.

A contribuição de Alanen (2001a, 2001b, 2011), particularmente, enfatiza o caráter relacional das trocas *entre* grupos geracionais, o que é de meu especial interesse porque pretendo destacar com este trabalho que a construção social da infância é afetada diretamente pela relação que estabelecem com a geração adulta, sendo difícil pensar a definição daquela sem a participação desta. A construção da geração da infância está, em muito, pautada pela sua relação com a geração adulta e vice-versa (MAYALL, 2001).

Ainda dentro das elaborações conceituais de Mannheim, parece-me que ainda está sem resposta na literatura a problemática anteriormente apresentada de pensar a noção de conexão geracional na experiência das crianças: Ocorre? Como ocorre? E qual seria a participação dos adultos nesse processo? Mediar? É possível um membro de uma geração mediar a conexão geracional de outra? Essas são a meu ver algumas questões que não estão totalmente respondidas na literatura dos estudos da infância e especialmente a segunda questão representou problema a lidar na realização da pesquisa de campo, quando busca-se respostas na abordagem teórica para as questões de pesquisa empírica. Além disso, todas essas questões me parecem relevantes para a continuidade da pesquisa sobre infância e Teoria das Gerações, de maneira geral.

3.

A CRIANÇA, “NATUREZA” DISTINTA DA ADULTA?

De acordo com a retomada da construção da infância e de sua análise a partir de elementos contemporâneos, explicitarei algumas características da posição geracional da infância em nossa sociedade. Pelo que pude observar até aqui, a infância vem experimentando alguns deslocamentos no seu regime de tutela, mas esses movimentos aparecem frequentemente capturados pela ideologia de consumo; como se o papel ativo da criança fosse mais facilmente exercido quando sua opinião, intervenção e decisões incidem sobre o que consumir - ela e sua família. Entretanto, no que tange a outras esferas da vida, o ambiente escolar ou sua circulação na cidade, por exemplo, a infância me parece de forma geral ainda bem contida em suas possibilidades de ação e participação. A menoridade atribuída à criança acaba formalizando-a como o diferente do adulto; enquanto que sob a “identidade” de consumidoras, por exemplo, a destinação parece diminuir significativamente. Apesar de existirem esforços²² construtivistas que incentivam a participação das crianças, ainda se vêem as estruturas sociais “legitimando não apenas o controle adulto, mas a assimetria radical de poderes intergeracionais na condução da vida das crianças” (SARMENTO, 2005, p.372).

3.1 O ESTUDO DA CRIANÇA POR MEIO DO SEU DESENVOLVIMENTO E A NORMATIZAÇÃO DA INFÂNCIA.

²² Esse esforço foi encampado na história brasileira pelos movimentos sociais de direitos das crianças e adolescentes que acabaram produzindo legislação específica a qual, entre outros direitos, incentiva a participação infantil e juvenil. Parte do conteúdo dessa legislação é contemplada no próximo capítulo.

Visto que a presente tese diz respeito à proteção enquanto uma marca forte do papel geracional de adultos para com crianças, este capítulo busca explicitar alguns elementos relevantes que sustentam esse discurso. Para isso foram revisadas algumas contribuições do campo psicológico, que produziram a ideia de que crianças possuem uma “natureza” distinta da “natureza” dos adultos. Esta diferenciação entre os membros das duas gerações alimentou a separação entre seus universos na medida em que atribuiu características particulares a cada uma e, com isso, desenhou sujeitos com “identidades” supostamente destoantes: o sujeito adulto e o sujeito infantil.

A produção dessa diferenciação se utilizou dos traços que demonstram, supostamente, a peculiaridade das naturezas adulta e infantil. Alguns traços são tidos como mais constantes entre adultos e menos constantes entre crianças, enquanto outros traços mais frequentes nas crianças aparecem com menos frequência entre pessoas adultas. Imaturidade e vulnerabilidade são duas características que se encaixam mais naquela última situação. A fim de explorar como isso ocorre, busquei algumas contribuições clássicas da psicologia do desenvolvimento sobre os significantes da imaturidade e da vulnerabilidade, que são relevantes para justificar a suposta natureza infantil.

3.1.1 A imaturidade e a fragilidade da criança.

No século XIX, Charles Darwin foi o responsável por ter colocado a criança no centro da pesquisa, buscando explicações para o processo de evolução humana (WOODHEAD; FAULKNER, 1999; SMITH; GREENE, 2014). Tal abordagem da criança teve continuidade nas teorias do desenvolvimento infantil mais difundidas nos países ocidentais e também em outros campos disciplinares.

Na história da medicina, por exemplo, é reconhecido que parte da imprecisão dos dados sobre a infância - a forma como as crianças eram atendidas pelos primeiros cuidadores - advém do fato de as crianças não serem historicamente sujeitos ativos no seu tratamento (LEVENE, 2011); ou não ter sido dado a elas esse espaço. Também na história da medicina, o interesse pela saúde da criança decorre do objetivo de promover o bem-estar do adulto, partindo-se do pressuposto de que uma criança bem cuidada se tornará futuramente um adulto saudável (LEVENE, 2011). A preocupação da medicina em torno da criança focava, no final do século

XIX, o corpo infantil e, a partir de meados do século XX, também a mente das crianças (op.cit.); um movimento de certa forma análogo à psicologia e sua investigação em torno do desenvolvimento da criança.

A psicologia do desenvolvimento/ psicologia da criança/ psicologia do desenvolvimento infantil se concretizou enquanto o campo do conhecimento apto a prover as explicações sobre o bem-estar da criança (ALANEN, 1992) e, por conseguinte, o campo das instruções sobre o cuidado infantil (SMITH; GREENE, 2014) que influenciou muito o pensamento popular sobre assuntos relativos à infância (WOODHEAD; FAULKNER, 1999). Sob influência do positivismo, a psicologia foi se consolidando como campo do conhecimento sobre o comportamento humano, que poderia ser observado e medido, e o desenvolvimento infantil tido como fenômeno de base genética a ser desenrolado.

De acordo com Paul Mussen (1922-2000), psicólogo do desenvolvimento, o objetivo da psicologia do desenvolvimento é o estudo de como as crianças chegaram a ser o que são, ou seja, como se desenvolve o tipo de pessoa que chegam a ser hoje (MUSSEN, 1965). A psicologia do desenvolvimento debruça-se sobre a sucessão de eventos que ocorrem ao longo da vida das crianças até se tornarem adultas (RICHARDSON, 1994). Esse processo, todavia, não é estudado apenas pela psicologia. Os processos de crescimento e/ou desenvolvimento também são abordados pelas ciências biológicas de maneira geral: anatomia, bioquímica, biometria, por exemplo, e sendo estudados em todas as formas de vida, não apenas a humana. De acordo com Arnold Gesell (1880-1961), um dos psicólogos pioneiros do estudo da criança em laboratórios (WOODHEAD; FAULKNER, 1999), o ataque científico ao problema do crescimento é uma expressão do desejo humano de entender como ele tem se tornado o que ele é (GESELL, 1937). A escolha de se debruçar prioritariamente sobre o campo da psicologia do desenvolvimento decorre do interesse de ver como o saber psicológico, com seus teóricos mais pioneiros, colaborou para tecer a infância por meio de uma mirada individualizante sobre as crianças e seu desenvolvimento.

As primeiras observações de crianças datam do fim do século XVIII e durante todo o século seguinte consistiam em registrar mudanças na capacidade sensorial e motriz, de linguagem e/ou intelectual da criança estudada (MUSSEN, 1965). Devido ao caráter das anotações registradas nessas primeiras pesquisas, seus autores eram taxados de “biógrafos das crianças”, visto que faziam observações seletivas e por isso apresentavam o retrato de uma só criança, ao

longo de vários anos de sua vida. Paul Mussen considera que essas informações eram menos científicas do que as produzidas pela psicologia moderna, mas reconhece que elas contribuíram para despertar o interesse para o que, futuramente, iria se constituir como o campo próprio da psicologia infantil ou do desenvolvimento.

A ‘moderna psicologia científica da criança’ ou ‘do desenvolvimento’ (MUSSEN, 1965), como um campo de pesquisa já propriamente delimitado, tinha originalmente dois objetivos. O primeiro objetivo se refere à descrição do estado das funções psicológicas da criança em idades diferentes a fim de relacioná-las com a idade:

(...) consiste em descrever o mais completas possíveis e com a maior precisão, as funções psicológicas da criança de diversas idades e em descobrir as características das mudanças das ditas funções em relação com a idade (MUSSEN, 1965, p.2; tradução minha).

Por muito tempo o campo se ocupou da tarefa de investigar a natureza e os graus de mudança de vários aspectos da conduta da criança, tendo dessecado seu comportamento na análise da capacidade sensorial e motriz, nas funções da percepção, na inteligência da criança e suas reações sociais e afetivas (MUSSEN, 1965) que, como sinaliza o autor, eram compreendidas como componentes da *conduta* do indivíduo. O segundo objetivo, mais recente na história da moderna psicologia do desenvolvimento, seria “explicar as mudanças da conduta em relação com a idade: descobrir o desenvolvimento que segue a estas mudanças” (MUSSEN, 1965, p.2; tradução minha).

Mussen defendia que o objetivo primeiro dessa ciência foi por muito tempo a *descrição* das tendências correspondentes com a idade, mas que o campo foi se modernizando e voltando-se mais para o segundo objetivo, o de *explicar* as tendências de desenvolvimento de acordo com as idades. Tais explicações buscam descobrir o quanto das tendências de desenvolvimento são inatas – genéticas e relacionadas à maturidade do sistema nervoso – e o quanto são modeladas socialmente. Para Mussen isso significa que, tradicionalmente, o campo investiu em saber *como* se desenvolvem habilidades diversas em cada idade específica, enquanto que vertentes mais recentes tentaram dizer *por que* tais habilidades aparecem em tal idade – permitindo que se forneçam informações aprofundadas para um “enunciado científico satisfatório” (op.cit.), mais aceitável do que o primeiro se propunha.

De uma forma ou de outra, investindo mais na descrição ou na explicação do desenvolvimento humano, a visão de tempo linear no processo de maturação esteve desde os

primeiros estudos marcando a delimitação do objeto da psicologia do desenvolvimento, definindo a peculiaridade do campo e, ao mesmo tempo, justificando sua existência. A visão do crescimento humano ocorrendo de forma linear e ascendente ao longo do tempo cronológico não apenas se relaciona à abordagem do campo da psicologia do desenvolvimento, mas tal perspectiva é elemento fundante do próprio campo. A ideia de *idade* è associada à abordagem da psicologia como um fator que permite "medir" o desenvolvimento e referenciá-lo numericamente dentro do tempo cronológico. Talvez este seja um dos motivos que fazem com que esse campo tenha se constituído como um dos mais responsáveis pela produção das diferenças entre os mundos adulto e infantil, sendo também difícil tencionar esse axioma dentro da psicologia de um modo geral.

A ideia de idade não é apreciada apenas em psicologia e não tem um único uso ou significado, destaca-se em vários campos o seu poder normatizador - ou, para outros autores, naturalizador (LAGUNAS, 2015) - sobre a infância. A partir de uma perspectiva de análise da história (MINTZ, 2008), sabe-se que a compreensão de idade é marcador fundamental em praticamente todas as sociedades, sendo com maior ou menor grau de relevância social a depender do período histórico.

(...) Vários sentidos socialmente e culturalmente construídos são atribuídos a categorias de idades particulares. Estão implícitas em termos como *criança* ou *adolescente* certas pressuposições sobre imaturidade, irresponsabilidade, e desenvolvimento e maturação incompletos" (MINTZ, 2008, p.93; tradução minha; grifos meus).

A partir do sentido de idade compartilhado em nossa sociedade, características específicas são esperadas de determinados grupos etários. O marcador da idade opera também sempre em combinação com outras categorias sociais de diferenciação entre os sujeitos (MINTZ, 2008).

Steven Mintz (MINTZ, 2008) tenta listar ainda algumas aplicações mais comuns da ideia de idade: pode ser uma marca usada por indivíduos ou sociedades para medir seu progresso ao longo da vida; pode se referir também a uma experiência subjetiva que mostra quanto tempo viveu o indivíduo e a sua experiência; pode ser uma categoria usada para organizar a hierarquia institucional, principalmente nas escolas; pode ser também idade como um sistema de poder associado aos direitos/deveres civis e políticos dos cidadãos; e ainda, o uso da idade que foi difundido a partir do século XX, quando a idade

se tornou identificada com marcos do desenvolvimento e com normas e expectativas claramente definidas. A sociedade americana associou idade com certos estágios cognitivos, emocionais e fisiológicos do desenvolvimento e

também com certas formas de comportamento apropriado ou inapropriado para pessoas de certas idades (MINTZ, 2008, p.91; tradução minha).

Esta é a maneira como a ideia de idade é majoritariamente usada em psicologia, não somente na psicologia americana.

É estrutural para a psicologia do desenvolvimento a visão de tempo linear, do tempo enquanto avanço cronológico que pode ser parametrizado em termos etários. A ideia de idade é usada, então, como uma escala para o tempo cronológico e biográfico, porque aparece comumente associada ao incremento do desenvolvimento. Quanto maior a idade, mais desenvolvido o ser humano. O desenvolvimento seria “processo contínuo que começa com a vida, ou seja, na concepção e, seguidas a esta, todas as subsequentes divisões celulares” (MUSSEN, 1965, p.19; tradução minha). Sob esse ponto de vista, o desenvolvimento humano tem íntima relação com o processo de maturação do corpo que, por sua vez, desenrola-se com sucessivas divisões celulares, sendo um processo eminentemente de base biológica - e que reflete a influência da fisiologia e das ciências biológicas para os estudos sobre o desenvolvimento humano (WOODHEAD; FAULKNER, 1999). Com o passar dos anos, a maturação do corpo humano conduziria a estágios de funcionamento mais complexos no que diz respeito a sua dinâmica fisiológica.

Mussen realizava pesquisa perguntando: “Esta criança particular está acima ou abaixo da média em relação à estatura? Seu vocabulário é extenso, reduzido ou apropriado para sua idade? A julgar sua relação com outras crianças, é socialmente maduro ou não?” (MUSSEN, 1965, p.4; tradução minha). Considerando as questões colocadas pelo autor, é possível perceber claramente a qual objetivo se dedicava: investigar, obter médias, criar normas referenciadas na idade. A sistematização dos dados de pesquisa com crianças sobre o desenvolvimento serve, desde os primeiros estudos, para a elaboração de tendências relacionadas com a idade; interessando ao pesquisador formular princípios gerais do desenvolvimento e normas para seus diversos aspectos - auxiliando a verificar a situação do desenvolvimento individual de uma criança.

Gesell, por exemplo, conhecido pelos seus guias do desenvolvimento físico, social e intelectual "normais" (GESELL, 1937; AMES, 1989; WOODHEAD; FAULKNER, 1999), verificava a situação do crescimento mental das crianças classificando-as em 'subnormais', 'abnormais', 'medianas', 'atípicas' ou 'superiores' (GESELL, 1937), em relação a seus achados que eram referenciais para servirem de comparativo entre os indivíduos. Como o crescimento

mental estava ligado ao amadurecimento das estruturas mentais, as leis elaboradas para o crescimento - e as leis do crescimento mental - eram aplicadas como se tivessem alcance universal, ignorando assim a variabilidade cultural e sua interferência no crescimento das estruturas cerebrais e o desenvolvimento do indivíduo como um todo.

Para dar conta da enorme quantidade de habilidades envolvidas no desenvolvimento, pesquisadores trataram o organismo de maneira segmentada. Desta forma, o campo foi se constituindo em torno do estudo da maturação de partes, ou sistemas orgânicos, e da sua participação na aquisição de habilidades pela criança. O desenvolvimento foi subdividido em certo número de aspectos (op.cit.): físico-biológico; formação da identidade/personalidade; intelectual, por meio das habilidades em solução de problemas e entendimento conceitual, entre outros exemplos; podendo ser adicionados, mais recentemente na história do campo, os estudos em aquisição de linguagem e desenvolvimento moral - que marcam fortemente a psicologia do desenvolvimento desde o século passado. Apesar de vingar até a atualidade o procedimento de segmentar as capacidades desenvolvidas pela criança, desde lá Mussen afirmava a intrínseca relação entre todas elas, de modo que o desenvolvimento de uma habilidade pela criança afeta direta ou indiretamente o desenvolvimento de outra.

Gesell (1937), no seu estudo do crescimento mental, afirma que casos clínicos indicam que as condições gerais do corpo interferem no curso de crescimento, apesar de também haver casos clínicos que demonstram certa independência do crescimento mental ao ocorrer sem dificuldades num corpo com condições não usuais ou insuficientes. Como o estudo do autor se refere ao ciclo²³ de crescimento da mente, a análise segmentada das capacidades adquiridas pela criança ao longo dos anos pode ser observada na sua análise da interferência de outros ciclos do organismo sobre o ciclo mental e seu crescimento. Gesell, como outros estudiosos do desenvolvimento na sua época, adotava uma visão totalmente fragmentada do indivíduo, que aparece fundamentalmente dividido entre mente e corpo. Uma vez que se ocupa do ciclo mental, ele também adota mais uma subdivisão, concebendo a mente em aspectos ou linhas separadas de crescimento. Assim, da mesma maneira que o corpo estava sendo dissecado pelos estudiosos da área em suas partes, órgãos e células para serem estudados seus ciclos, o crescimento mental também foi dissecado para a análise de seus componentes.

²³ Para Gesell, do ponto de vista temporal “um ciclo é apenas uma série de momentos ou épocas que vão desde um começo de nascimento a um final de morte” (GESELL, 1937, p.8; tradução minha). O ciclo é então o curso dos eventos que ocorrem neste intervalo.

É grande a variedade de habilidades que o campo do desenvolvimento tenta contemplar, indo desde o tamanho da criança, da sua forma de se expressar até a maneira de relacionar-se com os outros, buscando investigar se isso ocorre de forma madura ou não. Além da usual segmentação do indivíduo em partes feita pela pesquisa para estudo (RICHARDSON, 1994), observa-se o destaque da maturação - decorrente da visão de tempo cronológico - como sendo o fator fundamental para o curso do desenvolvimento.

Dessa feita, adultos serão obviamente concebidos enquanto seres mais desenvolvidos do que as crianças, de corpos e mentes “imaturas” - entenda-se não maturadas - e por decorrência pouco desenvolvidas. Essa noção de desenvolvimento agregou status de superioridade aos estágios mais complexos de funcionamento do corpo humano; fazendo com que adultos, com corpo e cérebro completamente maturados, representassem para a espécie humana não apenas maturação, mas também um estágio superior mais maduro, também em termos subjetivos. O processo contínuo de transformações do corpo humano passou a ser sinônimo de condução a formações *mais desenvolvidas*, em nível pessoal e também em nível etário; por isso a criança e a infância ocuparam na linha do desenvolvimento humano o lugar de menor complexidade, menor maturação e/ou maturidade.

Esta noção de desenvolvimento aparece também claramente na abordagem de Gesell. Para ele, o processo de crescimento humano se inicia desde os primeiríssimos instantes de concepção, sendo o nascimento apenas um dos pontos que marcam o contínuo desse desenvolvimento. Na visão do autor, um dos mais importantes estudiosos do desenvolvimento no início do século passado, o crescimento é um processo decorrente do amadurecimento dos organismos e que sempre caminha num sentido ascendente, desenvolvendo-se mais e mais, percorrendo uma progressão pré-estabelecida e atingindo patamares mais elaborados de funcionamento – níveis *mais desenvolvidos* que os anteriores. Para ele, as forças de crescimento – mental, físico etc. – conduzem a mais desenvolvimento. Em seu livro '*Infancy and Human growth*' (GESELL, 1937) é evidente a aproximação que o autor faz das ideias de desenvolvimento e crescimento, tratando-os praticamente como sinônimos. O desenvolvimento é coexistente com a vida, ou seja, enquanto houver vida o organismo estará se desenvolvendo, abarcando o fenômeno de ascendência, e depois de declínio, a morte.

A partir deste ponto de vista, sua abordagem do crescimento mental – um dos aspectos do crescimento infantil – vê a infância como período de transição (GESELL, 1937) porque é período de imaturidade formativa, imaturidade das estruturas mentais, um tempo onde elas ainda estão pouco crescidas. Considerando-a biologicamente, a infância é tempo de imaturidade dentro de um contínuo de crescimento mais amplo, por isso denotaria incompletude e imperfeição.

Nos manuais de psicologia do desenvolvimento (HURLOCK, 1942; CARMICHAEL, 1964; FAW, 1981; BEE, 1984) e livros de autores clássicos do campo (GESELL, 1937; GOODENOUGH; TYLER, 1959; JERSILD, 1964) constam geralmente explicitações de princípios gerais²⁴ do desenvolvimento que guiam a maneira pela qual o corpo vai maturar. Entre os fatores que influenciam esse processo, e que contribuem mais diretamente com a presente tese, destaco a aprendizagem²⁵. Segundo Mussen (1965, 1967), aprendizagem e maturação são dois processos básicos que permitem à pessoa adquirir todas as capacidades e características envolvidas no longo processo do desenvolvimento. Segundo essa perspectiva, em alguns casos, como a altura a que chegará uma pessoa, é mais fácil identificar a atuação exclusiva da maturação, mas em geral a maturação está associada intrinsecamente ao aprendizado porque “(...) estes processos atuam quase sempre um sobre o outro, é difícil separar seus respectivos efeitos” (MUSSEN, 1965, p.23; tradução minha).

Para essa perspectiva a maturação é, da mesma maneira que a noção de desenvolvimento, um fenômeno de base biológica. Maturação se refere aos “processos orgânicos ou mudanças estruturais ocorrendo dentro do corpo de um indivíduo, que são relativamente independentes das condições, experiências ou práticas do meio externo” (MUSSEN, 1967, p.31). O aprendizado, por outro lado, é processo pelo qual a cultura e o convívio com as outras pessoas atuam sobre a criança fazendo com que ela adquira capacidades e habilidades específicas que são relevantes para o ambiente onde ela cresce. A ação do meio ambiente e das pessoas sobre a criança interfere no processo de maturação, moldando o crescimento da criança a um dado desenvolvimento. Trata-se da ação do mundo sobre o ser biológico em desenvolvimento, que

²⁴ Segundo Mussen (MUSSEN, 1965), os princípios gerais do desenvolvimento operam durante o período pré-natal, desde o feto, e depois nos primeiros períodos pós-natal. A atuação desses princípios faz com que se espere, por exemplo, que uma criança de desenvolvimento normal se sente antes de conseguir pôr-se em pé sozinha. Os princípios e as direções do desenvolvimento (op.cit.) impulsionam o indivíduo a maturar-se de uma dada maneira específica.

²⁵ A noção de aprendizado adotada pelos primeiros teóricos do desenvolvimento é marcada pela perspectiva do condicionamento (JERSILD, 1964), ou seja, do aprendizado derivado dos estímulos ou punições que o indivíduo recebe para “aprender” o comportamento esperado.

vai sendo moldado a partir dessa ação de aprendizado e produzindo “mudanças no comportamento ou desempenho, em resultado da experiência” (MUSSEN, 1967, p.31; tradução minha).

O desenvolvimento humano será então resultado dos processos de maturação que se desenrolam sob interferência do que a criança é capaz de aprender, apesar de a maturação ter sido muito mais enfatizada na literatura clássica da psicologia do desenvolvimento e da psicologia da criança (GESELL, 1929, 1937; GOODENOUGH; TYLER, 1959; FAW, 1981) – haja vista a maioria de seções abordando transformações fisiológicas correspondentes a cada idade, enquanto que a importância do aprendizado é mencionada, mas de fato não toma a centralidade da discussão sobre o desenvolvimento da criança. Mussen, por exemplo, apesar de afirmar a relevância do aprendizado, adota a assertiva do também psicólogo McCandless (1915-1975) de que “amadurecer é essencial ao aprender”, de acordo com a qual, o amadurecimento forneceria as ferramentas necessárias para que o aprendizado possa ocorrer; deixando claro que se trata de fato de uma perspectiva de base biologicista acerca do desenvolvimento.

Seguindo uma abordagem diferente, outros pesquisadores já defendiam mais fortemente, no final do século passado, a relevância do meio ambiente, e, portanto, do aprendizado, para o desenvolvimento da criança. É o caso do psicólogo Jerome Kagan que afirmava, no livro *'The nature of the child'* (KAGAN, 1984), que a experiência da criança no meio conta tanto quanto o material biológico para o seu desenvolvimento. E não somente isso. É o caso também do que se sabe hoje, por exemplo, que a neurociência (CARDOSO; SABATTINI, 2000) já oferece provas de que as demandas e estímulos do meio ambiente podem impulsionar o crescimento e a maturação de determinadas estruturas cerebrais diretamente relacionadas às habilidades cognitivas, mentais ou motoras específicas.

Ainda a respeito da influência do aprendizado sobre o desenvolvimento da criança, Gesell (GESELL, 1937) também depositava mais peso sobre a maturação ocorrida ao longo do tempo. Ele, que além de psicólogo também era pediatra, usou metodologias tradicionais de observação longitudinal - repetidas vezes ao longo da vida dos indivíduos - e comparações a fim de encontrar o curso geral do desenvolvimento mental na visão biográfica. Um de seus estudos (op.cit.) tentou conhecer o crescimento mental nos primeiros anos da infância humana, vendo o crescimento mental como “toda uma série de mudanças comportamentais

que caracterizam a história de vida do indivíduo” (GESELL, 1937, p.4; tradução minha). Na visão do autor, o crescimento, ou seja, a maturação, faz com que o indivíduo mude seu comportamento numa dada maneira, e essa mudança seria sempre progressiva; sendo a infância então um período de tempo para se crescer, uma fase de transição dentro do ciclo maior do desenvolvimento (GESELL, 1937), como dito acima.

A tradição na psicologia do desenvolvimento, de enxergar as *mudança esperadas* necessariamente como sinais de *progresso*, permanece bastante atual na forma como o campo disciplinar continua estudando a criança: analisando as mudanças em aspectos do seu comportamento e geralmente avaliando-as como evoluções, especialmente quando as mudanças aproximam a performance da criança da performance adulta. Considerando que as mudanças no comportamento são associadas a um “progresso” do crescimento, elas nutrem o referencial adultocêntrico; caso contrário tal associação não seria tão facilmente elaborada. Além disso, há problemáticas que as análises comportamentais frequentemente ignoram até nossos dias, apesar das tantas críticas: o desempenho esperado da criança, por meio de sua resposta correta em uma situação de experimento, pode satisfazer os indicadores de desenvolvimento usados na pesquisa, mas ao mesmo tempo pode esconder ou camuflar aspectos mais subjetivos da vida da criança.

A idade não é usada apenas como referencial para aquisição de habilidades intelectuais ou motoras, por exemplo, mas também no estudo da dinâmica afetiva da criança. Arthur Jersild (JERSILD, 1964), em análise sobre a *evolução* da afetividade, inspirava-se na obra de Maslow para tratar da emergência de necessidades superiores²⁶ como o amor, por exemplo, aparecendo na medida em que avançava a idade. Também Gesell (GESELL, 1929) analisou as expressões de medo ao decorrer do crescimento, argumentando que as mudanças no padrão de expressão emocional do medo decorrem do crescimento orgânico e ao mesmo tempo das diferentes etapas de elaboração e compreensão do próprio aperfeiçoamento – ignorando, por exemplo, a contribuição dos processos de aprendizagem nessa mudança comportamental. O aprendizado permitiria, por exemplo, que uma criança produza, hoje, reação de medo a um

²⁶ São as necessidades que não decorrem diretamente de demandas orgânicas, são necessidades mais abstratas, de ordem afetiva, por exemplo. Há grande debate na psicologia do desenvolvimento e na psicologia de modo geral sobre o que seriam as "necessidades" mais importantes do ser humano. A respeito dessa questão, consultar Jersild (1937) para as contribuições de outros psicólogos que já demonstravam argumentos contra a avaliação de que as necessidades da criança são prioritariamente necessidades corporais.

estímulo ao qual há meses atrás ela não reagiria (JERSILD, 1964), visto que durante este intervalo lhe foi transmitida²⁷ a sensação de perigo que pode causar tal objeto.

Para demonstrar experimentalmente que a maturidade emocional advém da passagem do tempo, diversos pesquisadores do desenvolvimento (SHERMAN, 1927; BRIDGES, 1932; ENGLISH, 1951) aplicaram testes e se dedicaram à observação das reações de crianças a diferentes estímulos com fins a obter informações a respeito de suas emoções²⁸. A análise das reações visíveis indicava que crianças recém-nascidas ou com poucas semanas de vida têm reações indiferenciadas, descoordenadas e inespecíficas a estímulos completamente diferentes, de modo que movimentos bruscos de agitação poderiam se remeter à sensação de dor, ou a emoções como alegria ou surpresa. Experimentos realizados por Horace English (ENGLISH, 1951), por exemplo, indicaram que a vivência corporal das emoções – as reações – do recém-nascido foi tão indiferenciada que adultos não conseguiram distinguir a qual emoção – a qual sentimento – se referem quando analisaram o comportamento fora de seu contexto.

Esta vertente indicava que “(...) na medida em que a criança fica mais velha, suas ações tendem a se tornar menos exageradas, mais precisamente ajustadas ao tipo de situação, mais diferenciada e adaptativa” (ENGLISH, 1951, p. 126; tradução minha). Assim, pensava-se que “a maturidade da emoção é demonstrada pela modulação da resposta a se adequar às circunstâncias” (ENGLISH, 1951, p. 161; tradução minha). O objetivo era estudar o refinamento do comportamento emocional da criança: de qual modo ela vai se expressando emocionalmente com comportamentos cada vez mais controlados, específicos e graduados, até conseguir produzir respostas emocionais específicas para estímulos específicos. Além disso, a maturidade emocional se expressaria com autocontrole: “A pessoa madura pode não ser aquela que é capaz de suprimir todas as suas emoções; mas ela é certamente aquela que é

²⁷ Entre os pesquisadores do desenvolvimento emocional que se debruçam sobre o comportamento, destaco a posição de Horace English (ENGLISH, 1951) de que o desenvolvimento emocional é fortemente determinado pelo aprendizado e ocorre em três direções principais: 1) há mudanças no tipo de situação que pode instigar emoção; 2) o aprendizado muda respostas emotivas; 3) o aprendizado permite combinações de respostas emocionais.

²⁸ Sobre a discussão das emoções e suas expressões, a abordagem de English (1951) considera o comportamento um elemento integrante das emoções, e não apenas uma expressão delas. Sua avaliação é de que mais do que nos expressarmos emocionalmente via comportamento, nós realmente vivemos as emoções via comportamento. A emoção não seria algo descolado, superior ou inferior as suas manifestações comportamentais. A emoção propriamente dita é justamente a totalidade de reações que o sujeito produz a um estímulo. O estudo de English (1951) abarca as reações internas - orgânicas, viscerais - e reações externas - comportamentais - no estudo das emoções, dedicando-se sobretudo aos fenômenos *observáveis* da vida emotiva da criança.

capaz, quando necessário, de manter suas emoções sob controle” (ENGLISH, 1951, p.172; tradução minha).

“À medida que a criança amadurece, as respostas emocionais fazem emergir o que corresponderia aproximadamente ao comportamento emocional dos adultos e ao que se poderia classificar como raiva, medo e alegria” (JERSILD, 1964, p.945; tradução minha). Tomando as expressões emocionais *adultas* como guia, vários psicólogos e teóricos do desenvolvimento se dedicaram ao mapeamento de expressões emocionais em correspondência com a idade (BÜHLER, 1930; BRIDGES, 1932; GESELL, 1937). Essa tendência, que ainda vigora nos estudos do desenvolvimento, vê a criança pelos olhos dos adultos quando toma sua conduta como padrão de evolução afetiva. Na medida em que o organismo maturasse, aumentando também em idade, seriam satisfeitos gradativamente os critérios de *maturidade emocional*, a saber: as ideias de estabilidade e ajuste emocionais (ENGLISH, 1951; JERSILD, 1964), a capacidade de dar respostas emocionais com variadas graduações e intensidades, a capacidade de controlar os impulsos emocionais (ENGLISH, 1951), ou lidar com tensões (op.cit.). Dito isso, fica claro que a demonstração afetiva que se espera dos adultos é supostamente equilibrada e estável emocionalmente. Além disso, o "modelo" adulto adotado como demonstrativo de maturidade emocional é usado de forma descolada da sua condição de emergência, ou seja, do contexto onde adultos produzem mais frequentemente este ou aquele comportamento emocional; como se a própria atuação adulta também não fosse produzida socialmente ou fosse algo estático e absoluto²⁹.

Além disso, English defendia que o crescimento mental permitiria ao adulto perceber mais detalhadamente o mundo ao seu redor, de maneira que uma pessoa madura estaria “mais sensível” ao mundo e aos outros porque os percebe integralmente. Cabendo problematizar então de que modo a capacidade intelectual de perceber o mundo ao redor garantiria mesmo a sensibilidade para com este mundo.

²⁹ Comportamentos emocionais não são padrões estáticos de comportamento porque estão intimamente ligados à cultura e à estrutura das sociedades. Análises sobre a "maturidade" emocional precisam ter isso em conta e não são efetuadas apenas no caso das crianças. Cabe lembrar que a forma como os adultos se expressam emocionalmente também passa por processos de julgamento e avaliação, até mesmo pelo senso comum. Comportamentos adultos menos formais e mais descontraídos são vistos como pertencentes a culturas "menos requintadas" e "mais primitivas"; enquanto comportamentos adultos mais polidos, discretos e formais são associados à cultura "civilizada".

Na abordagem comportamental da maturidade emocional o adulto é narrado como sujeito maduro emocionalmente (ENGLISH, 1951) e a conduta das crianças é confrontada com a do adulto para elaboração de níveis de maturidade que distinguem não apenas esses dois grupos etários, mas também distinguem as crianças entre si. Quais impactos esse procedimento pode ter sobre a infância? A elaboração de níveis de desenvolvimento emocionais, motores, intelectuais, entre outros, afeta não apenas a relação intergeracional, mas também incide sobre o nível intrageracional, haja vista a subdivisão da fase da vida da infância em várias etapas e níveis de desenvolvimento. Não apenas adultos estariam sendo distanciados e diferenciados das crianças, mas também elas entre si. Esse processo contribuiu então para a criação discursiva sobre uma infância "normal" e outras que não são, uma que responde satisfatoriamente às escalas de desenvolvimento e outras que respondem insatisfatoriamente. A normatização da infância (MACIEL; MARTINS; CASTRO, 2013) se alimentou dos padrões de desenvolvimento infantil elaborados pela psicologia do desenvolvimento, entre outros fatores.

Há várias outras críticas dirigidas aos estudiosos que analisam a evolução da emoção da criança tomando como material de análise apenas o comportamento, a dimensão observável da vida afetiva. Jersild (1964) retoma algumas dessas críticas. Para ele, fatores subjetivos são muitas vezes negligenciados na pesquisa das emoções via comportamento; mas apesar disso continuou apostando no referencial etário como propulsor de uma vida emocional mais "refinada". Assim, apesar de criticar a abordagem comportamental, Jersild (1964) permanece reafirmando a idade como agente impulsionador de "melhorias" na vida afetiva da criança – uma forma de delegar ao crescimento do organismo a complexificação não só de seu funcionamento, mas também da vida afetiva geral da criança.

Esta noção de desenvolvimento de base biologicista - que reduz o psiquismo à mente, por exemplo - impregnou toda e qualquer análise mais global do crescimento infantil, de modo que, mesmo um século depois, ainda é forte o viés de olhar a criança, de uma maneira geral, a partir do seu pouco "desenvolvimento" orgânico e corporal iniciais. A visão biologicista saturou a abordagem da infância e fez com que a avaliação da imaturidade do seu organismo fosse elevada ao correspondente afetivo, ou seja, da criança como alguém necessariamente *imaturus*. As estruturas orgânicas e o corpo imaturos da criança encarnaram a visão socialmente compartilhada da infância: a visão de um ser incompleto.

Os contrastes dos corpos de crianças e adultos incrementam-se devido às práticas culturais. Há diversas performances que são, na nossa cultura, exigidas da criança e do adulto de forma distinta e os colocam geralmente em posições quase opostas: a criança assexuada, o adulto viril; a criança obediente, o adulto que a comanda; a criança protegida e poupada das partes tristes e feias da vida social, o adulto que deve encará-los com firmeza e sem traumas (BENEDICT, 1976); entre outras performances antagônicas entre si. As performances esperadas das gerações adulta e infantil, suas diferenças e extremos, colaboram para intensificar os contrastes entre os corpos de crianças e adultos, tecendo a primeira como imatura a partir do seu corpo incompleto.

Entretanto, é importante lembrar que hoje sabemos que a maturação - ou o amadurecimento - mental não proporciona por si só "maturidade" em termos subjetivos ou afetivos, de modo que adultos podem demonstrar comportamento ditos imaturos e crianças podem demonstrar atitudes e posturas consideradas mais maduras do que "se espera". O discurso de imaturidade da criança, baseado numa abordagem biologicista, marca ainda hoje a forma como adultos se relacionam com as crianças e como a infância é percebida pela sociedade em geral.

No que tange ao desenvolvimento psicológico, Gesell reconhece a dificuldade em determinar critérios para maturidade, optando pela identificação de critérios para o desenvolvimento mental³⁰, e supondo que o mapeamento do crescimento mental pode indicar padrões de maturidade psicológica. Ele executava pesquisas de base psicobiológica e defendia que a psicobiologia se ocupava, à época, com a natureza do desenvolvimento e a origem de todo comportamento orgânico e a gênese da conduta humana e infrahumana – dos seres biologicamente menos complexos que os humanos (GESELL, 1937). A pesquisa em psicobiologia buscava “determinar os correspondentes anatômicos, bioquímicos e fisiológicos dos valores comportamentais; para definir a influência de diferentes fatores e definir o status do fator psicológico entre todos os restantes” (GESELL, 1937, p.7; tradução minha). A abordagem psicobiológica do autor reduzia o fenômeno psíquico ao estudo das estruturas mentais, estendendo esse olhar para a análise das distinções entre adultos e crianças.

Gesell, no campo da psicobiologia, estudava as diferenças psicológicas entre adultos e crianças considerando suas habilidades, ou seja, considerando as capacidades que tais grupos

³⁰ Como os níveis de energia mental elaborados por Spearman ou níveis de inteligência, por exemplo (GESELL, 1937).

têm e atividades que eles podem executar. Por isso, o autor ilustra casos de crescimento mental com exemplos de casos clínicos onde o indivíduo adquiriu conhecimento formal. Tal perspectiva, que avalia o desenvolvimento em termos de performance, pressupõe que toda responsividade da criança se manifesta na conduta dela e ignora, entre outros fatores, uma dimensão importante da produção da resposta pela criança, a saber: os processos mais internos de entendimento da pergunta/estímulo e posteriormente o processo de elaboração de uma resposta. Não é dada a devida consideração a *como* a criança chegou até a resposta elaborada ou ao comportamento demonstrado. A abordagem que avalia o desenvolvimento em termos do que o indivíduo é capaz ou não de executar foi amplamente adotada no campo da psicologia porque, entre outras razões, a observação e medição do comportamento da criança permitiu a definição quantitativa das diferenças entre grupos etários – objetivo da ciência do desenvolvimento à época e condizente com o pressuposto de habilidades mentais que se incrementavam com a idade.

Na discussão dos fenômenos psicológicos e fisiológicos do crescimento mental, Gesell (1937) faz questão de não distinguir desenvolvimento de crescimento, de não os qualificar, de modo que abertamente revela não o fazer por achá-lo impossível. A aproximação total das ideias de crescimento e desenvolvimento ocorre, a meu ver, porque o pano de fundo é a valorização da maturação como o indicador mais relevante para atestar o desenvolvimento. Assim, se a maturação do organismo indica seu desenvolvimento, de certo não haverá problemas em usar desenvolvimento como sinônimo para crescimento. Este posicionamento desfavorece a infância na medida em que transforma seu corpo físico numa clausura para o rótulo de seres não desenvolvidos.

Devido ao viés racionalista que atravessou os pioneiros estudos do desenvolvimento, na primeira metade do século passado havia uma tendência em considerar as emoções como comportamentos menos complexos porque demonstravam uma porção do indivíduo que não está racionalizada, que não está controlada; especialmente quando comparados à atividade do pensamento. Ao contrário, as emoções ou comportamentos emocionais demonstrariam justamente certa falta de controle do indivíduo sobre suas próprias manifestações. Segundo Jersild (1964), muitos autores aceitam a ideia de que a criança pequena tem capacidade enorme para sentir, de modo que sua experiência dos estímulos ocorre mais por vias sensíveis ou afetivas; enquanto que sua percepção ou pensamento são ainda muito limitados. Essa atribuição, de que a criança seria capaz de apreender o mundo mais por vias sensíveis e menos

pela percepção ou pensamento, advém de um olhar biologicista sobre o desenvolvimento. Desse modo, estando a criança desprovida dos recursos necessários ao entendimento intelectual do mundo e das coisas a sua volta, restariam a ela as habilidades mais sensitivas para fazê-lo.

Sob esse ponto de vista a experiência afetiva aparece de maneira desqualificada, como uma habilidade “inferior”. Nessa ótica, a natureza da criança seria mais emotiva - e portanto, de menor complexidade - o que faz da infância uma fase mais primitiva do que as outras fases da vida do indivíduo. A criança aparece como o indivíduo mais próximo de uma natureza “rude”, apegada ao pensamento concreto; enquanto o adulto é aquele que, afastando-se dessa origem, funciona de modo mais racionalizado e com conteúdos abstratos – tendo na teoria piagetiana o maior defensor dessa assertiva.

A narrativa racionalista sobre o desenvolvimento se constrói até hoje se utilizando especialmente das metodologias experimentais. Os métodos fundamentais são a descrição (GESELL, 1937) e a observação (MUSSEN, 1967), que é realizada em condições “normais”, sem interferência do pesquisador, ou em condições alteradas sob controle do pesquisador (MUSSEN, 1967). A experimentação, com técnicas de medição (GESELL, 1937), ou a comparação (ENGLISH, 1951) são também procedimentos que estão entre os mais usados. Estes procedimentos podem ser aplicados longitudinalmente, com um grupo sendo estudado ao longo dos anos, ou transversalmente, onde vários grupos de idades diferentes são investigados ao mesmo tempo. Por descrição, observação, experimentação e/ou comparação, as metodologias analisam o comportamento da criança porque se interessam pelo quê a criança pode demonstrar objetivamente, de forma concreta (ENGLISH, 1951). Como dito anteriormente, estes estudos não se debruçam sobre o processo que levou o sujeito a responder desta ou daquela maneira.

A história do campo de estudo do desenvolvimento infantil encarou, então, dificuldades em estudar aspectos do desenvolvimento que não poderiam ser contemplados pela análise comportamental. Para investigar capacidades não observáveis do desenvolvimento infantil - como a inteligência e a personalidade, por exemplo - os psicólogos pioneiros começaram a criar instrumentos de experimentação que permitissem fornecer provas ao pesquisador para que ele pudesse fazer inferências sobre a maturação de certos elementos do desenvolvimento

da criança (MUSSEN, 1965). Os testes psicológicos são um exemplo de instrumentos que foram criados para tal fim.

A elaboração de instrumentos de experimentação e de testes para o desenvolvimento infantil dominou por muito tempo os esforços em metodologia de pesquisa sobre o desenvolvimento humano e, permanecem atuais até hoje, gerando dados para medição de capacidades tidas antes como abstratas pelos cientistas clássicos desse campo. Os mais tradicionais instrumentos de pesquisa desse tipo permitem escalonamento detalhado não apenas de capacidades observáveis do desenvolvimento, mas também de recursos menos palpáveis do ser humano, e até mesmo identificação de características mais afetivas, como traços da personalidade. Em relação ao objetivo da presente tese, cabe ressaltar que o esforço dos pesquisadores em quantificar as capacidades que se queiram investigar conferiu mais materialidade às distinções adulto-criança. Dito de outra forma, a elaboração de graus quantitativos para o desenvolvimento instrumentalizou o saber científico na identificação exata de em que crianças são *menos desenvolvidas* do que os adultos, e em que grau.

A abordagem racionalista presente nos métodos de pesquisa em desenvolvimento decorre da hegemonia de tal abordagem dentro do pensamento científico moderno. A razão humana era valorizada como faculdade nobre, sendo utilizada inclusive nos estudos comparativos do desenvolvimento entre o homem e outras espécies animais. Esses estudos tiveram um papel relevante na construção do discurso da infância como período preparatório.

Gesell, por exemplo, dedicou esforços ao estudo da "infância" de outras espécies, que não a humana, a fim de demonstrar como esta fase da vida dos seres vivos, de um modo geral, concretiza-se enquanto período dedicado ao crescimento devido à necessidade de maturação fisiológica. Com estudos comparativos entre exemplares humanos e infrahumanos, Gesell demonstra a teoria de que espécies mais complexas - como a humana - precisam de uma infância mais longa, necessitam de um tempo de preparação maior, para no futuro gozarem dos recursos mais elaborados do seu aparato corpóreo.

Parece-me que o estudo comparativo entre humanos e não humanos só é possível através da aproximação entre o período de vida das outras espécies e os ciclos de vida humanos. Aproximando, por exemplo, a ideia de infância, uma criação humana, e os ciclos de vida animal; ou ainda testando a performance "psicológica" dos animais. Além disso, este tipo de

estudo, que toma o homem como referencial comparativo para avaliar a “evolução” animal, provavelmente alimentou procedimento semelhante: o de tomar o adulto como referencial para avaliação da “evolução” das crianças.

A assertiva de que exemplares de espécies mais evoluídas nascem mais incompletos justifica a demanda de maior proteção e cuidado pós-nascimento (JERSILD, 1964). De modo que é possível inferir que a visão biologicista sobre o crescimento da criança parece ter sido assimilada: 1º) para a forma com que se vê a criança; um ser fisicamente débil é também um ser psicologicamente frágil (JERSILD 1964); e 2º) assimilada para as relações afetivas e sociais envolvendo adultos e crianças; afinal se o bebê nasce inacabado em termos fisiológicos, precisa de cuidado e dali a uns anos tem-se a justificativa para o lugar social de tutela da criança.

Sendo a criança um ser de corpo não maturado e, por conseguinte, psicologicamente imatura, sua condição passou a ser amplamente caracterizada por uma completa dependência de seus semelhantes (JERSILD, 1964). Um corpo pequeno e inacabado que demanda cuidados especiais distintos do cuidado das outras pessoas. Diante disso, alimentação e abrigo adequados, entre outras ações dirigidas à criança, foram cada vez mais sendo propagadas como fundamentais para tentar amenizar sua condição vulnerável, diminuindo os riscos aos quais a criança, pela sua vulnerabilidade, está exposta. Em “condições ideais de desenvolvimento”, foram sendo proporcionados à criança todo um cuidado e atenção especiais que buscam suprir as suas "necessidades".

A ideia de que a criança tem necessidades especiais reflete o *status* distinto que foi associado aos humanos mais jovens nas sociedades ocidentais no século XX (WOODHEAD, 1997) e, no caso das crianças, é atravessado por pressuposições e julgamentos latentes sobre elas (op.cit.). A ideia da "necessidade" das crianças termina funcionando como recurso retórico que, pela sua apelação, implica ações impositivas sobre a vida das crianças e sobre como os adultos devem cuidar delas (WOODHEAD, 1997), sendo usado como critério para a qualidade da relação adulto-criança. Algumas necessidades que se julga que as crianças precisam estão descritas no princípio número 6 da 'Declaração dos Direitos da Criança' adotada pelas Nações Unidas em 1959, e refletem uma visão que se quer universal da criança, sendo usada junto com outros argumentos para fundamentar o discurso dos direitos (op.cit.).

Assim, com medidas especiais de cuidado, a criança vai sendo mais protegida do que sujeitos de outros grupos geracionais.

Esta visão da criança como frágil se caracteriza, entre outras coisas, por uma visão reducionista da criança ao seu corpo. Isso porque a descrição desenvolvimentista trata sobretudo de um corpo delicado, e a criança enquanto um sujeito não é considerada na narrativa. Por isso, ressalta-se que a fragilidade atribuída à criança advém acima de tudo da debilidade associada ao seu corpo.

Somada a isso está a narrativa feita por muito tempo pelos teóricos do desenvolvimento (JERSILD, 1964) de que especialmente a criança pequena era pessoa que não sabe se defender, não tem ferramentas para lidar com os aspectos desagradáveis da vida. Isso se devia ao fato da criança carecer de força física e, em muitos casos, também estar desprovida da “aptidão intelectual para perceber suas consequências no mesmo grau que um adulto” (op.cit., p.952; tradução minha). Então, pela narrativa mais tradicional do desenvolvimento, a criança seria um corpo indefeso comandado por uma mente ingênua.

De lá pra cá, a infância tem mudado bastante no que tange a sua consciência de temas e assuntos antes considerados “de adultos”. Mesmo as crianças que vivem sob um regime de vida tutelado e regulado pelo adulto, estão cada vez mais distantes dessa imagem “angelical” e assexuada. E o que dizer das outras crianças, aquelas que não vivem sob tal vigília? As crianças “mais safas”, mais espertas, que escapam a essa imagem da ingenuidade e desde cedo desenvolvem a sagacidade esperada de um pessoa mais velha sobre temas “mais pesados”? Essa infância não aparece nos estudos clássicos sobre o desenvolvimento, cabendo ainda pensar se percebemos essa infância de forma menos frágil do que aquela primeira, ou não.

A visão idealizada da docilidade e ingenuidade infantis fabricada pelas teorias do desenvolvimento proporcionou certos ganhos para a infância. A imagem da criança inocente e de uma pessoa que está *em desenvolvimento* alimentou, anos mais tarde, a elaboração de todo um discurso sobre os direitos da criança. Décadas depois da publicação dos estudos do desenvolvimento mencionados neste trabalho, tais teorias foram o material científico necessário para justificar a ideia de que crianças precisariam de um conjunto de direitos específicos que tentam contemplar a sua condição de peculiar desenvolvimento. De modo

que, atualmente, governos, sociedade civil e instituições buscam resguardar o corpo da criança – por isso há medidas jurídicas que diferenciam como mais graves os crimes que vitimizam crianças. Além da dimensão mais corporal de *proteção* do corpo da criança, Estados com suas instituições também avaliam se adultos estão defendendo os interesses da criança (WOODHEAD, 1997), a forma de vida dos adultos, suas condições materiais de vida, entre outros fatores, que podem expor a criança a uma *situação* de vulnerabilidade social.

A discussão sobre vulnerabilidade da criança hoje em dia não abarca apenas a dimensão da corporeidade, da preservação da vida da criança e dos cuidados com seu corpo frágil. Articula-se a essa dimensão também a situação dos pais ou parentes da criança para averiguar se o ambiente no qual a criança vive ameaça ou não sua proteção. É interessante, portanto, evidenciar o quanto a discussão contemporânea sobre situação de vulnerabilidade social pode estar sustentada ainda sobre o arcabouço teórico mais tradicional sobre o desenvolvimento e sua metáfora para a infância – afinal, a vigilância sobre as famílias, especialmente as famílias pobres, é comumente justificada pela averiguação das condições do ambiente oferecido para a criança, no sentido de ele garantir seu "bom desenvolvimento".

3.1.2 Alguns impactos para a geração da infância.

Apesar de a figura adulta aparecer nas entrelinhas do discurso como o referencial do desenvolvimento, nem sempre os estudiosos desse campo explicitam claramente quais características adultas exatamente se quer obter com os processos e etapas do desenvolvimento.

Em Jersild (1964), porém, é possível obter breve resposta:

Um dos problemas mais difíceis do desenvolvimento humano é o de chegar a integrar uma personalidade harmoniosa e produtiva com os dotes intelectuais e as capacidades afetivas do indivíduo. O fracasso na integração se apresenta, por exemplo, quando uma pessoa está submetida a estados afetivos irracionais, falta-lhe inteligência dos seus medos e hostilidades, ou está dominada por tendências "inconscientes" (op.cit., p. 957; tradução minha).

Em outra passagem, se referindo ao legado de Jean Piaget sobre o desenvolvimento infantil, o autor fala da “capacidade humana, no período evolutivo, para chegar a uma integração da consciência e do sentimento e fazer com que os processos da cognição dominem as forças que influenciam sobre seus modos de vida” (op.cit., p. 958; tradução minha). Vistas essas duas

passagens, o ponto a que se deseja chegar com o desenvolvido parece ser um estado no qual o indivíduo usufrui de suas habilidades intelectuais ou racionais em integração com sua vida afetiva e as peculiaridades de sua personalidade.

Sob tal perspectiva, o sujeito que se deseja obter ao fim dos estágios evolutivos é o indivíduo que se auto-controla por vias do pensamento lógico. A partir daí o fracasso do desenvolvimento se expressaria, entre outros aspectos, nos comportamentos “irracionais”, vistos como comportamentos descontrolados que manifestam a porção afetiva do indivíduo sem o crivo da racionalidade – ou sem “a integração” com o pensamento, como diz o autor com evidente inspiração piagetiana. Ao narrar o que seria um fracasso no desenvolvimento, Jersild explicita mais claramente o viés racionalista que atravessava a teoria do desenvolvimento à época. Além disso, ao se referir ao inconsciente sinaliza oposição existente entre teorias racionalistas do desenvolvimento e a teoria psicanalítica freudiana no que tange à noção de desenvolvimento.

Mas será que essa integração total e completa que se espera no adulto é mesmo possível de ser alcançada? Ou será que este é um imperativo também para as pessoas "mais desenvolvidas" que as crianças? Mesmo no caso das pessoas adultas, o funcionamento delas obedece tal dinâmica? Adotando as críticas apresentadas até este ponto da tese para as vertentes tradicionais do desenvolvimento - devido ao seu racionalismo, biologicismo e adultocentrismo - faz-se necessário apostar em outras perspectivas que acreditam muito mais que estamos todos nós, adultos ou crianças, tecendo a vida cercados por nossos afetos e pensamentos.

Quando um roteiro para o crescimento é aplicado normativamente, frequentemente o adulto é apresentado para a infância como ponto onde se deve chegar. Um perfil específico para a pessoa adulta figura como um exemplar do máximo desenvolvimento que as crianças devem atingir. Por conseguinte, uma trajetória única é estipulada como "correta" para o desenvolvimento infantil ou como uma trajetória "melhor" para o desenvolvimento da criança. Falar em *normatização* da infância é justamente falar das investidas que tentam normatizar tal grupo geracional reduzindo sua diversidade a um único padrão, o padrão "normal" (WOODHEAD; FAULKNER, 1999) - por isso, há o abafamento dos múltiplos

caminhos que a criança poderia traçar em seu crescimento em nome de um padrão "normal" do desenvolvimento infantil³¹.

Em psicologia, a ideia de "normalidade" para a infância está comumente relacionada ao discurso da 'necessidade' da criança (WOODHEAD, 1997), que tenta naturalizar referenciais de normalidade para esse grupo geracional. Já nos estudos sociais da infância, a tendência em questionar os padrões de normalidade aparece nos estudos que problematizam o 'bem-estar' da criança (LEVENE, 2011). A satisfação das "necessidades" da criança e dos fatores que promovem o seu "bem-estar" são frequentemente usados como critérios na avaliação da saúde dos sujeitos das gerações mais novas (op.cit.), sem necessariamente cotejá-los com os referenciais do contexto social onde vivem as crianças.

A normatização da infância - também mencionada no capítulo anterior desta tese - ocorre então num nível mais individual, que incide sobre a criança com padrões de desenvolvimento; e também num nível mais geracional, onde a normatização é posta como princípio que regula as relações de poder entre as idades.

Sendo assim, as crianças são estimuladas a crescerem e serem pessoas autônomas, mas ao mesmo tempo suas experiências e desenvolvimento são fortemente normatizados. Além disso, há também consequências a nível geracional. Enquanto a infância for geração sob tutela da geração adulta se encontrará influenciada por diversos instrumentos de controle. Ocorre que o controle da infância se sustenta no discurso da tradição desenvolvimentista, colando a criança ao papel de aprendiz como se, uma vez cumprindo o roteiro, garantisse num futuro a sabedoria do adulto e sendo finalmente mestre de sua identidade - como o sujeito autônomo típico do racionalismo.

Além disso, o discurso desenvolvimentista sobre a infância permanece muito forte na realidade brasileira, especialmente quando se trata de distinguir a geração adulta da infantil. Vê-se que as crianças estão sendo cada vez mais convidadas pelos adultos a opinar, a participar ativamente das atividades de seu cotidiano e do ambiente onde vivem, criando uma

³¹ Não só a psicologia colabora para a normatização da infância. Outras disciplinas, especialmente da área da saúde, desempenham papel importante na produção de um modelo de normalidade para a infância e sua difusão normatizante. A medicina é uma delas. Ver mais em Alysa Levene (LEVENE, 2011).

postura mais ativa³²; mas quando se trata da *proteção*, permanece forte a narrativa da criança como ser incompleto enquanto justificativa para o cuidado diferenciado, continuando a reforçar a perspectiva adultocêntrica de olhar a infância a partir da sua imagem de fragilidade e dependência.

Sob os olhos da geração adulta trata-se, portanto, de socializar (DURKHEIM, 1999) a criança conduzindo-a para alcançar o padrão adulto de comportamento³³. Como dito no capítulo anterior, este processo envolve principalmente os familiares e a escola, no sentido de intervir sobre o crescimento da criança para: 1º) aprimorar as habilidades esperadas de um adulto e, ao mesmo tempo, 2º) minimizar ou controlar os traços que são inconvenientes à adultez e que devem ser recolhidos à fase infantil da vida.

Esta é exatamente a atuação normatizadora do modelo de infância moderna que a psicologia do desenvolvimento ajudou a construir, especialmente quando da fundação do campo: a aplicação de protótipo de infância para todas as crianças. Essa reflexão é importante para a presente tese porque a existência de uma infância "ideal" orienta e legitima ações de proteção, entre outras ações, sobre todas as crianças, as que correspondem e as que não correspondem ao que é considerado ideal para essa geração. As crianças que não vivem uma infância "boa" são aquelas que muitas vezes vivem sua infância escapando das regulamentações e com isso questionando padrões de desenvolvimento.

Os estudos do desenvolvimento da criança hoje.

Os padrões de desenvolvimento usados com mais frequência atualmente no Brasil não seguem os estudiosos clássicos do desenvolvimento mencionados até aqui (SHERMAN, 1927; BÜHLER, 1930; BRIDGES, 1932; GESELL, 1937; HURLOCK, 1942; ENGLISH,

³² Uma postura mais ativa não é estimulada nas crianças apenas no dia-a-dia, na escola, na comunidade, como indicado também em capítulo anterior. Há, hoje, defesa da postura mais ativa da criança também no âmbito da pesquisa em psicologia. Ron Davie (apud WOODHEAD; FAULKNER, 1999) defende que a perspectiva das crianças deveria ser contemplada na pesquisa sobre seu desenvolvimento e deveria receber o peso merecido dentro do trabalho em psicologia. Todavia, é preciso reconhecer que o conhecimento sobre o desenvolvimento da criança constitui um campo "construído por adultos para outros adultos usarem com o objetivo de produzir sentido sobre, regular e promover a vida e o aprendizado das crianças" (WOODHEAD; FAULKNER, 1999, p.11; tradução minha). Então, trata-se de saber que a pesquisa sobre desenvolvimento reflete uma forma adulta de produzir conhecimento e uma visão adulta sobre a infância, mas que há um apelo hoje especialmente em ciências sociais para que esse conhecimento seja produzido com a participação dos sujeitos pesquisados, as crianças - inclusive em relação a se elas também têm sido consideradas como participantes no seu próprio desenvolvimento (WOODHEAD; FAULKNER, 1999).

³³ Haja vista, por exemplo, a assertiva de English (1951) de que quando o comportamento emocional não dificulta o crescimento da criança tem-se o desenvolvimento adequado e esta é uma prova de que a educação foi eficiente.

1951; GOODENOUGH; TYLER, 1959; CARMICHAEL, 1964; MUSSEN, 1967; FAW, 1981; BEE, 1984). Porém, ressalta-se que o conhecimento que produziram sobre a infância, juntamente com outras áreas da ciência moderna, foi construindo um lugar para a infância diferente do lugar do adulto (ALANEN, 1988), por isso são relevantes para a presente tese. Além disso, a visão da psicologia experimental sobre o desenvolvimento ainda está impregnada na forma como percebemos as crianças na nossa sociedade e aparecem, de forma sutil ou mais requintada, em alguns nomes mais populares de pesquisadores do desenvolvimento.

No final do século XX, psicólogos críticos ao próprio campo disciplinar e seu estudo da criança passam a defender com mais intensidade a não homogeneidade do campo *psi*, no sentido de afirmar que a psicologia do desenvolvimento nunca foi campo homogêneo (SMITH; GREENE, 2014) e que sempre houve dissenso sobre aspectos basais do desenvolvimento humano. Por isso as diferenças de perspectiva entre maturacionista, behavioristas, freudianos, construtivistas, sócio-construtivistas, entre outros (GUPTA, 1994; WOODHEAD; FAULKNER, 1999; SMITH; GREENE, 2014).

Todavia, alguns psicólogos e suas teorias foram mais adotados do que outros ao longo da história da disciplina e constituíram perspectivas sobre o desenvolvimento infantil que se tornaram muito populares, hegemonzando por muito tempo a disciplina. Nesse sentido, contemplei nesse capítulo principalmente nomes muito difundidos da psicologia ocidental, especialmente americana e europeia do século passado, porque formularam a base teórica e conceitual que alimentou muitos psicólogos que se seguiram; inclusive, Jean Piaget (1896-1980), que hoje figura entre um dos mais populares teóricos do desenvolvimento e é amplamente adotado no ensino de psicologia.

A teoria piagetiana é considerada por alguns (WOODHEAD; FAULKNER, 1999) o exemplo mais influente da abordagem construtivista do desenvolvimento da criança. Em seu relato sobre o desenvolvimento do pensamento lógico, a criança aparece mais ativa do que na abordagem comportamental, visto que são consideradas suas ações sobre o ambiente (op.cit.) e sobre o objeto de conhecimento. São muitos os argumentos que valorizam a abordagem que Jean Piaget fazia da criança e defendem sua perspectiva do desenvolvimento cognitivo (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992; GUPTA, 1994; WOODHEAD; FAULKNER, 1999), mas há também muitas críticas e argumentos contrários (DONALDSON, 1978; BURMAN,

2008). Apesar dos avanços que ele faz na narrativa sobre a criança, são mantidas algumas características fundamentais como: a natureza adaptativa e a base biológica para o desenvolvimento do pensamento infantil, o racionalismo, a hierarquização do desenvolvimento em estágios e o referencial adultocêntrico. Cabe ressaltar também que quase não há espaço para a afetação da criança a partir das outras pessoas com quem ela convive e a afetividade não figura como elemento relevante para o desenvolvimento intelectual; dois problemas na teoria piagetiana que talvez sejam os mais relevantes considerando a questão das relações intergeracionais.

A hegemonia de determinadas teorias em psicologia do desenvolvimento não se fez - e não se faz - sem críticas. Arlene Skolnik (SKOLNICK, 1976) foi autora das primeiras denúncias de que o discurso da psicologia do desenvolvimento refletia a noção da infância enquanto fase preparatória da vida, visto que, em sua narrativa sobre o desenvolvimento e seus estágios, invariavelmente a maior maturidade é diretamente proporcional à proximidade da fase adulta. Skolnik (1976) defende que os contextos social e histórico não podem ser enquadrados nos "estágios" do desenvolvimento porque representam muito mais que isso para o drama individual de cada criança - e que foram deixados de lado por setores mais fortes do campo *psi*.

Tido por alguns estudiosos sociais (SMITH; GREENE, 2014) como dissidente de uma psicologia "desenvolvimentista", Lev Vygotsky (1896-1934) não determina o desenvolvimento humano pela maturação do organismo (GUPTA, 1994) e está entre os estudiosos que localizam a criança em interação com comunidade e com as pessoas que estão a sua volta, valorizando a forma como as crianças se integram ao meio e interferem sobre ele; transparecendo uma imagem da criança mais ativa com as pessoas ao seu redor, não apenas com os objetos do conhecimento. Foi a partir das formulações de Vygotsky, contemporâneo de Piaget, que o campo *psi* foi se dando conta mais intensamente da grande capacidade das crianças serem "atores sociais, comunicadores e construtores de sentido desde o começo da vida, tentando fazer sentido do seu mundo social" (WOODHEAD; FAULKNER, 1999, p.25; tradução minha). É um dos teóricos do desenvolvimento que mais valorizou a ação do contexto social e do 'outro social' sobre a criança, considerando que a cultura se torna parte da natureza humana moldando o funcionamento psicológico do homem (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 1992). Atualmente, tem sido cada vez mais adotado para a prática com crianças nas escolas e em contextos de inclusão escolar, além de estar ganhando espaço

entre alguns sociólogos³⁴ da infância (SMITH; GREENE, 2014) que buscam alguma parceria com pesquisadores da psicologia que utilizam a teoria vygotskiana, traçando novas tentativas de intercâmbio com a psicologia, disciplina antes por eles rechaçada.

Em relação aos nomes contemporâneos da psicologia, destacaria as contribuições de Martin Woodhead para exemplificar uma das formas de pesquisadores³⁵ hoje se posicionarem criticamente aos estudos sobre desenvolvimento, partindo de dentro do próprio campo. Carmel Smith e Sheila Greene (SMITH; GREENE, 2014), pesquisadoras dos estudos sociais da infância, consideram que o trabalho de Woodhead promove crítica interna à psicologia. Porém, é importante perceber que apesar de fazê-la em alguns de seus trabalhos (WOODHEAD; FAULKNER, 1999), há ao mesmo tempo: 1º) uma defesa de que o trabalho de Jean Piaget reflete os moldes das relações intergeracionais de sua época e por isso não podem ser criticados, como frequentemente ocorre, com a perspectiva que temos hoje sobre a criança (WOODHEAD; FAULKNER, 1999), especialmente no que tange aos direitos das crianças e a sua posição ativa e participante; 2º) uma pretensão de "resolver" os problemas identificados, com vistas a defender uma forma de fazer pesquisa sobre desenvolvimento hoje que não objetifique as crianças e que conte com sua participação (op.cit.), respeitando as particularidades do seu contexto (WOODHEAD; SAVE DE CHILDREN, 1999). Todavia, parece-me praticamente impossível dissolver completamente os problemas das pesquisas em desenvolvimento e ao mesmo tempo manter seus interesses clássicos sobre o que pesquisar nas crianças. Enquanto o *desenvolvimento* for o objeto de pesquisa e sinônimo de *progresso*, parece-me haver problemas insolúveis nesse campo de pesquisa e na forma como trata a infância.

3.2 A SOCIALIZAÇÃO DA CRIANÇA: UM PROJETO PARA A INFÂNCIA.

³⁴ Embora isso não ocorra sem problemas, visto que, segundo Erica Burman afirma em entrevista (SMITH; GREENE, 2014), o modelo vygotskiano não resolve por si só as tensões conceituais da sociologia da infância e da psicologia do desenvolvimento. Faz-se necessário enfrentar as divergências (op.cit.).

³⁵ Além de Woodhead, mas numa abordagem completamente distinta, Burman (2008, 2010, 2011) aparece entre um dos nomes contemporâneos mais interessantes e críticos à psicologia do desenvolvimento e sua forma de tratar a criança e a infância.

O campo da sociologia também foi impactado pela perspectiva do desenvolvimento e sua abordagem da criança. Segundo Leena Alanen (ALANEN, 1992), a teoria da socialização se alimentou dos pressupostos tradicionais da psicologia do desenvolvimento como um discurso de pano de fundo para a ideia de socialização. Considerando a criança prioritariamente pela imagem de *pessoa em desenvolvimento*, foi possível a assunção de que crianças devem ser corretamente *socializadas*. A partir daí, a ideia de socialização é criada no campo da sociologia narrando a forma pela qual a criança é inserida na cultura e na convivência social, ou seja, socializada.

Enquanto o campo da psicologia do desenvolvimento se firmou como aquele que conceitua e teoriza os diversos aspectos do processo de desenvolvimento humano, as teorias da socialização identificaram os resultados do processo de inserção da criança no meio social e na cultura. Embora haja limitações lógicas para uma integração entre as teorias do desenvolvimento e da socialização (ALANEN, 1988), nos estudos pioneiros de ambos os campos havia a preocupação de explicar como o adulto chegou a ser o que é, em termos fisiológicos e sociais. Nesse sentido, o interesse na criança não decorre do valor dela mesma, no presente, mas do que ela poderia ser no futuro - transparecendo o adultocentrismo de ambos os campos, seja na forma de olhar a criança, quanto também na afirmação do adulto como ponto referencial.

Segundo Alanen (1988), o conceito de socialização advém do conceito de 'sociedade' e, nesse contexto, referia-se a "forças sociais movendo indivíduos juntos para uma comunidade" (p.57; tradução minha). Ou seja, a socialização como o processo de a sociedade moldar a criança para ser o perfil de adulto que é culturalmente desejado (SMITH; GREENE, 2014). Émile Durkheim foi o primeiro a nomear a noção de socialização (ALANEN, 1988) e a compreendia enquanto um fato social em si cujos efeitos mais difundidos na literatura se referem ao processo psicológico de 'internalização', ou seja, do processo pelo qual as pessoas tomam para si de forma profunda as regras sociais da comunidade e de como que elas se constituem enquanto indivíduos também por tais códigos sociais.

Considerando que a demanda adulta sobre as crianças pauta a sua socialização (QVORTRUP, 1985), e considerando também a relevância do aprendizado para o desenvolvimento, cabe ressaltar o papel dos adultos na maturação do organismo das crianças. A forma como as crianças são socializadas oportuniza a elas não apenas uma forma de educá-las, mas também a

socialização como uma maneira da geração mais velha realmente incidir sobre a maturação das crianças, via aprendizado. Sendo assim, a forma como os adultos tratam as crianças perpetua "linhas" de desenvolvimento para a infância, destacando assim a participação da socialização e do aprendizado que adultos propõem às crianças na produção de formas de desenvolvimento específicas para a infância. Afinal, na medida em que adultos estimulam que a criança execute um determinado conjunto de atividades, eles estariam ao mesmo tempo estimulando aprendizados específicos e corroborando com a maturação das estruturas orgânicas necessárias ao desempenho daquela atividade. Nesse ponto, a socialização e o desenvolvimento atuam simultaneamente via aprendizado.

Um aspecto importante para pensarmos o lugar da infância a partir da teoria da socialização consiste, a meu ver, na assertiva de Alanen:

O conceito de socialização, original e em desenvolvimento, continha dentro de si um forte sendo moral: a sociedade na qual as forças de socialização estão, por efeito, é a sociedade civilizada. Por exemplo, a sociedade na qual a natureza humana originariamente associal é gradualmente suprimida. A sociedade civilizada, com certeza, então prova ser a sociedade dos adultos (1988, p.57; tradução minha).

Desse modo, além de o conceito original de socialização reafirmar polaridade sobre a "natureza" humana - civilizada/não civilizada, social/associal - também coloca essa carga negativa sobre a criança, que passa a ser vista como objeto passivo das forças sociais que a modelam gradualmente para a entrada na sociedade.

O conceito de socialização passou por diversos tratamentos e foi sendo apropriado e usado de forma diferente da sua formulação original, tendo em Talcott Parsons (PARSONS, 1982) um de seus grandes difusores (ALANEN, 1988; SMITH; GREENE, 2014). Apesar das variadas interpretações do conceito, foi mantida na ideia de socialização uma narrativa da criança como sendo definida apenas pela intervenção dos adultos sobre ela (op.cit.), uma vez que são eles quem estão por "detrás" das instituições socializadoras, desconsiderando a capacidade da criança de se definir a si mesma e de fazer alguma "resistência" também (op.cit.). Do lado das tradicionais teorias da socialização e das teorias do desenvolvimento infantil, a criança era tida como ator passivo pela sociologia e pela psicologia, respectivamente.

Da mesma forma que a psicologia do desenvolvimento, a teorização sobre socialização raramente considera as diferenças sociais que operaram nesse processo (ALANEN, 1988). Em outras palavras, a teoria da socialização muitas vezes não contempla a interferência das diferenças sociais, de classe, de gênero, de raça, entre outras, sobre a socialização. Afinal, a

estrutura de uma comunidade, com suas diferenças sociais, pauta a maneira como a socialização opera naquele contexto - sendo que tal preocupação não é contemplada na abordagem dos estudos de socialização. Isso ocorre, segundo Alanen (op.cit.), porque a tradição da socialização é funcionalista e elitista, negligenciando intencionalmente as contradições e conflitos do processo.

Outra característica comum entre os discursos da psicologia, na pesquisa em desenvolvimento, e da sociologia, na teoria da socialização, é o pouco reconhecimento da diversidade dentro da geração da infância - por isso os títulos das seções desse capítulo se referem à criança e não às crianças. A abordagem mais apropriada para estudar a infância não é abordando *a criança*, mas sim *as crianças situadas em dado contexto*, cultura, grupo social e dentro de um dado tempo histórico (SKOLNIK, 1976), ou seja, pensando a infância a partir dos sujeitos plurais que compõem essa geração e seu referencial social e cultural. Dentro dessa perspectiva, a abordagem da criança feita pela maioria das teorias do desenvolvimento tende a se aproximar "ficticiamente" do seu objeto de estudo, visto que essa "criança" em desenvolvimento, isolada do contexto, não existe propriamente. As narrativas sobre a maturação que desconsideram a relação do indivíduo com a cultura são fictícias porque falam de algo que verdadeiramente não existe na vida material (RICHARDSON, 1994), não de forma isolada como aborda a psicologia do desenvolvimento hegemonicamente difundida.

As críticas mais fortes à teoria da socialização, dentro da sociologia, decorrem do fato de que, sendo a infância uma fase de preparação para a adultez, então ela não é vista com valor por si mesma (ALANEN, 1992), no momento presente. Nessa concepção, a criança pode ser modelada via socialização para no futuro atuar na sociedade (QVORTRUP, 1985). Porém, de lá pra cá o lugar da infância vem sendo problematizado mais e mais, apesar de a estrutura geracional - como dito em capítulo anterior - ainda permanecer muito hierárquica em relação às crianças.

Para Jens Qvortrup (QVORTRUP, 1985) a sociologia subsumiu por muito tempo a análise sobre as crianças dentro da abordagem da análise dos papéis e, para ele, isso escondeu as crianças dentro das instituições de modo que a infância foi por décadas negligenciada na sociologia enquanto categoria sociológica em si. Antes de a sociologia definir nova abordagem do campo para com a infância - ou uma abordagem propriamente (op.cit.), constituindo a subárea da sociologia da infância - a psicologia e os pioneiros estudos sobre o

desenvolvimento já tinham a criança como objeto de pesquisa por quase um século. Todavia, viam a infância de forma cronológica, por isso concordamos com Qvortrup no sentido de afirmar que a maioria dos estudos clássicos em psicologia adotava a mudança progressiva como referência (QVORTRUP, 1985), tomando a criança como aprendiz e sua trajetória como objeto de socialização.

A criança como ser *imaturo, frágil e dependente* está relacionada à construção da imagem da criança a partir dos relatos desenvolvimentistas. A combinação da imaturidade e fragilidade atribuídas à criança produz consequências na sua vida cotidiana, determinando modos de socialização, por exemplo. A partir da discussão sobre essas duas marcas que caracterizam não só a criança, mas toda a geração da infância, foram elencados elementos relevantes para se pensar a proteção dessa geração. A ideia de proteção da infância, enquanto um princípio a ser preservado pelas trocas intergeracionais, parece-me enredada por essa teia de significantes envolvendo as crianças.

4.

A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA NO BRASIL: UMA VISÃO CRÍTICA DAS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

A construção do lugar social da infância foi alimentada pelas teorias do desenvolvimento que teceram a criança como *imatura, frágil e dependente*, entre outros aspectos, produzindo a infância como fase de vida na qual o sujeito deve ser especialmente cuidado e protegido. Como explicitado em capítulo anterior, esta concepção ocidental (STEARNS, 2006), ou melhor, europeia da infância foi gestada fundamentalmente na era Moderna e produziu impactos na construção da infância no Brasil e no mundo, na experiência das crianças e, mais ainda, impactou a maneira como esse grupo geracional foi sendo tratado ao longo de nossa história por iniciativas públicas e privadas. Este capítulo é dedicado a um dos aspectos envolvidos no trato da infância brasileira, a saber: sua proteção. Por isso, examinei a história social da infância no Brasil e identifiquei as ações de proteção criadas ao longo de um contínuo histórico, debatendo-as tendo em vista as relações de reciprocidade intergeracional entre adultos e crianças. O objetivo foi estudar como se deu, em nosso país, a produção da ideia de que "toda criança deve ser protegida" e sua formalização enquanto um dever, garantido por lei, para com as crianças brasileiras.

4.1 A IDEIA DE PROTEÇÃO NA HISTÓRIA SOCIAL DA INFÂNCIA NO BRASIL.

Nesta seção é apresentada brevemente a história social da infância no Brasil (FREITAS, 2003) identificando como as ações de proteção deram corpo ao discurso de que toda criança deve ser protegida - apesar de na prática a proteção não se concretizar dessa maneira. Segundo Sonia Kramer (KRAMER, 1982), a história dos serviços destinados à criança no Brasil pode ser dividida em duas grandes fases, para fins didáticos. As duas fases são divididas de acordo com a quantidade de ações disponibilizada e também de acordo com a participação ou não do Estado nessas iniciativas. A primeira fase abarca o período de tempo desde a colonização até a década de 1930 e é subdividida internamente. A segunda fase vai de 1930 a 1980, quando da publicação da análise da autora (op.cit.)³⁶.

As fases elaboradas pela autora foram adotadas devido ao entendimento de que os dois grandes períodos se remetem a praticamente uma mesma forma tratar a infância, havendo mudança basicamente no agente provedor das ações. Porém, como as duas fases abarcam períodos longos da história do país, busquei complementá-las com a contribuição de outros autores (FREITAS, 2003; LAJOLO, 2003; KUHLMANN JR., 2010; FALEIROS, 2011; GOÉS; FLORENTINO, 2013; MAUAD, 2013; PRIORE, 2013) que fornecem mais detalhes sobre as experiências das crianças durante o longo período histórico abordado. Desse modo, eles apontam para uma diversidade que os dois grandes blocos elaborados por Kramer podem ocultar.

4.1.1 A emergência da proteção social no Brasil: quem cuida das infâncias brasileiras?

A primeira fase da história do atendimento à criança no Brasil, a história da criação dos serviços destinados à criança brasileira, fase pré-1930 (KRAMER, 1982), é subdividida em três períodos: 1º) inicia-se com a colonização portuguesa e estende-se até 1874; 2º) de 1874 até 1899; e 3º) de 1899 até 1930.

A primeira subfase corresponde, então, ao começo da colonização do Brasil, a um período de intensa exploração dos bens naturais, ao Brasil-Colônia propriamente dito, e, quando alcançamos século XIX, o país passa por mudanças profundas que marcam os anos de 1800: no começo do século, assistimos à abertura dos portos e do mercado, ocorreu a vinda da

³⁶ A análise da proteção na história social da infância no Brasil, a partir da década de 1980, foi contemplada na subseção desse capítulo, no item 4.1.3, que contempla a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil e pensa a realidade contemporânea dos direitos da criança e da proteção da infância.

Família Real Portuguesa, depois a Independência, a instalação do Brasil-Império, que se estendeu por quase todo o século, até finalmente alcançarmos a promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871. Ao longo desse período, esses e tantos outros acontecimentos desenrolaram-se tendo como pano de fundo o regime escravocrata, ou melhor, foram produzidos pelo regime escravocrata. Esta estrutura afetou a vida das crianças e a produção da infância em nosso país.

No Brasil o regime escravocrata teve caráter familiar (PINHEIRO, 2006), o que tornava a convivência das crianças um pouco diferente da maneira como conviviam as crianças nos outros países que também viveram tal regime, mas sem caráter familiar, como foi o caso de vários países da Europa, por exemplo. O caráter familiar da escravidão no Brasil fazia com que o escravo estivesse afetivamente próximo do senhor, as escravas próximas de suas senhoras burguesas, crianças negras próximas das brancas, entre outras peculiaridades. Segundo Ângela Pinheiro (PINHEIRO, 2006), a relação de subordinação vivida pelos negros em relação aos brancos na execução do trabalho não impedia trocas afetivas, de modo que eles experimentavam momentos de proximidade e intimidade, que ocorriam simultaneamente às demonstrações de dominação e exploração.

No que tange à infância, o caráter familiar da escravidão brasileira fez com que as crianças negras, escravizadas, fossem socializadas em meio às crianças brancas, livres - crianças que gozavam de uma infância completamente diferente da infância negra e mais próxima³⁷ do protótipo moderno de infância. A convivência próxima entre crianças negras e brancas, todavia, não mexia na ordem estrutural escravocrata e aquelas primeiras crianças não podiam usufruir de um modo de ser criança que era facultado às segundas. Os poucos mimos que lhes eram destinados não suplantavam a dominação escrava a qual estavam submetidas. Um exemplo disso é o tratamento gentil ou carinhoso que por vezes adultos destinavam às crianças, especialmente quando ainda bebês. No caso das crianças filhas de escravos, tais mimos lhes eram destinados pelos senhores e senhoras com frequente menção à sua condição de submissão e objetificação: usados muitas vezes para animar os adultos ou divertir crianças ricas (FALEIROS, 2011; PRIORE, 2013).

³⁷ Segundo Ana Maria Mauad (MAUAD, 2013), durante o Império, entre as crianças brancas diferenciava-se a vida das crianças de elite. A vida dessas crianças era fortemente determinada pelo gênero da criança e se baseava na educação moral oferecida pela família, e na instrução de conteúdos formais da educação enciclopedista. Para a infância das elites havia vestuário diferenciado dos adultos, brinquedos começavam a ser fabricados, livros infantis publicados e a puericultura já era área especializada da medicina que se ocupava do desenvolvimento fisiológico da criança. Segundo a autora, a existência de cuidados direcionados exclusivamente à criança confirmam entendimento da infância como fase peculiar da vida, pelo menos entre a *elite* oitocentista do Brasil.

Assim, pode-se dizer que os filhos de escravos negros no Brasil circulavam amplamente pela propriedade do senhor, chegavam a ser bem próximos dos filhos da nobreza, mas esse trato era completamente distinto da tutela destinada às crianças brancas - que por vezes viviam sob moratória para estudar até maior idade, enquanto a "infância" negra acabava por volta dos sete anos, com a inserção do trabalho. Dito isto, fica evidente que o protótipo de infância gestado na Modernidade europeia e sustentado pela teoria do desenvolvimento, a dita infância ideal, não se aplicava para crianças escravizadas ou filhas de adultos escravizados. Este grupo, tão logo era enxergado como mão de obra a ser explorada, não era enquadrado como criança. De modo que, no Brasil, nossa história de colonização e dominação construiu o pertencimento das crianças de forma diferente. Desde a colonização portuguesa o grupo geracional da infância foi sendo afetado pelas transformações da sociedade de modo a se constituir eminentemente como categoria diversa: as infâncias brasileiras³⁸. Além disso, no que tange ao tipo de relação intergeracional direcionado para elas, as crianças escravizadas eram colocadas muito cedo numa posição de exploração perante adultos brancos - similar a dos adultos negros também escravizados. Ao contrário, as crianças brancas de elite viviam durante sua infância relações intergeracionais que lhes proviam algo mais próximo do que hoje compreendemos por tutela e proteção, visto que os adultos já estavam ali investindo na sua instrução, formação e cuidado.

A criança negra escrava, por exemplo, entrava no mundo dos adultos pelo adestramento do trabalho e submissão ao senhor; o que ocorria por volta dos sete anos (FALEIROS, 2011) e no máximo aos doze anos de idade, quando esses escravos mais jovens já assumiam plenamente a produção de um escravo adulto (GOÉS; FLORENTINO, 2013). Até que a criança crescesse o suficiente para produzir tanto quanto um adulto, já executava inúmeras tarefas que não dependiam de força física – servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear – e terminavam funcionando como preparação para assunção de tarefas pesadas depois. Por isso, "o trabalho era campo privilegiado da pedagogia senhorial" (GOÉS; FLORENTINO, 2013, p.185); por meio do trabalho educava-se a criança negra para ser escrava.

³⁸ A escolha feita neste trabalho é de compreender conceitualmente a infância considerando sua diversidade, por isso o uso do termo no plural, *infâncias*, como foi discutido em capítulo anterior. Apesar disso, este trabalho trata a todo o momento da relação das crianças e dos adultos com o modelo idealizado de *infância*, no singular. Por isso, apesar do interesse em destacar as vivências das crianças escravas no Brasil, evitarei usar o termo infância quando me referir a situações nas quais essas crianças estão absolutamente distantes de viver o "ideal" para esse grupo geracional. Em decorrência disso, em alguns momentos evitei utilizar o termo infância para os contextos onde o modelo provavelmente não se aplica aos grupos em questão. Com isso, pretendo, inclusive, sinalizar constantemente no texto que essa discussão conceitual tão importante está permanentemente presente.

Considerando que a assistência às crianças pode prover formas diferentes de proteção, cabe resgatar o surgimento dos serviços destinados às crianças, já que eles concretizaram a noção da proteção sob a forma de diferentes práticas de assistência. As primeiras ações de atendimento à infância no Brasil foram destinadas a enfrentar o problema do abandono de crianças. Desde o século XVII observavam-se crianças abandonadas ainda muito pequenas, bebês, em praças, praias, à porta de residências ou Igrejas, constando em registros oficiais feito por governadores de capitânicas, como por exemplo em carta elaborada em 1693 ao rei de Portugal pelo governador da então Capitania do Rio de Janeiro, Antônio Paes de Sande (FALEIROS, 2011).

É importante destacar que se percebia um “perfil” comum à maioria das crianças abandonadas no Brasil Colônia. Vários casos de abandono ocorriam devido à condição de pobreza dos pais do bebê, que viam no abandono uma forma de dispensar a criança para alguém que pudesse cuidar dela em condições materiais mais favoráveis. Ocorre que a situação de miséria ou pobreza não justificava todos os casos de abandono de criança nessa fase da história brasileira. A população pobre do Brasil nessa época – negros escravizados, descendentes indígenas, imigrantes, entre outros – não era a responsável pela maior parte das crianças enjeitadas. A maioria das crianças entregues para doação ou abandonadas era branca, fruto de relações extraconjugais, ou era mestiça (op.cit.), demonstrando que o motivo provável do abandono era o desejo de não assumir a ilegitimidade da prole derivada da união entre pessoas livres e escravas.

As crianças 'enjeitadas' ou 'ilegítimas', como eram chamadas, eram vistas de forma muito desvalorizada pela sociedade brasileira à época. A origem dessas crianças fazia com que sua existência fosse praticamente banalizada. Num contexto social onde a origem parental das pessoas determinava sua posição social, entendia-se que uma origem “marginal” não agregava quase valor algum à criança, fazendo com que ela também fosse vista de maneira marginalizada e desvalorizada. Talvez esta seja uma das explicações para o desejo de muitos adultos abandonarem essas crianças e, simultaneamente, transparece um pouco a forma como a sociedade da época as percebia.

Essa realidade influenciou a produção da infância no Brasil ao gerar a percepção de que nem todas as crianças estariam enquadradas no âmbito do grupo geracional que é a infância, e daí,

serem por si mesmas objetos de valor. A ideia de infância no Brasil se demarca pelas condições de desigualdade da sociedade e se cola a uma população específica de crianças. Fazem parte da infância as crianças valorizadas como objetos de investimento adulto, enquanto outras são objetos a serem explorados como mão de obra ou descartadas.

O abandono de crianças passou, ao longo dos anos de Colônia, a incomodar a administração portuguesa, fazendo com que a primeira iniciativa de atendimento voltada para a infância no Brasil tenha sido destinada para as crianças que haviam sido abandonadas. Efetivou-se aqui o mesmo serviço que já existia em Lisboa: a Roda dos Expostos, instituição da Santa Casa de Misericórdia, ligada à Igreja Católica, que fora convocada pelas Câmaras Municipais para prover a assistência necessária, sendo instalada primeiramente em 1726 na Bahia, em 1738 no Rio de Janeiro e no ano seguinte no Recife.

A Roda - instituição largamente estudada por pesquisadores brasileiros da história, da educação, da assistência social, entre outros (LEITE, 1991; RIZZINI; RIZZINI, 2004) - tinha por objetivo receber as crianças que haviam sido rejeitadas pelos responsáveis, livrando-as da situação de exposição na qual estavam sendo colocadas quando abandonadas nas ruas ou entregues para qualquer pessoa ou instituição. O atendimento na Roda, entretanto, não se restringia à acolhida imediata das crianças desvalidas, abandonadas, mas contemplava todo um sistema e modalidades de atenção destinados às crianças durante todo o tempo que podiam ficar sob a guarda da Santa Casa (FALEIROS, 2011). Ao longo da história, esse período teve duração variada, inicialmente com permanência até os três anos de idade da criança acolhida e depois se estendendo até seus nove anos, quando ela era obrigatoriamente direcionada para pequenos trabalhos, enviada à adoção ou para ser "criada" em "casa de família".

A proteção oferecida pela Roda não se destinava majoritariamente às crianças de elite, nem às escravas - porque estas últimas eram propriedade dos senhores (FALEIROS, 2011; GOÉS; FLORENTINO, 2013), entre outras razões³⁹. Só após a formalização da Lei do Ventre Livre, em 1871 - no final dessa primeira subfase da história dos serviços destinados à criança - as

³⁹ Cabe ressaltar também que crianças eram minoria dentro da população escravizada, pois crianças não eram desejadas pelo tráfico, visto que demorariam muitos anos para produzir o suficiente e serem rentáveis aos negócios do senhor. O tráfico mais comum era de pessoas que estavam no final da infância, homens jovens e adultos (FALEIROS, 2011; GOÉS; FLORENTINO, 2013). Além disso, condições adversas de vida - alta mortalidade infantil, péssimas condições sanitárias dos alojamentos, má alimentação, desmame precoce, abortos - reduziam muito a quantidade de crianças escravas que alcançavam a idade adulta (FALEIROS, 2011).

crianças negras passaram a ser atendidas pelas instituições que diziam oferecer proteção. Antes disso, tais instituições recebiam majoritariamente crianças mestiças ou brancas. Com isso não quero dizer absolutamente que as primeiras instituições de atendimento não abrigavam nenhuma criança negra. Elas estavam presentes, mas eram pequena minoria – que foi aumentando após a Lei do Ventre Livre, quando as escravas abandonavam mais facilmente seus filhos porque entendiam que assim eles seriam tratados como pessoas livres, mesmo dentro de uma instituição de abrigo.

Para esta tese, considero mais importante destacar que nesse período a *proteção* que se dizia oferecer era provida em um sentido mais imediato, uma proteção material que visava dar mínimas condições de sobrevivência para a criança, a qual era defendida pela medicina e pelos pediatras brasileiros à época: abrigando-a, alimentando-a, asseando-a. A proteção da infância nesse contexto objetivava minimamente preservar a vida do bebê e das crianças desvalidas. Como a Roda era financiada por doações - da elite, da Igreja ou da Corte - tal proteção era vista como *ato de caridade* (PASSETTI, 2013), uma ação de generosidade ou benevolência de grupos abastados que não alterava a estrutura racializada das mentalidades.

Entretanto, pela avaliação de Eva Faleiros (FALEIROS, 2011), os poucos recursos propiciavam estrutura precária e o serviço prestado acabava não concretizando os objetivos da instituição, de modo que chegavam a morrer muitas e muitas crianças durante os anos de abrigo. A Roda se concretizava como uma política perversa (op.cit.), pois a taxa de mortalidade dentro da instituição era muito alta, não conseguindo nem mesmo cumprir com a salvaguarda da vida das crianças, que era oficialmente ao que se propunha a instituição. Diante deste quadro, é possível afirmar que a Roda concretizava-se como medida de enclausuramento e custódia da criança rejeitada, enquanto ao mesmo tempo a coroa portuguesa demonstrava tomar alguma providência diante do problema do abandono. Assim, as práticas de atendimento à infância visavam dar algum provimento para as crianças desvalidas, expondo um sentido de proteção da infância articulada à sua origem social e raça. Não se tratava apenas de que a criança tivesse pouca idade, mas também de que estivesse em determinada posição social e racial, para ser considerada como ‘objeto da proteção do adulto’. Estas são, a meu ver, as características principais da proteção da criança que se concretizava no Brasil-Colônia e Império.

Na segunda subfase - que se estende de 1874 até 1899 - período de formalização da Lei Áurea e dos últimos anos do Brasil-Império, aumenta a quantidade de serviços que atendem a criança, se apresentando portanto como mecanismos de custódia para a criança pobre, não apenas as órfãs. Destaca-se a expansão da Roda dos Expostos por várias cidades do país (FALEIROS, 2011) e a criação de novas instituições como, por exemplo, o Azilo de Meninos Desvalidos, fundado em 1875 no Rio de Janeiro, os Institutos de Menores Artífices, de 1876 em Minas Gerais, e o 1º Jardim de Infância do Brasil Menezes Vieira, de 1875 (KRAMER, 1982). Esses serviços tinham o objetivo de combater a mortalidade infantil e eram projetos de grupos particulares, especialmente médicos, que tinham caráter higienista e atuavam de forma preconceituosa, diferenciando o trato com as crianças a partir de sua cor. Os saberes e forças religiosa, médico-higienista e jurídico-policiais propagavam dentro de suas respectivas áreas a conduta racista (KUHLMANN, 2010), herança do nosso passado escravista que acabava, de alguma forma, tentando "domar" a população pobre que "ameaçava" as elites brasileiras. Pelos nomes das instituições fica claro que a diretriz do atendimento foi continuação da subfase anterior, permanecendo o assistencialismo marcante de sua atuação.

A assistência oferecida nesse período se resumia a prover abrigo e em poucos casos os meninos aprendiam algum ofício. Como a ideia de proteção estava intensamente ligada à *proteção social* - entendida à época como abrigamento, alimentação, higiene - ações eram executadas por instituições privadas de cunho caritativo direcionadas apenas às crianças pobres e/ou abandonadas. Desse modo, a ideia de proteção era marcada pela caridade para com a criança pobre, o que permite pensar que talvez não seja possível falar ainda em proteção da *infância*⁴⁰, uma proteção de todo um grupo geracional nesse período, mas apenas em *proteção social da criança pobre* - e mesmo esta era bem limitada visto que as ações eram tão restritas, frente ao universo geral da infância pobre (KRAMER, 1982). Nesta segunda subfase, caracterizaria a noção de proteção como: ato de caridade, com financiamento via doações, provido por instituições privadas, com proteção social à infância pobre.

⁴⁰Atenção para o fato de que, apesar de Kramer analisar os serviços criados para atendimento da *criança* - nos termos da autora - muitas vezes aplica o termo *infância* para se referir a serviços que sabemos que não eram abertos a todas as crianças, ou seja, voltados ao atendimento da infância como um todo. É notório que os serviços de atendimento à geração mais nova sempre foram mais direcionados à demanda das camadas mais pobres da sociedade, se constituindo como ações prioritariamente destinadas às crianças pobres; especialmente se consideradas as iniciativas de proteção. Diante disso, o presente texto pode apresentar algumas diferenças quando da aplicação de Kramer para os termos *criança* e *infância*, embora esta tese compartilhe amplamente da análise dos serviços feita pela autora.

Para Jessé Souza (SOUZA, 2000), no século XIX no Brasil, concretiza-se a 'reeuropeização' brasileira porque o núcleo da Modernidade gestado na Europa - com conjunto de valores, práticas comerciais, sociais modernos - é efetivado no Brasil através do processo de expansão do mercado, urbanização e valorização de desempenho individual, que transformaram a sociedade como um todo. Os impactos gerados afetaram a infância e a experiência das crianças no Brasil. Nesse contexto as populações negra e pobre passam por processo de exclusão social e por ocupação de postos de trabalho menos valorizados, excluindo-os do processo de modernização, e concretizando essa modernização como uma modernização seletiva (PINHEIRO, 2006), porque não atingiu amplamente as populações brasileiras, mas apenas alguns setores da sociedade. Nosso passado escravocrata se somou à modernização seletiva, ao longo do século XIX, de modo que a exclusão das populações negra e pobre fez com que as percepções sociais sobre tais populações fossem se interligando. Assim, pretendo sinalizar que no Brasil, após a Abolição, ao tratar da criança pobre quase sempre se fala ao mesmo tempo da criança negra.

A 'proteção social' da criança pobre, ofertada pós Lei Áurea, remete-se então ao trato que a elite oitocentista brasileira promovia para a população negra livre sob justificativa da filantropia, mas profundamente influenciada pelos setores dominantes da época e com intenções de controle sobre essa população. Desse modo, esta ideia de proteção está entranhada pelo sentido caritativo limitado à custódia da criança pobre e negra e, ulteriormente, ao seu aproveitamento como mão de obra servil. O fato de os serviços assistenciais se destinarem apenas a essas crianças indica, a meu ver, que o lugar delas na sociedade era completamente distinto do lugar destinado à infância das crianças de origem abastada. A criança pobre era objeto de assistência caridosa, enquanto a criança das elites era objeto de investimento, educação, mimo, buscando corresponder ao ideal de infância moderna. As demandas geracionais que esses dois grupos colocavam aos adultos diferiam radicalmente: enquanto o primeiro demandava a exibição da generosidade altruísta do adulto, e provavelmente mobilizava seus sentimentos de pena e compaixão, o outro implicava o adulto em uma relação de *dever* – a ação educadora como a norma que volvia o mais velho em direção aos mais novos.

A terceira subfase da história do atendimento à criança no Brasil compreende o período de 1899 a 1930 (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 2010) e corresponde aos primeiríssimos anos de República. Esta subfase é marcada pela expansão do conhecimento médico-higienista

no país (KUHLMANN JR., 2010) que diminuiu bastante a mortalidade infantil e versou sobre a forma como crianças eram atendidas nas instituições médicas, escolares e de assistência. Segundo Moysés Kuhlmann Jr. (KUHLMANN JR., 2010), a medicina-higienista foi neste período uma das três forças⁴¹ atuantes na elaboração da maneira pela qual *deveria-se* cuidar da infância, constituindo-se no que o autor chama de uma 'assistência científica' da infância: ou seja, um saber científico que fornece normas para o cuidado infantil, especialmente em relação à criança pequena.

Dentro desta terceira subfase, mais precisamente na virada do século XIX para o XX, são criadas novas instituições e leis para o atendimento à infância. Algumas creches, jardins de infância, publicações em jornais e realização de congressos. Dentre tais iniciativas, destaco o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (IPAI). Criado pela iniciativa privada em 1899, no Rio de Janeiro, e depois estendido por todo território nacional (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 2010), o IPAI reunia pessoas dispostas a financiar benfeitorias e profissionais que trabalhavam com a criança, como médicos da puericultura, por exemplo. O objetivo do IPAI era:

atender os menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos *menores* trabalhadores e criminosos; atender às *crianças* pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonas; criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER, 1982, p.54, grifos meus).

A partir de seus objetivos, deduz-se que o IPAI intervém sob a criança, mas atua sobretudo contra a pobreza. Afinal, todas as características que estão associadas à criança, e que justificam a necessidade de intervenção, são características mais comuns em situações de pobreza, não em outras com maior recurso financeiro. Afinal, a criança que se julgava "precisar" de assistência e, daí, de algum tipo de proteção, é a criança dita desvalida, não qualquer outra. Cabe ressaltar também que a figura da *criança* é evocada quando se trata de alguém que sofre abandono ou de alguma mazela, crianças doentes ou "defeituosas" por exemplo; mas quando a criança pobre escapa dessa imagem indefesa, trabalhando ou infringindo leis por exemplo, passa a ser vista como um *menor*. Desse modo, parece que a criança objeto de intervenção do IPAI oscilava entre a imagem da *criança* inocente que foi vitimada e a imagem do *menor*, um pequeno marginal⁴².

⁴¹ As outras duas forças seriam a jurídico-criminal e a religiosa - católica.

⁴² A imagem do *menor* para a criança foi um pouco mais explorada na seção 4.2 do presente capítulo, a partir da contribuição de Pinheiro (2006).

Naquele contexto histórico do Brasil, o Estado ainda não era visto como responsável por prover quaisquer atenções para crianças pobres, de modo que esse campo era hegemônico pela filantropia dos setores mais ricos da sociedade e suas forças higienista, médica e religiosa (KUHLMANN JR., 2010). À medida que a república brasileira foi se consolidando, estes setores da sociedade passaram a pressionar governantes para que se ocupassem do problema da criança desprotegida (KRAMER, 1982).

Com o objetivo de responsabilizar o Estado, o Departamento da Criança no Brasil, criado pelo IPAI em 1922, realizou no Rio de Janeiro o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, por ocasião do centenário da independência do país (op.cit.). O evento reuniu pessoas de governo, de iniciativas privadas de atendimento e especialistas de várias áreas do atendimento da criança com objetivo de "tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente, se refiram à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico" (Regulamento do I Congresso cited per KRAMER, 1982, p.55), destacando-se na história social da infância no Brasil como momento no qual governantes começam a ser pressionados a organizar a assistência à infância – que começava então a surgir como uma obrigação dos governos. Parece-me que o I Congresso é acontecimento relevante para se pensar a proteção porque traz o Estado para a cena como agente que passa, também, a ser responsabilizado pela promoção do atendimento à criança e, com isso, da proteção que se julgava que ela tinha que receber.

No contexto histórico da época julgava-se que a criança tinha que receber proteção por que ela era vista como o "futuro da nação". Estando o Brasil nos primeiros anos de sua república, o sentimento amplamente difundido era de construção do país, um país moderno, desenvolvido, grande, uma potência a ser devidamente cuidada para dar bons frutos. Assim também era vista a criança. Nesse sentido, cuidar da infância era cuidar da nação, construindo-a. A criança que vinha sendo atendida nas instituições de amparo era a criança pobre e, nesse caso, a necessidade de intervir sobre ela se justificava mais ainda porque a pobreza era amplamente vista como impedimento para crescimento do país. Quintino Bocayuva, em discurso no qual justificava a instalação do IPAI, expressa claramente tal visão sobre a infância pobre:

Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece é garantir à sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento (BOCAYUVA, 1973, p.150 cited per KRAMER, 1982, p.54-55).

A criança pobre é sujeito alvo da proteção. Cumprindo esse trabalho, se garantiria não apenas a vida dessa população, protegendo-a, mas também a ajuda intencionava que os jovens

garantissem mão de obra para seguir tocando o país. O cuidado das gerações mais novas intencionava continuidade de um projeto de desenvolvimento para nação⁴³ (KUHLMANN JR., 2010). Aqui a criança e também o adolescente são tidos majoritariamente como 'objetos de controle e disciplinamento social' (PINHEIRO, 2006), visto a abundante situação de pobreza da população negra após a recente Abolição. A inserção de jovens pobres nos postos de trabalho abertos pela expansão da indústria – e a inserção de crianças pobres nas creches e escolas – colaboraria para o desenvolvimento da nação e impediria de se tornarem 'ociosos', 'desocupados', 'despreparados' (PASSETTI, 2013).

Neste último período - de 1899 a 1930 - da primeira fase da história do atendimento à criança brasileira - 1500-1930 (KRAMER, 1982) - a importância de investir na criança era justificada pela promessa que ela representava para o Brasil, país "em desenvolvimento".

Ao longo dessa Fase Pré-1930, as ações de proteção da infância partiram da completa inexistência, depois passaram a ser iniciativa da filantropia católica - que foi sendo incrementada pelo assistencialismo científico de outros setores da sociedade - até que, finalmente, o Estado começou a participar dessas ações (KRAMER, 1982; KUHLMANN JR., 2010). Dito isto, parece-me que na Fase Pré-1930 a noção de proteção da criança passou por algumas mudanças quando confrontadas as iniciativas do começo desse período, em tempos de colônia, com as ações do final desta primeira fase, já na República. Houve mudanças, por exemplo, nos objetivos das ações: partiram de ação filantrópica para aplacar o problema do abandono de crianças enjeitadas, e terminaram se concretizando com serviços pautados pelos saberes médico, jurídico e religioso para aplacar a pobreza – sendo também uma forma desses setores da sociedade definirem os rumos da criança pobre no Brasil. O sentido das ações de proteção, por consequência, também mudou, sendo visto aos olhos republicanos como uma forma de ajudar o país a se tornar também um país “desenvolvido”. Mudaram também os atores que *provêem* o atendimento à criança, pois governos começaram a participar dessas ações. Apesar dessas transformações, as ações de proteção dos serviços direcionados para a criança pobre continuaram sendo oferecidas para as classes populares como ato de bondade de grupos superiores - privados ou públicos.

⁴³ Esta imagem da criança alimenta a representação social da 'criança e do adolescente como objeto de controle e disciplinamento', elaborada por Pinheiro (2006) que apresentarei mais a frente, ainda neste capítulo, com objetivo de esquematizar as imagens mais frequentes da infância no Brasil.

O atendimento à criança assumido pelo Estado manteve o caráter assistencial de abrigo e custódia. As ações de filantropia promovidas exclusivamente por setores privados da sociedade civil visavam preservar a vida e guardar socialmente a criança abandonada ou pobre, executando um papel que era esperado das famílias. A partir dos anos de 1920, ações incipientes do Estado mostram a assunção de obrigações que este passa a assumir para com as crianças desvalidas: o Estado como substituto da ação parental e das famílias quando estas faltam. A ação estatal toma simplesmente o lugar da ação caridosa das elites – até porque essas constituem o Estado neste momento inicial da República brasileira. Destaca-se então que a passagem para o Estado do provimento da assistência à criança pobre não está articulada em uma outra acomodação de interesses sociais, mas permanece fundado na guarda e no controle das crianças pobres. Assim, a assistência à criança pobre pelo Estado não se amparou nos ideais de equidade e justiça em relação a *todas as crianças* para as quais seria dever do Estado oferecer a provisão necessária em educação e saúde. A criança pobre passa a ser gradualmente ônus do Estado que, elitista e autoritário, oferece assistência precária àquelas crianças sem aportes familiares. Para as crianças das elites, as famílias continuarão como precipuamente responsáveis pelo seu bem-estar e educação (CASTRO, 2013).

4.1.2 Proteção integral da infância a serviço da "modernização" e do "desenvolvimento".

A segunda grande fase da história do atendimento à criança no Brasil, a Fase Pós-1930 (KRAMER, 1982), vai de 1930 a 1980, período no qual o Estado passa de fato a centralizar e organizar os serviços para a infância - cuja representação ganha contornos mais universais. Nesta segunda fase os serviços destinados para a criança pobre aumentam enormemente em quantidade e não se limitam mais ao âmbito da assistência social, mas também são criados no âmbito da educação. A partir dessa segunda fase começa a crescer o entendimento de que todos os serviços voltados para a infância podem colaborar para a sua seguridade, promovendo proteção social.

Nos anos de 1930 a 1980 a infância cresceu em importância perante o Estado, institucionalmente. Durante esse período ela começa sendo objeto de ações filantrópicas, onde sua proteção é vista como um favor, e ao final do período cresce a noção de que a criança é sujeito que tem direito a tal proteção - sendo a proteção vista como um valor em ambos os casos. Expandindo a oferta de serviços para a infância junto com setores privados, o Estado se firma como o responsável por garantir a proteção desse grupo geracional.

O país encontra-se numa fase de crescimento econômico e de industrialização, difundindo a imagem de se tornar moderno e grande. Nesse sentido, cuidar da criança pobre significou apostar na robustez de um projeto de sociedade moderna. Nesse período o Estado começou dividindo os custos dos serviços com a iniciativa privada – associações religiosas, organizações médicas, de educadores, ou leigos – e centralizando direção e controle do atendimento e proteção (KRAMER, 1982). Dentre as ações, executadas nessa segunda fase do atendimento à criança, foram instaurados novos órgãos: lactários, gotas de leite, consultórios para lactentes, policlínicas infantis, jardins de infância, escolas maternais. Havia também campanhas para aleitamento materno e foi realizado o II Congresso de Proteção, em 1933 - num cenário político bem diferente do I Congresso, visto que neste segundo o Estado já financiava ações executada pelo setor privado.

A partir da década de 1940 pode-se dizer que o Estado foi cada vez mais sendo obrigado a tomar para si os custos totais do atendimento à criança, nos níveis federal, estadual e municipal. Tal processo se iniciou de forma mais intensa com a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança, ligado ao Ministério da Saúde, com objetivo de coordenar e fiscalizar atividades nacionais públicas ou privadas de proteção à infância, maternidade e adolescência.

Em 1942 criou-se a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com apoio de setores da indústrias e comércio (KRAMER, 1982), que objetivava reunir pessoas e instituições públicas ou privadas para prover serviços de assistência que protegessem a maternidade e a infância (op.cit.). Ao mesmo tempo, cria-se no Ministério da Justiça o Serviço de Atendimento ao Menor (SAM), depois substituído pela Fundação Nacional para o Bem Estar do Menor (FUNABEM), que atende crianças abandonadas e também "menores delinqüentes". Em 1974 a LBA, já transformada em Fundação, começa a executar o grandioso Projeto Casulo, que com financiamento público objetivava prestar assistência ao menor de seis anos para prevenir a marginalidade, dando também espaço para mulheres se inserirem no mercado de trabalho, pois podiam deixar seus filhos nas unidades municipais e estaduais que executavam o projeto por todo território nacional (op.cit.).

Nessa segunda fase percebe-se então que o atendimento à infância vai cada vez mais se complexificando. O atendimento às crianças ganha contornos em que se procura discriminar,

dentre as crianças pobres, aquelas que são consideradas como necessitando de "cuidados"; enquanto as outras, as "delinquentes", são separadas para assistência específica. As ações de proteção, então, que antes já envolviam algumas crianças "delinquentes", nesse período começam a separá-las das crianças pobres que não infringiram a lei. Há ainda muitas ações que atendem crianças pobres e crianças delinquentes juntas, como exposto anteriormente. Mas pode-se dizer que ao longo desse período vai crescendo a avaliação que há de ter serviços específicos⁴⁴ para cada um desses dois públicos. Esse processo seria um dos primeiros passos na tentativa de separação da associação pobreza-criminalidade, uma vez que agora a criança pobre passaria a ser atendida preferencialmente por serviços distintos dos reservados para o *menor*. Em consequência, a criança pobre pôde ser considerada como objeto de proteção, ainda que a concretização destas práticas de proteção ficasse efetivamente a desejar, e o menor não fosse visto como necessitando de proteção. Essa distinção se materializou no tipo de serviço que foi destinado a cada uma dessas crianças.

Em relação às crianças pobres, a proteção era promovida por meio da higiene e assistência social, estando portanto explícito o caráter médico-higienista da assistência que vinha sendo amplamente financiada pelo governo. A tônica do atendimento era médica e o discurso de desenvolvimento da nação continuava sendo motor para justificar o interesse do Estado em prover serviços para infância, ou seja, crescia cada vez mais o movimento de investir na população infantil para livrá-la da pobreza e poder inseri-la no mercado - não é a toa que a LBA, por exemplo, tinha financiamento do setor industrial. Entretanto, essa noção de proteção não abarcaria ainda a criança pobre marginal. No caso dos *menores*, crianças pobres tidas como pequenos marginais, a ideia de proteção não se concretizava, pois eram vistos como bandidos a quem se destinava a punição - sendo as unidades estaduais da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (FEBEM) conhecidas amplamente pelos maus-tratos e castigos.

Como dito anteriormente, o contexto histórico de emergência do Brasil República empurrou o país para um ideal de nação que tenta aplicar aqui o padrão de desenvolvimento dos países ocidentais, fazendo com que o discurso de construção e consolidação da nação brasileira esteja muito associado ao ideal de "Brasil moderno" (CASTRO, 2012), avançado, industrializado, urbanizado, entre outras características. Porém, o caso da modernização brasileira foi

⁴⁴ A criação de serviços específicos para "menores delinquentes" se baseia na representação social de 'crianças e adolescentes como objeto de repressão social' (PINHEIRO, 2006). Essa imagem para a criança foi um pouco mais discutida na seção 4.2 deste capítulo.

"seletiva" porque se sustenta sobre desigualdade abissal entre os setores da sociedade, especialmente separados não apenas pelas diferenças econômicas, mas também pelas diferenças raciais (PINHEIRO, 2006). Por isso o Brasil moderno avançou as primeiras décadas do século XX tendo a desigualdade como sua matriz cultural, tendo como consequência, a naturalização da pobreza, a banalização da injustiça, a hierarquização do trabalho – poucos postos de trabalho muito valorizados e milhares de outros postos de trabalho muito desvalorizados - entre outras marcas (op.cit.).

Tais características do Brasil-República causaram impactos na infância brasileira que perduram de alguma forma até hoje. Das consequências indicadas por Pinheiro (2006), escolhi duas que se relacionam diretamente com a proteção da infância. A primeira consequência trata-se do fato de que a estrutura profundamente desigual da sociedade contrapõe-se à ideia de universalidade de direitos (PINHEIRO, 2006). Isso quer dizer que tal estrutura social acirra disparidades de modo a praticamente impedir que tais direitos sejam plenamente alcançados pela maioria da população. No caso das crianças - consideradas sujeitos portadores de direitos específicos que já começavam a ser formalizados internacionalmente⁴⁵ - seus direitos visam garantir, entre outras coisas, doutrina de proteção sobre a infância. Todavia, a aplicabilidade dessa doutrina fica obviamente ameaçada devido ao fato de que muitos grupos de crianças vivem sob condições que necessariamente os "expõe" – é o caso das crianças que trabalham informalmente, que assumem grandes responsabilidades dentro de casa, por exemplo. Em contextos de profunda desigualdade, a proteção não abarca a posição das crianças muito pobres - ou, ao menos, faz com que elas vivam a proteção de modo distinto.

Essa primeira consequência tem a ver com a segunda: a herança brasileira de desvalorização do trabalho manual faz com que comumente crianças pobres executem tarefas e trabalhos manuais desde pequenas, vivendo assim uma infância "desprotegida". Além disso, a baixa remuneração do trabalho manual fez com que essa infância e, principalmente, a juventude pobre fossem destinadas ao ensino público, que é em sua raiz ensino profissionalizante, fazendo com que crianças e mais tarde jovens pobres ocupem rapidamente os postos mais precários de trabalho (op.cit.). Assim, as camadas mais pobres da população passaram ao longo da história brasileira a ocupar permanentemente os trabalhos menos remunerados.

⁴⁵ Na década de 1920 já se formulavam os primeiros documentos internacionais de garantia dos direitos da criança.

4.1.3 A proteção da infância e os direitos da criança: a retórica internacional e as mobilizações no Brasil.

Esta subseção é dedicada a adicionar uma fase a mais na retomada, elaborada por Kramer (1982), da história dos serviços de atendimento à criança. É analisada a continuidade da história da assistência à infância, partindo dos anos de 1980, englobando a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) do Brasil e pensando a realidade dos direitos das crianças e de sua proteção no contemporâneo. Há também uma referência ao debate dentro da legislação internacional sobre os direitos da criança e as mobilizações no Brasil – a luta dos movimentos sociais no contexto da redemocratização – que culminaram com a criação do ECA.

A segunda metade do século XX no Brasil foi marcada por transformações sociais e políticas, ocorridas principalmente a partir de 1968 com o acirramento da ditadura militar e a atuação dos movimentos de resistência e de luta pela democracia. No que tange à geração da infância, o final da década de 1970 e a década de 1980 foram marcados pela publicização das más condições de vida de grande parte das crianças e adolescentes que viviam em situação de pobreza extrema no Brasil. Neste período a questão da criança e do adolescente pobres atingiu repercussão pública de problemática social (PINHEIRO, 2006), aparecendo por via da atuação dos movimentos de defesa dos direitos da criança. Trata-se, portanto, de um período de luta por reconhecimento legal, no Brasil, da criança como sujeito social, detentora de direitos e que deve ser priorizada nas políticas de Estado.

A referência em vigor em termos de legislação sobre a criança marginalizada era o Código de Menores de 1979 – sendo que o Brasil já havia sido signatário do primeiro Código de Menores, de 1927 – que refletia sua noção de 'proteção assistencialista-correcional' (ARANTES, 2009, p. 447) e a Doutrina da Situação Irregular como seu escopo jurídico. A política que regulava o atendimento à infância era a Política Nacional do Bem Estar do Menor e, portanto, restrita a esse grupo de crianças, sendo centralizada pela FUNABEM e FEBEMs e se concretizando via encarceramento.

No que tange ao atendimento das crianças não marginalizadas, muitos dos serviços executavam práticas de assistência e refletiam trato da criança como objeto de intervenção, sendo majoritariamente normatizadas por entidades governamentais e executadas pelo

governo e/ou pela sociedade civil, como por exemplo: a Igreja Católica com a Pastoral da Criança, criada em 1983, que oferecia serviço de atenção básica à saúde do bebê e da criança até 6 anos. As práticas de assistência da criança pobre e não marginalizada seriam então aquelas que já ocorriam previamente, em outros períodos da nossa história.

Por outro lado, na década de 1970 foram se intensificando práticas que priorizavam a defesa de direitos e não ofereciam, em sua maioria, serviços assistenciais. Esta atuação tentava refletir a concepção da 'criança como sujeito de direitos' e se buscava garantir, por via da militância política e pela oferta de ações educativas, o empoderamento das crianças: estimulando-as a se responsabilizar pela sua própria educação, mesmo que em contextos adversos, como era o caso das crianças em situação de rua (PINHEIRO, 2006). Tais práticas foram inicialmente predominantemente encampadas por organizações e grupos da sociedade civil, a saber: a República do Pequeno Vendedor (RPV) criada em 1978; o Movimento de Defesa do Menor (MDM) criado em 1979; a Igreja Católica, via Pastoral do Menor, criada em 1978 e voltada para a defesa da criança e do adolescente marginalizados, e a Campanha da Fraternidade de 1987, que tinha como tema o acolhimento à criança marginalizada (op.cit.); o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMNR) criado em 1985; o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (Fórum DCA) fundado em 1988. Já na década de 1980 as práticas de defesa de direitos receberam mais suporte e reconhecimento governamentais via, por exemplo: o Projeto Alternativas de Atendimento a Meninos de Rua (PAAMR), criado em 1984 pela parceria entre FUNABEM e o Fundo nas Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (op.cit); a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança (FNDDC), fundada em 1985; e a campanha Criança e Constituinte, do Ministério da Educação, iniciada em 1986.

A luta dos direitos da criança foi encampada por pessoas e/ou instituições, governamentais ou não, que trabalhavam com os "menores" em espaços de encarceramento, comunitários e/ou em ações educativas de rua. Tal origem institucional da luta pelos direitos da criança no país revela que ela se iniciou majoritariamente em nome de uma infância pobre e marginalizada, que vinha sendo historicamente violada em seus direitos humanos. A meu ver, essa origem da luta pelos direitos da criança no Brasil pautou a militância de modo que por muito tempo o assunto ficou restrito à denúncia de *violação* de direitos e à responsabilização do Estado, afastando o debate da *afirmação* dos direitos (ARANTES, 2009), o que valeria também para as crianças das elites.

Práticas assistenciais e de defesa de direitos conviveram no Brasil durante a redemocratização - e até hoje. Esse campo diverso de atores e instituições da área da infância encontrou no processo de redemocratização e na vigência da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), de 1987 a 1988, uma oportunidade de incidir sobre as mudanças em pauta na legislação brasileira e colocaram a criança e o adolescente entre as prioridades do Estado na Constituição Federal (CF) de 1988⁴⁶; conquistando seu reconhecimento como sujeitos de direitos anos depois via ECA.

A atuação dos grupos ou pessoas, ligadas ao governo ou à sociedade civil, em torno da ANC 87-88 demonstra a disputa do trato que a democracia brasileira, a qual estava sendo forjada naquele momento histórico, daria para a infância a partir dali. Como resultado da ANC 87-88, a CF priorizou as gerações mais novas na garantia de seus direitos sociais básicos. Todavia, não parece ter havido mudanças na posição da geração adulta perante a geração das crianças, visto que a CF coloca o Estado como agente provedor para a infância pobre ou marginalizada, enquanto a infância das classes médias e ricas continuou sendo considerada como problema das famílias nos espaços privados de socialização. Pela CF, a ideia de proteção da infância aparece simplificada e reduzida à ação do Estado em termos de uma ‘proteção social’ das crianças pobres. Por mais que tenha sido atuante a militância em torno dos direitos da criança, a CF acabou refletindo nossa tradição de evocar assistência e direitos *apenas* para as crianças que são consideradas "desprotegidas" por suas famílias. Isso limitou de saída a compreensão do sentido amplo da proteção da infância que inclui necessariamente o dever do Estado, *como representante do desejo da sociedade*, de que todas as crianças sejam devidamente amparadas e cuidadas. Sobretudo, excluiu-se deste cenário público a proteção como cuidado a ser dado a todas as crianças, inclusive aquelas de classes médias e ricas.

A defesa da criança enquanto sujeito detentor de direitos teve reconhecimento na legislação internacional a partir do final da década de 1970, quando, em 1979, se iniciou formalmente o processo de negociação em torno da elaboração da Convenção das Nações Unidas sobre os

⁴⁶ Por meio da formalização, na CF de 1988: da proteção à infância como um direito social provido pela assistência social - nos Artigos 203 e 223; do amparo às crianças e adolescentes carentes como um dos objetivos da assistência social - Artigo 223; da assunção legal de crianças, adolescentes e jovens como prioridade do Estado democrático brasileiro e alvo de proteção especial - Artigo 227. A proteção especial aparece, na CF, com o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, principalmente quando da aplicação de medidas punitivas ao "menor" - Artigo 227. Há ainda a garantia de outros direitos relativos à saúde, educação, lazer e segurança da criança (BRASIL, 2012).

Direitos da Criança (CNUDC) (FREEMAN, 2011) - aprovada após dez anos do início dos trabalhos, na Assembleia Geral das Nações Unidas de 1989⁴⁷. Na história da ONU, a Convenção é até agora o tratado internacional aprovado com maior rapidez e que tem a maior quantidade de países como signatários - 193 países⁴⁸ - se comparada a outros tratados de natureza semelhante. Este marco demonstra o grande poder de apelação que a infância tem na política internacional, ou melhor, demonstra que instituições internacionais ocidentais tem grande entrada sobre países de todo o globo a partir da questão da infância e das problemáticas relacionadas a ela. O Brasil é um dos países que ratificou a CNUDC, tendo formalizado isso nacionalmente em decreto de setembro de 1990 (BRASIL, 1990a); o primeiro mês de oficial de vigor internacional da referida convenção.

Embora haja um hiato enorme entre as legislações e a forma como as sociedades tratam as crianças, as leis relativas à infância refletem a forma como uma sociedade pensa as crianças (STEARNS, 2006), sendo sua análise relevante para fornecer, entre outras coisas, a compreensão que se tem de proteção. Tomando então a CNUDC (BRASIL, 1990a), percebe-se que internacionalmente a categoria da infância engloba todas as pessoas menores de 18 anos de idade, as crianças, formalmente definidas no Artigo 1 da Convenção (BRASIL, 1990a). As crianças são definidas, então, a partir do critério etário - talvez o único critério considerado no âmbito jurídico em casos como este, onde se precisa de um guarda-chuva para abarcar todas as formas culturalmente possíveis de produção da infância. Os direitos das crianças, por conseguinte, se aplicam de acordo com a Convenção a *todas* as crianças, independente de diferenças de raça, de classe, de religião etc - regulamentado na Convenção pelo Artigo 2(1) (op.cit.).

Os direitos da criança formalizados na CNUDC compreendem 'direitos de proteção' e 'direitos de participação' - *participation rights* (VERHELLEN, 1993; REYNAERT; BOUVERNE-DE-BIE; VANDEVELDE, 2009) - ou 'direitos de agência' - *agency rights* (FREEMAN, 2011) - entre tantos outros direitos, que visam prover a vida, o bem-estar e a liberdade para a criança. Os direitos de proteção se remetem mais à responsabilidade da família e do Estado para com

⁴⁷ Antes da CNUDC, a proteção dos direitos da criança no sistema Nações Unidas já havia sido contemplada em outros documentos, a saber: a primeira Declaração, em 1924, conhecida por Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança; e a segunda Declaração, em 1959 (FREEMAN, 2011), a Declaração dos Direitos da Criança, aprovada em Assembleia da ONU e que não comportava ainda obrigações jurídicas para os países envolvidos.

⁴⁸ Os Estados Unidos e a Somália são os únicos países que não ratificaram a Convenção. Além da CNUDC propriamente, há dois protocolos adicionais e opcionais, que versam sobre: o envolvimento da criança em conflitos armados, e sobre venda de crianças, prostituição e pornografia infantil.

as crianças no sentido de prover a ela determinadas condições para crescer no meio onde vive. Já os direitos de participação se remetem à garantia de que os países signatários respeitarão e ofertarão as condições necessárias para que a criança exerça a liberdade de pensamento, de opinião, de expressão, de crença/religião, a liberdade cultural, e que tenha sua opinião ouvida, valorizada e respeitada, especialmente em assuntos relacionados diretamente a sua vida.

No que tange a esses últimos direitos, há um reconhecimento na literatura da dificuldade recorrente de crianças terem tais direitos garantidos (FREEMAN, 2011), pois pesam argumentos contra elas, tais como: a tomada de decisões frequentemente equivocadas, a falta de maturidade, sendo esta um incapacitante para decidir e participar - argumentos que a meu ver demonstram uma visão desenvolvimentista da infância e denotam a prevalência do critério etário na concepção da infância, ou melhor, a visão incapacitante sobre as crianças a partir de sua idade. A própria Convenção, na verdade, ao mesmo tempo que promulga direitos de agência também coloca, no Artigo 12 (BRASIL, 1990a), a maturidade e a idade como condições a serem observadas para haver de fato respeito à opinião da criança, por exemplo. Por isso, Michael Freeman (op.cit.) aponta que a dificuldade basal é principalmente de compreender os direitos das crianças enquanto direitos humanos, que têm que ser respeitados, para todos os casos, e para todas as pessoas, deixando que a criança aprenda a ser autônoma exercendo a autonomia desde pequena.

No que tange aqueles primeiros direitos, os direitos de proteção, houve menos dificuldade na obtenção de um consenso⁴⁹, para a CNUDC, sobre o que seja esse direito em si e quais os responsáveis por provê-lo, mas isso não significa necessariamente que tais direitos gerem menos debate quando na tomada de decisões sobre a vida de crianças em diferentes contextos culturais, que concebem práticas protetivas de diferentes maneiras. Em relação aos direitos de proteção, ao contrário dos de participação, a pouca idade e a imaturidade atribuídas às crianças não são obstáculos, mas sim justificativas para a garantia desses direitos específicos. Quanto mais nova e mais imatura, maior proteção a criança deve ter porque mais vulnerável ela é.

⁴⁹ Segundo Freeman (2011), os cinco pontos que tiveram mais dificuldade para obter consenso ao longo do processo de elaboração e aprovação da CNUDC foram: a liberdade de pensamento e de religião das crianças; a questão da adoção de crianças; a questão dos direitos da criança que ainda não nasceu; o envolvimento de crianças em práticas tradicionais que causam injúria a elas; a questão da obrigação da criança para com seus pais.

Considerando a diversidade de direitos que a Convenção abarca, a CNUDC reflete a Doutrina de Proteção Integral e formaliza a retórica dos direitos da criança. A ideia de proteção aqui tenta, entre outras mudanças, se distinguir do sistema tutelar e menorista de assistência para promover proteção e garantir, simultaneamente, o direito das crianças à participação, exercendo autonomia (ARANTES, 2009). A criança passou de um objeto de preocupação e de intervenção, do passado, para ser tido como um sujeito detentor de direitos, no presente. Nesse sentido, os direitos das crianças colocados pela CNUDC, especialmente os direitos de participação, que enfrentam obstáculos para serem garantidos, são direitos que devem ser providos no presente e não serem postergados para elas usufruírem quando já foram adultas (FREEMAN, 2011). Os direito à proteção e à participação estão intrinsecamente ligados e a relevância de associar a discussão de ambos é teórica e conceitual (QVORTRUP, 2015), mas também prática, pois sabe-se que nos contextos onde crianças têm seus direitos reconhecidos a proteção também é melhor garantida (FREEMAN, 2011).

A proteção é regulamentada para as crianças na Convenção em diversos momentos do texto. Um primeiro aspecto a ser destacado é que ela aparece justamente como *proteção da criança*, tratando-se portanto de regulamentar a proteção para o sujeito individual em si, a criança, e não uma noção de proteção que aborde as crianças dentro de um coletivo, o grupo da infância. Trata-se então de perceber que a ideia de proteção, na regulamentação de alcance mais universal, aparece desde aí direcionada a uma abordagem individualista que família e/ou Estado devem ter para com a geração mais nova. Essa avaliação permite compreender porque até hoje há a dificuldade de pensar em proteção para a ampla e diversa categoria da infância.

Considerando, então, a proteção *da criança*, esta aparece em, ao menos, 18 passagens do texto da CNUDC. A proteção formalizada é para que a criança esteja protegida contra formas de violência, contra tratamento negligente, contra maus tratos, contra abusos, contra explorações - exploração sexual pelos Artigos 19(1) e 34, exploração econômica pelo Artigo 32(1), e contra qualquer outra forma de exploração que prejudique bem-estar da criança, pelo Artigo 36. Há também a formalização da proteção da criança contra o desempenho de qualquer trabalho - detalhado no Artigo 32(1) - contra o uso ilícito de drogas - ou envolvimento com a venda e produção ilícita, pelo Artigo 33 - contra toda forma de discriminação ou castigo decorrentes da imagem/atividade de seus representantes legais - Artigo 2(2) - contra atentados - Artigo 16(2) - contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar veiculados por

meios de comunicação - Artigo 17(e) - e em casos onde a proteção da criança deve se fazer em instituições ou em contextos sociais mais específicos⁵⁰.

Percebe-se que a proteção deve ser promovida em contextos justamente onde se julga que carece algum tipo de cuidado para a criança. A proteção é evocada somente para situações nas quais há a falta de algo que a criança deveria ter acesso/deveria usufruir, ou nas situações onde já há violação de direitos (AGATHONOS-GEORGOPOULOU, 1993), produzindo então uma ideia limitada de proteção porque associa a noção de proteção apenas à contextos "deficitários", fazendo com que essa noção restrita de proteção da criança seja multiplicada da sua regulação internacional para ser reproduzida assim em todo o mundo.

A proteção é regulamentada na Convenção como sendo provida primeiramente pelos pais da criança - Artigos 3(2), 18 (1), 20 e 27(2) (BRASIL, 1990a) - e, na ausência ou impossibilidade destes, a proteção deve ficar a cargo do Estado. O Artigo 27(2) formaliza que a responsabilidade primordial é dos pais e o Artigo 18(1) formaliza que ambos os pais dividem igualmente as obrigações para com a criança. O Artigo 3(2), por sua vez, delega ao Estado o papel de fazer com que os pais, tutores ou outras pessoas responsáveis, assumam sua responsabilidade para com a criança por meio do uso de mecanismos legais específicos para esse fim. Nos quatro artigos supracitados, a responsabilidade dos pais e, na ausência desses, a responsabilidade do Estado, em relação à criança é prover as condições necessárias para ela em termos de sua educação e do seu desenvolvimento.

Os Artigos 6(2) e 27(1), por exemplo, se referem ao compromisso dos países signatários de assegurar, respectivamente, "a sobrevivência e o desenvolvimento da criança" (BRASIL, 1990a, p.3) porque "reconhecem o direito de toda criança a um nível de vida adequado ao seu

⁵⁰ Os casos particulares onde a proteção da criança é citada na CNUDC são: no Artigo 22, que formaliza a necessidade de serem dadas assistência humanitária e proteção à criança refugiada; no Artigo 38, que formaliza a necessidade de serem dados proteção e cuidado às crianças afetadas por conflito armado; no Artigo 8(2), que formaliza a necessidade de os Estados proverem proteção e assistência para restabelecer a identidade de crianças que se acham privadas ilegalmente "de algum ou de todos os elementos que configuram sua identidade" (BRASIL, 1990a, p.3); no Artigo 3(3), que formaliza que os Estados devem ser certificar se "as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças" (op.cit., p.3) estão cumprindo padrões estabelecidos pelas autoridades competentes; no Artigo 25, pelo qual o Estado avaliará periodicamente o tratamento que está sendo dado à crianças internadas em instituições "para fins de atendimento, proteção ou tratamento de saúde física ou mental" (BRASIL, 1990a, p.7); e no Artigo 37(c), pelo qual a população carcerária deve ser dividida entre adultos e crianças, sendo a separação tida como medida protetiva para a criança.

desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social" (BRASIL, 1990a, p.8). Vários outros artigos - 24, 26, 28, 29 e 31 - também estão relacionados ao desenvolvimento e bem-estar da criança (FREEMAN, 2011). Estes trechos da Convenção, apesar de não fazerem referência explícita à proteção, levam ao entendimento de que o objetivo da garantia de direitos é prover o "bom desenvolvimento" da criança. Apesar de ausente no documento uma definição para o que seja um "bom desenvolvimento", é possível concluir que o desenvolvimento ao qual se refere é de conformidade aos padrões de normalidade associados a um ideal de crescimento para as crianças.

Por essa razão, uma das críticas mais fortes à CNUDC adverte que essa ferramenta tem sido usada amplamente por países ricos altamente industrializados para difundir uma visão ocidental - e racionalista e heteronormativa - de criança para as infâncias de todo o globo. Se assim usados, os direitos podem ser potencialmente geradores de práticas disciplinares, visto que produzem uma "universalidade normativa" (FREEMAN, 2011) que incide sobre as crianças de todo o mundo via governos - e que vêm ao longo do tempo aumentado seu poder estatal sobre as crianças e seus cuidadores (op.cit.). A regulação do cuidado das crianças por suas famílias (PARTON; THORPE; WATTAM, 1997), especialmente no nível internacional de vigilância, operou durante muito tempo a partir do discurso das "necessidades específicas" das crianças (WOODHEAD, 1997). Baseado nessa consideração, condutas de cuidado operam como mandatórias e colocam papéis específicos para adultos perante crianças. Sendo o discurso da necessidade um discurso que ignora muitas vezes particularidades culturais (op.cit.), documentos internacionais de legislação dos direitos da criança tendem a ser etnocêntricos, frequentemente. A ideia de necessidade é um resquício do modelo protecionista de infância, onde ela é passiva e adultos são dominadores e provedores para a criança (WOODHEAD, 1997).

Ressalta-se também a premência de se compreender as "necessidades" da criança mais a partir de critérios sociais, do que a partir de critério biológicos. Segundo Judith Ennew (ENNEW, 1986), a posição de dependência da criança e a sua necessidade de proteção não se justificam inteiramente no nível biológico - onde a criança é frágil, fraca e supostamente inocente - mas também emanam de relações de poder que podem deixar a criança vulnerável à exploração, sendo que tais relações de poder diferem radicalmente a depender de fatores como idade, raça, classe e gênero, tanto do explorado como do explorador. Com isso, é preciso então compreender que a defesa dos direitos decorre muito mais dos fatores sociais, que podem

umentar a exposição da criança, do que de qualquer motivação que se remeta ao corpo da criança exclusivamente. Os fatores sociais sim, devem ocupar a justificativa de porque algumas crianças demandam mais proteção do que outras crianças e do que outras pessoas mais velhas.

Além desses problemas, há também o reconhecimento, já há algum tempo, de que a CNUDC não contempla uma série de crianças, por exemplo: crianças que têm algum tipo de necessidade especial, crianças que vivem uma infância gay ou transgênero, crianças que vivem em condições muito específicas - como as crianças em situação de rua - entre outros casos (FREEMAN, 2000, 2011). Essa e outras demandas já visam a demanda por uma nova Convenção (FREEMAN, 2000).

Além disso, a Convenção coloca também sanções às crianças que, apesar de ocorrerem em nome da proteção, expressam a tensão existente em muitos casos entre os direitos de proteção e os direitos de participação⁵¹. Um dos casos que ilustra essa tensão é a problemática do trabalho das crianças. O Artigo 32 da CNUDC (BRASIL, 1990a) trata da proibição de trabalho pela criança, visto que veta a criança de trabalhos que a coloquem em risco e que interfiram em sua educação, na sua saúde ou no seu desenvolvimento⁵². Porém, segundo Martin Woodhead (WOODHEAD, 1997), esta sanção ignora que em dados contextos essa é a forma da criança participar da vida comunitária e da vida familiar, ao mesmo tempo garantindo sua provisão - como se pode perceber na realidade brasileira (GRUGEL; FERREIRA, 2012) e também em países latino americanos (GÓMEZ-URRUTIA; JIMÉNEZ-FIQUEROA, 2015). Em casos como este, o direito à proteção "contra o desempenho de qualquer trabalho", conforme o Artigo 32 (BRASIL, 1990a), está contrário à provisão de boa alimentação e moradia, e contrário também ao direito da criança de participar da vida comunitária ou familiar (COLONNA, 2012), por exemplo. Além do que, como alerta Woodhead (1997), o ato de proibir as crianças de fazer escolhas, escolhas por se envolverem ou não em atividades executadas pelos adultos - tal qual o trabalho - não tem a ver com direitos, pois o ato de proibir é necessariamente contrário à ideia de direitos. Estes partem

⁵¹ Essa tensão pode ser percebida se confrontados os dois princípios mais fortes da CNUDC (FREEMAN, 2011): o Artigo 3, tratando da proteção, e o Artigo 12, tratando da participação.

⁵² Por mais que o referido artigo não fale explicitamente em proibição da proteção, o faz de forma implícita, visto que qualquer trabalho executado pela criança, por mais seguro que seja para ela e que não ameace sua saúde ou desenvolvimento, interferirá na sua educação, por mais que a criança não deixe de frequentar a escolar. Assim, mesmo que não declaradamente, a escolarização é formalizada na CNUDC como a atividade mais importante para qual a criança deve se dedicar, independente da realidade na qual a criança viva e desconsiderando experiências que provaram benéficas para as crianças via trabalho.

mais do ato de orientar a criança e do respeito dos organismos internacionais à autonomia e às particularidades culturais.

A tensão entre o exercício dos direitos de participação e o gozo de direitos de proteção deriva do crescimento da retórica dos direitos da criança e estudos nacionais e internacionais no campo da infância (ARANTES, 2009; SMITH, 2011) têm ressaltado isso. Há o reconhecimento, por um lado, da condição de pessoa em desenvolvimento que evoca *proteção*; e por outro lado, há afirmação do sujeito de direitos que evoca *autonomia*. Embora os estudos defendam que essa tensão possa não ser necessariamente uma contradição, ela se concretiza como tal aos olhos de nossa sociedade – adultocêntrica e tutelar – que demanda competências para conceder direitos. Essa tensão se expressa também em outros antagonismos envolvendo a infância como, por exemplo, o da minoridade *versus* capacidade, que foi muito presente em 2015 no país quando do debate público a respeito da proposta de redução da maioridade penal. Esses paradoxos envolvidos na forma como a infância é percebida refletem alguns dos "nós" que atravessam as relações intergeracionais entre adultos e crianças.

Retomando um pouco mais a criança como sujeito a quem se destina a proteção, a CNUDC coloca que a proteção, juntamente com o cuidado, devem ser providos pelos adultos para gerar o bem-estar da criança - como já dito anteriormente - e visam, fundamentalmente, o "interesse maior" da criança - como consta nos Artigos 3 e 18(1). Embora também não seja definido no documento o que seria de fato o "interesse maior" da criança - tradução para *the best interest of the child*, no texto original da Convenção - subentende-se que os interesses da criança estão ligados à satisfação dos outros critérios colocados no próprio documento, relativos às garantias para um desenvolvimento pleno. Apesar das críticas de alguns autores (FREEMAN, 2011) - da dificuldade de uma definição universal do interesse maior da criança, dada as variações culturais, e da criação do interesse maior a partir de uma visão paternalista da criança - há outros autores que defendem a aplicação do conceito e se esforçam para defini-lo (LÓPEZ-CONTRERAS, 2015), e há ainda outros autores (WOODHEAD, 1997) que defendem que no caso das crianças a proteção não é apenas a proteção da criança em si, mas a proteção se relaciona com o interesse maior da criança porque, durante o período de imaturidade da infância, proteger se trata também de proteger os interesses da criança.

A CNUDC é referência para o Brasil, como um dos países que ratificaram o texto, enquanto uma diretriz ampla para as legislações nacionais relativas à criança e ao adolescente e para as intervenções direcionadas para essa população. A perspectiva dos direitos das crianças, a partir da proteção integral e garantia de direitos específicos, incluindo os de participação, foi efetivada na legislação brasileira com a ação dos movimentos de defesa dos direitos da criança e do adolescente na aprovação do ECA, mas que não alterou profundamente a noção de infância e de proteção que vinham sendo difundidas e executadas no país.

Antes mesmo do ECA, a proteção especial já aparece na CF com o respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, principalmente quando da aplicação de medidas punitivas ao "menor" - Artigo 227. Percebe-se então que no Brasil, além da questão etária, é explicitado que ela representa a visão da criança a partir do seu pouco desenvolvimento, sendo este traço considerado o definidor da *condição* da criança. Essa condição, de pouco desenvolvimento, opera como um argumento para provisão porque a criança é tida então como demandante de cuidados, atenção e proteção especiais. No caso dos "menores", por exemplo, essa condição atenua as medidas punitivas que são infringidas a eles, se comparadas com os outros segmentos etários, se concretizando como ação de proteção.

Com a aprovação do ECA, em 1990, formaliza-se no Brasil uma legislação específica da infância que parte do respeito ao princípio da diferença, reservando às crianças os direitos da pessoa humana e também direitos específicos que visam abarcar suas particularidades. Tais particularidades decorrem da condição especial da criança de *pessoa em desenvolvimento*, sendo a justificativa para direitos e proteção especiais. A meu ver, o ECA realizou mudança positiva ao transformar a posição discriminatória do Estado em relação à criança pobre, cuja ação, agora não mais por beneficência ou caridade, mas por dever, deveria prover direitos de cidadania para essa população. Essa "virada" estendeu direitos especiais para todas as crianças, independente do seu status social e econômico, em que pese não ter rompido com a visão desenvolvimentista da infância. Da mesma forma, no que diz respeito à proteção, houve o ganho formal de, pela primeira vez, considerar a infância como uma única categoria – pelo menos formalmente.

A proteção aparece no texto do ECA para a criança e o adolescente⁵³ em diferentes momentos. De forma geral, a proteção que consta no ECA é condizente com a regulamentada pela CNUDC, mas o texto se dedica a muito mais detalhes sobre processos administrativos e judiciários envolvidos no trato público da criança no Brasil, enquanto que a Convenção oferece mais princípios e valores referenciais para os Estados lidarem com as crianças. A diferença dos propósitos das duas legislações é perceptível também no que tange ao tema da participação - que, a meu ver, é bem menos explorado no ECA - e também no que tange ao princípio do "interesse maior" da criança - que é totalmente ausente no nosso documento nacional, não repetindo esse critério vago e perigoso da Convenção.

No que tange aos direitos de proteção garantidos pela CNUDC, destaco algumas diferenças apresentadas pelo ECA. Em relação ao tema da criança e do trabalho, o ECA regulamenta, no Artigo 60 do Capítulo V, a proibição de "qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz" (BRASIL, 1990b, p.10) e, no Artigo 61, especifica que a proteção ao trabalho dos adolescentes tem legislação própria, regulamentada na mesma Lei. Tal regulamentação para o trabalho difere da Convenção em termos de idade⁵⁴ e também difere na forma como é colocada no ECA. Aqui, o trabalho também é de forma geral vetado para a criança, mas no caso do adolescente a proteção aparece como proteção *no* trabalho, ou seja, a garantia da proteção do adolescente durante o exercício da atividade laboral remunerada, buscando garantir da melhor forma possível o seu direito à profissionalização. Em relação à criança, o veto da Convenção praticamente se repete, mas como o ECA versa também sobre as especificidades do adolescente, ocorrem distinções como essa do tema do trabalho.

Destaco também que a proteção da criança consta também em termos de proteção jurídico-social que deve ser provida à criança - Artigo 87(V) - pelos programas executados pelas entidades de atendimento - Artigo 90⁵⁵ - à crianças com alguma dificuldade no âmbito familiar/ausência de convívio familiar ou que cometeram algum ato infracional. Caso haja

⁵³ A definição de criança e de adolescente no ECA difere um pouco da definição de criança da CNUDC. De acordo com o Artigo 2º do ECA, "considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade." (BRASIL, 1990b, p.1).

⁵⁴ Porque a proibição do trabalho para a criança, colocada na Convenção no Artigo 32, se remete à faixa etária para a qual a Convenção considera contemplar "a criança", ou seja, até os 18 anos.

⁵⁵ Em regime de: " I - orientação e apoio sócio-familiar; II - apoio sócio-educativo em meio aberto; III - colocação familiar; IV - abrigo; V - liberdade assistida; VI - semiliberdade; VII - internação" (BRASIL, 1990b, p.15-16).

algum comprometimento dos direitos da criança - Artigo 98 - medidas específicas de proteção podem ser aplicadas. De acordo com o Artigo 101, as medidas específicas de proteção são:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - abrigo em entidade; VIII - colocação em família substituta (BRASIL, 1990b, p.19).

Essas medidas valem para todas as crianças que tiverem algum de seus direitos violados. Além disso, de acordo com o Artigo 105 do ECA, elas valem também no caso das crianças envolvidas em ato infracional, ou seja, tais medidas protetivas se aplicam à crianças de até doze anos de idade incompletos que estejam envolvidas ou sejam autoras de crimes ou contravenções penais. Para os adolescentes, até os dezoito anos - conforme Artigo 104 - que cometeram ato infracional, as medidas socio-educativas que devem ser executadas, a privação de liberdade e a proteção que deve ser provida são regulamentadas pelo próprio ECA, do Artigo 106 até o Artigo 128, entre outros trechos.

Pelas situações onde a proteção é evocada no ECA, citadas a cima, percebe-se que se repete a ideia da Convenção de associar a proteção eminentemente à contextos onde carece algo. No ECA, isso fica evidente quando as medidas de proteção são, com o Artigo 98, aplicáveis à criança e ao adolescente que teve algum de seus direitos ameaçados ou violados - o que demonstra que a noção de proteção realmente não é voltada para toda a infância, mas apenas para as crianças que já estão sendo violadas de algumas maneira. Desse modo, nossa legislação não inseriu a noção de proteção sendo contemplada nas práticas cotidianas da infância e colocou-a apenas como algo que deve acontecer em situações "de exceção".

Segundo algumas avaliações da defesa dos direitos da criança (PINHEIRO, 2006; CASTRO, 2012), a criação do ECA, representou a tentativa no Brasil de compreender todas as pessoas de faixa etária específica sob o mesmo grupo geracional, o grupo da infância. Composto portanto pelas crianças pobres, das classes médias, ricas, socialmente "vulneráveis" ou não, estabelecendo equivalência legal entre elas sob o guarda-chuva de que todas elas são detentoras de direitos iguais, independente das diversas condições em que vivenciem suas infâncias. Tratou-se de uma tentativa de aproximar o "menor" das outras crianças incluindo-os todos na geração da infância. Todavia, a aprovação do ECA por si só não mudou as condições

materiais de vida, nem aboliu o preconceito social aos quais estão submetidos as crianças pobres. Além disso, a igualdade de direitos legais se fez em prol de um modelo "ideal" para a infância, sem se considerar como as peculiaridades das condições das crianças marginalizadas poderiam ser atendidas.

Durante a redemocratização do Brasil, a crise do Estado autoritário da ditadura militar permitiu a revalorização da ação dos indivíduos na vida pública por meio do reconhecimento dos direitos humanos que, apesar de resgatarem a cidadania e a liberdade no país, o fizeram dentro do processo de *ocidentalização* pelo qual passou a sociedade brasileira (PINHEIRO, 2006). Esse processo mais amplo de mudança na vida social e política do país teve impacto no campo da infância, haja vista a reprodução, no Brasil, do padrão europeu de direitos ditos universais – um processo que ocorreu com a adesão de alguns setores da sociedade à pauta dos direitos supostamente universais, apesar de não se ter enfrentado efetivamente os obstáculos na direção de diminuir as enormes desigualdades entre as diferentes infâncias no país.

A história social da infância no Brasil demonstra então as diferentes aparições da proteção das crianças ao longo da nossa história. Percebe-se, portanto, que ainda são presentes os seguintes problemas relativos à infância e proteção: a dificuldade de a proteção se concretizar para toda a *geração* da infância, e não apenas para algumas crianças; o sentido limitado que a ideia de proteção geralmente carrega, se materializando mais como medidas de controle sobre as infâncias, a partir do recorte racializado e classista; a ausência de qualquer menção à questão geracional nas legislações internacional e nacional relativas à infância.

4.2 IMAGENS DA CRIANÇA E PROTEÇÃO DA INFÂNCIA.

De acordo com Pinheiro (2006), a narrativa da história social da infância no Brasil - e dos atendimentos reservados a ela - fornece diferentes percursos socio-históricos da categoria criança e adolescente, permitindo obter quatro principais representações sociais⁵⁶ das crianças e adolescentes brasileiros. Tais representações são complementares entre si e, em alguns

⁵⁶ Apesar de a noção e a teoria das representações sociais não serem usadas na presente tese, adotei a contribuição de Pinheiro (2006) porque a sistematização elaborada pela autora apresenta, de forma sistemática, as diversas imagens das crianças e da infância ao longo da história do país.

momentos, uma das representações pode estar mais viva no imaginário da sociedade do que as outras, mas até hoje, todas elas vigoram de alguma maneira no Brasil. Retomarei agora as três primeiras representações descritas por Pinheiro (2006) porque estão diretamente relacionadas à análise do atendimento da criança na história do Brasil - feita na seção anterior.

Uma primeira imagem da criança e do adolescente que foi produzida no Brasil é da 'criança e o adolescente como objetos de proteção social', representação que emergiu fundamentalmente nos períodos da nossa história nos quaisurgia a necessidade de preservação da vida da criança (PINHEIRO, 2006). Nessa representação a infância não é percebida como grupo geracional, mas como fase de vida, prioritariamente como fase do início da vida, período onde a pessoa começa seu desenvolvimento, por isso Pinheiro (2006) indica compaixão, amor ao próximo e caridade como valores evocados nessa representação. Esta imagem da criança fundamentou ações de filantropia no Brasil-Colônia, por exemplo a Roda dos Expostos como dito anteriormente, com objetivo caritativo-assistencial (op.cit.). Nesse sentido, a proteção oferecida à infância tem objetivo de enfrentar o abandono, sendo ofertada como um favor ou benesse da caridade de alguém que passa então a assumir a responsabilidade pela criança. Assim, a assistência oferecida para a criança motivada por essa representação social ensaiava os primeiros passos da *proteção social* no Brasil.

Uma segunda imagem da criança e do adolescente seria a da 'criança e o adolescente como objetos de controle e disciplinamento social' e emergiu mais fortemente no cenário brasileiro no final do século XIX, e início do século XX, quando o país vivia os impactos recentes da Abolição e começo da República (PINHEIRO, 2006). Nessa onda de construção da nação brasileira, a infância continuava sendo percebida como fase inicial da vida da qual se deveria cuidar, mas agora era fortemente encarada como objeto de investimento do Estado, e não apenas dos setores privados filantrópicos.

Nessa representação social, o Estado tem interesse em atender a infância porque o núcleo da representação considera que a prevenção da marginalidade se dá por meio da formação de mão de obra. Provendo formação para adolescentes e educação formal para crianças, os governantes regulam a rotina das novas gerações com atividades que lhes colocarão - precariamente - no mercado de trabalho no futuro, dificultando o envolvimento dessas populações com atividade ilícitas. "A vida da criança e do adolescente deveria, então, ser preservada para que fossem colocados a serviço do Estado" (PINHEIRO, 2006, p.56), visto

que inseridas no mercado de trabalho estariam colaborando para o desenvolvimento da nação e os governos estariam impedindo eles de se tornarem "ociosos", "desocupados", "despreparados". Diante deste quadro, as instituições profissionalizantes encarnaram essa representação, criadas na década de 1940, ligadas à indústria, elas se destinam até hoje à formação profissional de jovens - e no caso das crianças, a já citada LBA encarnou tal imagem da criança promovendo o Projeto Casulo.

Tal imagem está profundamente atravessada pelo imaginário social de que "jovem pobre é melhor trabalhando do que ficar ocioso nas ruas" (op.cit.). O investimento de profissionalização do jovem - e de escolarização da criança - visa afastar essas populações da delinqüência, enquanto que simultaneamente os conduz gradativamente a postos subalternos de trabalho. Essa dinâmica se concretiza como forma de controle e disciplinamento social de jovens e crianças pobres no Brasil (PINHEIRO, 2006), porque oferece formação precária e limitada a esses grupos, denotando o interesse de raiz histórica do Estado brasileiro em tratar de forma desigual essas populações. A baixa qualidade⁵⁷ da educação formal de crianças que precisam usar dos serviços públicos limita as possibilidades de elas melhorarem a longo prazo suas condições materiais, ajudando a perpetuar a enorme desigualdade social no país. Assim, o Estado brasileiro termina disciplinando as populações pobres pela via da educação e da profissionalização.

Além disso, a imagem da criança e do adolescente como objetos de controle e disciplinamento social está intimamente ligada a uma ideia específica de proteção. Vigora em nossa sociedade todo um discurso sobre a relevância do trabalho, sobre a importância do homem se construir via trabalho digno etc.; um discurso socialmente legitimado que incide sob o jovem, mas que aparece também para a infância na forma da escolarização. O discurso da obrigatoriedade de educação formal para as crianças funciona como forma de mantê-las afastadas do trabalho por certo tempo, *protegendo-a*, mas desde aí contemplando-a dentro da mesma lógica que submete o jovem. Dito isto, me parece que a proteção da infância pode se apresentar não apenas com ações explicitamente nomeadas *protetoras*, que manifestam explicitamente de qual proteção está em jogo - como vimos no caso da proteção social para infância pobre. A proteção da infância pode se apresentar também através de medidas e discursos que, dizendo prover "o

⁵⁷ Apesar das mudanças ocorridas nos últimos anos no Brasil em termos de expansão das vagas na rede pública de ensino - e diminuição da pobreza, e distribuição de renda - ainda é baixa a qualidade da formação ofertada nas escolas públicas de maneira geral.

melhor desenvolvimento" para a criança, acabam efetivando proteção num sentido muito próximo ao do disciplinamento. Vê-se então que a noção de proteção começa a tomar formas diversas, a depender da imagem da criança em questão; entre outros fatores.

Passando para uma terceira imagem da criança, a da 'criança e o adolescente como objetos de repressão social' (PINHEIRO, 2006), pode-se dizer que emergiu mais diretamente do mesmo contexto histórico gerador da segunda representação, apresentada a cima. Porém, nesta terceira, a imagem do "delinqüente" está diretamente associada ao adolescente marginalizado que não se inseriu no mercado de trabalho; diferentemente da segunda representação que se referia ao jovem que ingressa no "roteiro" profissionalizante, aumentando a massa de trabalhadores em subempregos. Enquanto objeto de repressão social, o adolescente e a criança pobres experimentam ações executadas fundamentalmente pelo Estado que intervém no chamado comportamento delinqüente, devido à "ameaça" que este representa para a ordem social vigente (op.cit.).

Esta representação, então, emerge quando adolescentes vivenciaram no passado o crescimento das cidades brasileiras e viram a maioria da população do país passar da vida rural para a vida urbana. Nesse processo, as maiores cidades foram ficando rapidamente inchadas e, obviamente, muitos não gozaram dos benefícios do "crescimento" do país e permaneceram à margem do sistema social. Nas bordas do sistema, jovens em desacordo com a lei passam a ter tratamento repressivo do Estado. De acordo com Pinheiro (2006), esta e as outras representações sociais expostas até aqui englobam segmentos determinados da população infantil geral - o segmento mais popular ou pobre - não se referindo à totalidade das crianças. A autora cita as seguintes encarnações históricas dessa representação: o primeiro Código de Menores da América Latina, que entrou em vigor no país em 1927; o SAM - criado em 1940 no Brasil para atender *menores abandonados e infratores* - que, como dito anteriormente, foi substituído em 1964 pela FUNABEM e suas instituições estaduais, as FEBEMs.

A representação de crianças e adolescentes como objetos de repressão, os "menores", gera aspectos específicos para pensar a ideia de proteção. Uma das dificuldades se refere ao fato de que essas primeiras instituições lidavam com crianças e adolescentes tirando-lhes do convívio social, como forma de punição e coerção. Diante desta forma de tratamento, evidencia-se então que quando o "menor" comete uma infração, quando alguma lei foi infringida, extingui-

se o primado de proteção da infância para essa criança. Para crianças delinquentes que eram recolhidas a instituições "reformatórias", e para adolescentes que desde a criação do ECA são privados de liberdade, talvez não tenha sobrado proteção alguma. Qualquer noção de proteção sai da vida deles quando a delinquência entra.

À época da emergência dessa imagem para a criança, o trato dado pelo Estado brasileiro ao "menor" era simplesmente de reclusão; e de maus tratos e violência, que ocorriam ilegalmente nas instituições "reformatórias". Nesse contexto, talvez a única forma de *cuidado* que gozavam os menores infratores era o fato de que, quando privados de liberdade, eram recolhidos em instituições específicas para infância e adolescência, não sendo encarcerados junto aos adultos que também cometeram algum crime. Dito de outra forma, o recolhimento institucional de crianças e adolescentes infratores separado do recolhimento dos adultos infratores se justificava pela necessidade de tratar mais adequadamente os mais novos⁵⁸, apesar de o tratamento dado pelas instituições não diferir tanto. Essa separação etária pode ser vista como uma forma de *resguardar* crianças infratoras porque evitava que elas sofressem *mais* abusos por parte dos adultos presos. Por pior que fosse o tratamento dado à época, a existência de instituições "reformatórias" exclusivas para criança e o adolescentes seria uma forma de promover um tratamento específico a essa população. Então, considerando a imagem da criança e do adolescente como objetos de *repressão* social, e o tratamento dado a eles inicialmente no Brasil, não se pode falar em promoção de *proteção* propriamente, mas sim em medidas de punição com alguns mínimos cuidados paliativos à reclusão imposta. Nesse momento da história do país - do começo do século XX até as décadas de 1960-1970, a Doutrina da Situação Irregular gerava práticas institucionais de repressão e violência que refletiam a ideia da proteção *da sociedade* em relação ao "menor" marginal, mais do que propriamente a ideia de proteção dele (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Partindo agora para uma quarta e última representação da infância no pensamento social brasileiro, elaborada por Pinheiro (2006): 'a criança e o adolescente como sujeitos de direitos'. Essa representação emergiu mais recentemente na história brasileira e foi produzida mais fortemente na redemocratização do país, quando do período de maior luta dos movimentos sociais pela defesa dos direitos da criança - que foram um pouco mais explorados e discutidos

⁵⁸Dentro da população que está privada de liberdade, a população carcerária, a separação de crianças e adultos é tida como uma forma de tratar adequadamente e proteger a criança, sendo formalizada a nível internacional pelo Artigo 37(c) da CNUDC (BRASIL, 1990).

na seção 4.1.3 deste capítulo. Na representação da criança como sujeito de direito, a criança é vista como ser humano que goza dos direitos que são universais a todas as pessoas humanas, ou seja, os princípios máximos de igualdade perante a lei e respeito à diferença (PINHEIRO, 2006). Isso quer dizer que crianças gozam não apenas dos direitos da pessoa humana, direitos considerados universalizáveis, mas também gozam de direitos específicos que visam abarcar suas supostas particularidades, as particularidades da infância. Para Pinheiro (2006), nessa representação crianças e adolescentes são vistos como pessoas em peculiar desenvolvimento, por isso demandam cuidados e serviços especiais do *Estado*, da *família* e da *sociedade*. A encarnação histórica mais recente dessa representação em nosso país é o ECA, mas mesmo antes dele o Estado Brasileiro já assinava documentos internacionais que buscavam garantir os direitos da criança.

Como debatido no item 4.1.3 deste capítulo, a proteção reservada à criança portadora de direitos guarda ainda muito da visão paternalista sobre a criança, o que dificulta que ela exerça os direitos de participação, por exemplo. Por isso, ressalta-se que a noção de proteção regulamentada no Brasil com o ECA *não* rompe completamente com a noção de proteção enquanto proteção social, praticada em períodos anteriores da nossa história. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer o avanço do ECA na garantia de direitos às crianças em conflito com a lei, para o qual o ECA permitiu alguma proteção, por mais limitado que seja o sentido de proteção concebido até aqui.

Nas entrelinhas do discurso dos direitos, a ideia de proteção está intimamente ligada à definição da condição da infância. Afinal, direitos específicos são facultados à infância a partir da consideração de que esse grupo geracional tem certas especificidades que o distingue dos outros grupos, obtendo trato diferenciado dos adultos, dos jovens, dos idosos. Assim, os direitos das crianças se concretizam como forma de contemplar a infância em sua diferença (op.cit.), na sua condição diferenciada - soando então como uma medida protetiva. No intuito de explicitar exatamente *qual é* a condição peculiar da infância que legitima essa quarta representação social, Pinheiro afirma que:

A representação social da criança e do adolescente como sujeito de direitos, diversamente das três outras representações sociais, não tem como materialidade peculiar a criança e o adolescente das classes subalternas, e sim o universo da infância e da adolescência (PINHEIRO, 2006, p.85).

Isso quer dizer que as três primeiras representações são oriundas fundamentalmente das impressões que são compartilhadas sobre crianças pobres a partir do que se observa sobre elas

na materialidade, do quê é palpável e as pessoas podem observar sobre essas crianças. As crianças das classes pobres e populares são os indivíduos que ilustram majoritariamente as imagens da 'criança e o adolescente como objetos de proteção social', da 'criança e o adolescente como objetos de controle e disciplinamento social' e da 'criança e o adolescente como objetos de repressão social', refletindo a forma como crianças pobres são percebidas prioritariamente na esfera pública, sobre a qual incidem as ações governamentais. De forma diferente, segundo a autora, a imagem da criança como 'sujeitos de direitos' se alimentaria de algum traço que atravessaria *todas* as crianças, sejam elas pobres ou não, algo que haveria de universal entre elas.

A meu ver, permanece sem resposta a pergunta do quê se trataria exatamente a universalidade da infância? É importante refletir minimamente sobre esta pergunta porque conceito de proteção que se propõe a abarcar todas as infâncias será muito pautado pelo quê se pode ver de comum a todas elas, provendo assim proteção para todas. Do que pude observar em Pinheiro (2006), me parece que há certa retomada do desenvolvimentismo quando a especificidade da criança é depositada em seu "peculiar desenvolvimento". Aqui, me parece que o argumento de defesa dos direitos das crianças termina recorrendo à noção limitada da infância que vê a criança como um vir-a-ser: por *ainda* ser criança, ela está *em desenvolvimento* e precisa de cuidados especiais e de direitos especiais. Acredito que é importante retomar essas questões porque elas podem nos fazer, mesmo que de forma implícita, defender uma noção da criança de base biologicista e retomar argumentos do desenvolvimento para tentar garantir alguns direitos para as crianças. Da mesma maneira que a ideia de desenvolvimento operou como uma "miragem" para a construção do Brasil moderno, ele pode estar filtrando até hoje a visão que temos da infância e a forma como nos relacionamos com ela.

Diferentemente dessa perspectiva, talvez seja importante pensar em outras formas de ver as crianças e seus direitos - inclusive o direito à proteção especial. Para defendermos os direitos das crianças não é preciso necessariamente justificá-los a partir da assunção de argumentos do desenvolvimento. Como já discutido amplamente na literatura (JAMES, 2010; QVORTRUP, 2011; NIEUWENHUYTS, 2013), a peculiaridade da infância pode ser identificada a partir de fatores sociais, estruturais e/ou geracionais, que se remetem a um traço mais geral da infância - pelos menos para grande parte das crianças do ocidente, onde foi produzido inicialmente o discurso dos direitos - justificando o tratamento diferenciado que essa geração pode ter de seus governos, parentes e da sociedade em geral. Por mais que essa tese não aposte completamente

na presença de um suposto traço universal para a infância, a perspectiva geracional parece ser uma via na qual é possível debater infância e direitos especiais. Essa seria uma tentativa de narrar a infância de uma forma menos essencializante e de conceber seus direitos inexoravelmente entrelaçados à questão geracional. Nos capítulos seguintes, apresenta-se a pesquisa empírica realizada sobre proteção da infância, que foi realizada pra saber como os adultos vêem essa problemática.

5.

A PESQUISA DE CAMPO

No campo da psicologia, a infância é objeto de estudo há bastante tempo. A psicologia do desenvolvimento foi constituindo um campo de saber próprio, distinto das outras psicologias e voltado especialmente a esta fase da vida humana. A psicologia do desenvolvimento se dedicou, de maneira geral, ao conhecimento profundo e detalhado das etapas do desenvolvimento infantil e da elaboração de sua sistematização. Todavia, faz-se a crítica de que a grande maioria dessa elaboração conceitual toma como material de análise os comportamentos infantis, a demonstração comportamental da criança; por exemplo: um movimento, um gesto, um olhar, uma fala em resposta a uma pergunta. Como dito anteriormente, o lugar socialmente reservado para a infância ainda é majoritariamente o lugar daquele que "vai se desenvolver" e se realizará num futuro, ou seja, da criança enquanto ser ainda inacabado e que precisa ser orientado porque é imaturo e vulnerável. Essa visão crítica é relevante para se pensar o papel de algumas vertentes da psicologia do desenvolvimento para a construção de um lugar específico para a infância na estrutura de sociedades capitalistas e urbanizadas.

De maneira diferente, a perspectiva da qual este trabalho se aproxima valoriza mais a emergência histórica da infância enquanto categoria social e busca, frequentemente com pesquisas empíricas, identificar elementos que marcam as infâncias contemporâneas e a capacidade de ação das crianças no meio em que vivem. Por essa razão, esta tese está mais afinada com essa forma de fazer uma psicologia crítica do desenvolvimento, ou uma psicologia "não desenvolvimentista", pois não está voltada ao estabelecimento de referência ou norma para o *desenvolvimento* infantil.

A presente tese é uma tentativa de visibilizar um dos fatores sociais que incide sobre a construção da infância como geração, e que vão produzindo novas e plurais infâncias com o passar do tempo histórico. A proteção foi o objeto de pesquisa desta tese, considerando-a enquanto um fator que pauta de maneira relevante o trato das infâncias hoje no Brasil. A problemática da proteção da infância foi abordada em sua relação com as trocas intergeracionais, pelo entendimento de que o imperativo da proteção impacta diretamente a forma como adultos e crianças se relacionam - ou a forma como se julga que eles devem se relacionar. Para esta tese foi realizada uma pesquisa empírica com alguns sujeitos da geração adulta; a geração que historicamente vem definindo o trato das infâncias e é supostamente garantidora de sua proteção.

5.1 PESQUISANDO A INFÂNCIA COM ADULTOS: QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO TRABALHO DE CAMPO.

Diferentes campos disciplinares vêm tendo a criança e a infância como objetos de estudo por pesquisadores há bastante tempo. Na psicologia do desenvolvimento, tradicionalmente crianças são observadas e estudadas por pesquisadores adultos, com um processo recorrente de objetificação (SKOLNICK, 1976; BURMAN, 2008) e que usavam às vezes a fala de outros adultos sobre a criança - os parentes da criança ou professoras e cuidadoras com quem a criança mais convivia - para elaboração de generalizações sobre a infância e seu desenvolvimento (GESELL, 1929, 1937). De forma semelhante, na sociologia a criança foi estudada inicialmente sobre o viés da socialização (DURKHEIM, 1982; PARSONS, 1982), onde ela também aparece como objeto de estudo, narrado de forma passiva, sofrendo as interferências e ações das pessoas e instituições para sua inserção cultural e boa adaptação à vida em sociedade (ALANEN, 1988; CORSARO, 2011) - colaborando conseqüentemente para a construção de dado lugar social para a infância. Essas disciplinas e tantas outras se ocuparam primeiramente do estudo da criança concebendo-a e narrando-a como uma pessoa com inexistente ou pouca ação sobre o meio e como “incompetente” social, haja vista a necessidade de preparação da criança durante a fase da infância para atuação no mundo público quando da fase adulta (JENKS, 1982; ENNEW, 1986; ALANEN, 1992; WYNESS, 2003; QVORTRUP, 2010). Porém, ao longo da segunda metade do século passado, essa

forma tradicional de estudar e ver a criança e a infância foi sendo problematizada por diversos campos disciplinares e em diferentes lugares do planeta⁵⁹.

No campo da sociologia, a inauguração da subárea sociologia da infância derivou da instalação de um "novo paradigma" (ALANEN, 1992; SIROTA, 2007; CORSARO, 2011) para o estudo da infância e, com o passar do tempo, vem sendo crescente a abertura desse campo para compor uma área interdisciplinar (ALANEN, 1992; SMITH; GREENE, 2014) de estudos sociais da infância ou novos estudos da infância. Embora haja questionamentos - com os quais concordo - sobre a real mudança promovida por esse campo na abordagem da criança/infância (RYAN, 2008), seu discurso afirma a criança como alguém que é competente socialmente a seu modo e, juntamente com a regulamentação internacional dos direitos da criança na década de 1990, serve de escopo para iniciativas ao redor do mundo que defendem o trato e a pesquisa com crianças/infância adotando o "novo" paradigma. Muito influenciados pelos sociólogos, vários outros campos do conhecimento foram inaugurando subáreas de pesquisa em outras disciplinas que seguem mesma linha: conceber as crianças enquanto sujeitos ativos e capazes de intervir no mundo ao seu redor, decorrendo daí a necessidade de contar com a participação das crianças nas pesquisas sobre elas mesmas e sobre a infância de modo geral. Há também no campo da psicologia autores que defendem a existência, hoje, de pesquisa em psicologia do desenvolvimento que aborde o desenvolvimento da criança considerando-a de forma menos objetificada e mais ativa, tanto para com seu próprio desenvolvimento, quanto para com as pessoas e a comunidade ao seu redor (WOODHEAD, 1999; WOODHEAD; FAULKNER, 1999; CORSARO, 2011).

Nas últimas décadas, então, "dar voz" ou "ouvir a voz" das crianças se transformou em um procedimento quase que hegemônico nas pesquisas dos estudos da infância (WYNESS, 2003), que migraram de *pesquisa sobre* para *pesquisa com* crianças (CORSARO, 2011),

⁵⁹ Apesar de fazer aqui uma narrativa ampla sobre o trato da criança/infância nas pesquisas acadêmicas, é preciso dizer que não há uma narrativa única sobre a forma como esses objetos de pesquisa foram tratados por acadêmicos ao longo da história ocidental. Há com certeza muitas iniciativas interessantes e inovadoras de pesquisadores que não são contadas aqui. A história mencionada nesse trabalho é apenas "uma parte da história" e escolhi resumi-la porque a presente pesquisa contou com a participação de adultos, ao contrário do que vem sendo a tendência hegemônica dentro dos estudos da infância. Além disso, cabe refletir sobre esse problema para que não se pense que a criação de novas abordagens dos objetos de pesquisa corre independente de disputas institucionais e de poder dentro do espaço acadêmico. No campo acadêmico há disputa não apenas pela abordagem dos objetos de estudo, mas também pela forma como ela têm adesão de outros pesquisadores ao redor do globo, qual é a sua capacidade de coletar financiamento e, principalmente, como tal abordagem constitui novas subáreas de pesquisa, qual poder ela terá em diferentes contextos culturais e sobre o objeto de pesquisa em si, entre outros interesses.

especialmente em antropologia e sociologia, e nas pesquisas sobre participação. A participação das crianças sendo considerada tanto na investigação como na prática desse tema, ou seja, nas pesquisas sobre participação das crianças e nas iniciativas que convidam as crianças a participar propriamente - participar mais do uso do espaço urbano, dos processos de tomada de decisão, do campo do trabalho, do campo da política, entre outras esferas.

Segundo Michael Wyness (WYNESS, 2003), o movimento hegemônico, no campo interdisciplinar dos estudos da infância, de fazer pesquisa sobre infância/criança com as próprias crianças partiu da crítica à regulação adulta sobre o agir e a voz delas, buscando então conhecer a participação "genuína" das crianças. Por consequência, é comum, segundo ele, haver certa equivalência entre mais participação das crianças a necessariamente menos participação dos adultos onde elas estão atuando; como também equivalência entre empoderamento das crianças e exclusão dos adultos nas experiências de participação delas. Segundo Wyness (2003), esse erro levou ao que ele considera uma "marginalização da perspectiva dos adultos" (op.cit., p.429) e derivou frequentemente de pesquisas baseadas em modelos de participação individualistas e ocidentais para as crianças que abafaram outras formas de participação existentes em diferentes contextos culturais onde crianças participam da vida comunitária *com* os adultos. Ele (WYNESS, 2003) defende então a necessidade de se reaver o lugar dos adultos nesse processo, com vistas ao estabelecimento de um diálogo intergeracional, especialmente em contextos de participação nos quais adultos podem ser colaboradores das crianças ao invés de seus dominadores. É necessário conceber "a natureza da relação das crianças com os adultos" (op.cit., p.440) como uma relação de interdependência, onde ambos dependem e influenciam um ao outro, sem repetir portanto a histórica dominação da geração adulta sobre as crianças e ao mesmo tempo não isolando a ação das crianças da relação que elas têm com as gerações mais velhas. A adultez - e não somente a infância - precisa então ser reconhecida como uma fase de não completude (LEE apud WYNESS, 2003) e por isso a voz do indivíduo depende sempre da mediação de um outro para o diálogo.

Ao contrário da maioria dos trabalhos contemporâneos em estudos da infância na Europa e na América Latina - especialmente em sociologia e antropologia da infância - foi realizada para esta tese uma pesquisa de campo *com adultos* sobre um tema relativo à *infância*. Considerando a avaliação de Wyness (2003) a respeito da pesquisa sobre participação de crianças e a exclusão dos adultos nesse processo, a presente tese traz os adultos para pensar

sobre a infância. Todavia, ao contrário dos estudos clássicos sobre criança/infância, os adultos não foram tidos como porta-vozes ou representantes das crianças, até porque a presente pesquisa não tratou da experiência das crianças em si - caracterizando um esforço de ter adultos como participantes de uma pesquisa sobre um aspecto relativo à infância, mas sem se propor a representar a geração dos mais novos. A presente pesquisa tratou de um dos aspectos que incidem sobre os modos de produção subjetiva das crianças e sobre o lugar da infância em nossa sociedade: a proteção da infância. A escolha metodológica decorre da compreensão de que o imperativo da proteção da infância impacta diretamente o papel dos adultos e o papel do Estado na sua relação com as crianças e a infância; pessoas e instituição que são supostamente os provedores da proteção das gerações mais novas. Então, o presente trabalho representa o interesse de conhecer como a geração mais velha vê o imperativo da proteção, como vê sua aplicabilidade, considerando o discurso dos direitos, e como se posiciona diante disso.

Ainda, a realização da pesquisa com adultos sobre proteção da infância seria uma oportunidade de realizar um estudo não convencional sobre proteção, em dois aspectos: 1º) a presente tese não se limita ao estudo da proteção no plano macrossocial, onde são analisadas as legislações regulamentadoras e as políticas públicas - como já foi feito por diversos pesquisadores estrangeiros citados em capítulo anterior, também por pesquisadores brasileiros (ARANTES, 2009; RIZZINI, 2011) e por trabalhos de dissertação⁶⁰ (BARBOSA, 2012) - e 2º) a presente pesquisa também não abordou o tema da proteção a partir de instituições que executam declaradamente ações protetivas do Estado sobre a infância/juventude - como já foi realizado por pesquisadores brasileiros da área (RIZZINI; RIZZINI, 2004), também por trabalhos de dissertação (FERNANDES, 2012; MAGALHÃES, 2012) e vem sendo executado por diferentes iniciativas da sociedade civil brasileira (CFP, 2009). Nesse sentido, o esforço da presente pesquisa foi explorar o problema da proteção sob um olhar diferente: adotando um cenário "comum", onde ocorrem as trocas diárias entre sujeitos de grupos geracionais distintos e onde geralmente a proteção não vem sendo pesquisada pela produção acadêmica brasileira.

⁶⁰ Foi realizada breve busca por teses produzidas no Brasil consultando-se o portal do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A busca realizada contemplou os termos 'proteção' e 'infância', usados simultaneamente, para buscar teses que tivessem esses dois termos no seu título ou entre as palavras-chave. Com surpresa, não foi encontrada tese alguma. Foram encontradas três dissertações, já citadas nessa página.

Com essa pesquisa coloco em questão a noção de proteção da infância enquanto uma geração sob tutela do adulto. Sendo a proteção da infância o objeto de pesquisa desta tese, buscou-se realizar um estudo sobre como esse valor ou norma de ordem macrossocial se manifesta no nível da vida das crianças tomando-o em sua relação com as trocas intergeracionais. Buscou-se refletir sobre as relações entre a geração dos adultos e a das crianças na realidade brasileira e como elas são impactadas pela ideia de proteção.

A questão que se buscou responder com a presente tese foi: como a ideia de proteção da infância impacta as relações intergeracionais entre adultos e crianças no contemporâneo? Assim, o objetivo da tese foi conhecer elementos que sustentam nos tempos atuais a noção de proteção como uma base de regulação para as relações intergeracionais: do que se trata exatamente tal proteção, ou seja, proteger as crianças de quê; por quais formas a proteção aparece no cotidiano das crianças; qual sua relação com o cuidado provido pelos adultos; que outras obrigações e deveres ela abarca; como a proteção da infância pauta a relação alteritária e intergeracional entre adultos e crianças; como é vista a criança a ser protegida; e como o dever da proteção é exercido, tendo em vista outros fatores da ordem social - como classe, gênero e raça. Além disso, ponderando o fato de que a proteção deve se concretizar de maneiras diferentes para cada criança - devido à diversidade de suas experiências - a presente tese considerou também esse elemento, contemplando na pesquisa como a proteção se apresenta para crianças que vivem diferentes infâncias.

Para buscar responder essas perguntas, um trabalho de campo foi realizado e sujeitos adultos foram os participantes da pesquisa. Os objetivos do trabalho de campo contemplaram então o conhecimento da posição deles na relação com a geração da infância, tomando em análise a noção de proteção. Os objetivos específicos da pesquisa empírica foram: saber como o imperativo da proteção aparece nas trocas intergeracionais, sob o ponto de vista dos adultos; que práticas de proteção da infância eles reconhecem no cotidiano das crianças em diferentes contextos sociais; e como os adultos se colocam, enquanto pessoas, em relação ao exercício da proteção.

O trabalho de campo realizado se concretizou como um convite para os participantes problematizarem conjuntamente o imperativo de proteção da infância - que muitas vezes parece tão naturalizado na legislação concernente ao tema - e explorarem alguns elementos relacionados a essa problemática.

5.2 COMO, QUANDO, ONDE E COM QUEM A PESQUISA FOI REALIZADA.

Para a realização do trabalho de campo houve primeiramente uma fase de preparação da pesquisa empírica, depois um período de contatos e articulação com os campos, para finalmente o trabalho empírico ser realizado propriamente. Todo esse processo teve duração de um ano e ocorreu entre abril de 2014 e abril de 2015.

Visto que a pesquisa adentra a temática da infância e das relações intergeracionais, o critério para a seleção dos participantes da pesquisa considerou a intimidade deles para com o campo da infância - os debates no âmbito dos direitos da criança, como também o conhecimento e a experiência dos participantes no cuidado ofertado profissionalmente a essa geração. Sendo assim, os adultos participantes foram escolhidos de modo a contemplar sujeitos que trabalhassem com crianças e sujeitos que não trabalhassem com crianças. Tal critério foi adotado para que a pesquisa de campo não refletisse apenas os posicionamentos e o lugar dos profissionais da área da infância, visto que o interesse de pesquisa da presente tese se refere à geração adulta de maneira geral. Assim, a pesquisa se aproximaria mais de uma investigação sobre o que os adultos, de maneira geral, têm a dizer sobre proteção da infância; ao invés de refletir apenas o posicionamento de pessoas adultas que pelo vínculo de trabalho, por exemplo, estão completamente envolvidas com o tema. A realização da pesquisa envolvendo também adultos "não profissionais da infância" se justificou para que a pesquisa contasse com a perspectiva do "senso comum" sobre o tema da infância, ou seja, buscando ao máximo possível um trabalho de campo abrangente e contemplando também o discurso não-especialista sobre a problemática da infância. Os adultos que não trabalham com crianças participaram da pesquisa contando então com sua opinião baseada em experiências pessoais, sem a interferência de uma formação ou experiência profissional que pautem o posicionamento adotado por eles.

5.2.1 A seleção dos grupos.

A pesquisa contou com a participação de adultos divididos em três grupos. O primeiro, nomeado daqui pra frente 'Grupo I', foi composto por estudantes de graduação em licenciatura

nas áreas de exatas e ciências naturais de uma universidade pública do Rio de Janeiro. Então, o Grupo I foi formado por adultos que ainda não trabalhavam com crianças, mas que estavam fazendo uma formação acadêmica para tal; sendo pessoas que tinham algum interesse pelo tema, mas não exerciam a prática do trabalho com crianças e/ou jovens. O acesso a esse grupo foi realizado a partir do contato prévio com uma professora de psicologia de uma universidade pública localizada em Niterói. Minha articulação com ela para viabilizar a pesquisa começou em abril de 2014 - paralelamente à qualificação do projeto de pesquisa - e o trabalho de campo propriamente ocorreu entre maio e junho do mesmo ano.

O segundo grupo, nomeado daqui pra frente 'Grupo II', foi composto por professoras da educação infantil de uma escola pública em Minas Gerais; adultas que tiveram formação voltada para a infância e trabalhavam diretamente com a educação de crianças. Acessei esse grupo de professoras a partir do contato prévio com uma psicóloga da prefeitura da cidade de Ouro Preto, que me indicou a diretora e a equipe docente da referida escola. Meus contatos com a diretora ocorreram em maio de 2014 - e o trabalho de campo propriamente ocorreu entre julho e agosto do mesmo ano.

Seguindo o critério para escolha dos participantes, restou o terceiro grupo, nomeado daqui pra frente 'Grupo III', como o grupo de adultos que não trabalham com crianças nem têm no horizonte a perspectiva de fazê-lo. Este grupo foi composto por concluintes de diferentes cursos de engenharia. Meu acesso a esse grupo de jovens adultos decorreu do meu contato prévio com dois formandos em engenharia de uma universidade pública de Minas Gerais, que me ajudaram convidando mais colegas. Meus contatos com eles começaram em março de 2015⁶¹ e o trabalho de campo propriamente ocorreu entre março e abril do mesmo ano na cidade de Ouro Preto.

Dessa forma, pode-se dizer que os Grupos II e III corresponderam, respectivamente, aos perfis de grupos de adultos que atuam e que não atuam profissionalmente com infância/juventude; enquanto que o Grupo I representou mais um grupo "intermediário", com

⁶¹ A pesquisa de campo envolvendo o Grupo III só ocorreu no ano de 2015 porque estive fora do Brasil para doutorado sanduíche na Noruega ao longo do segundo semestre letivo de 2014. O doutorado sanduíche foi realizado do Norwegian Centre for Child Research (NOSEB) e contou com apoio de bolsa da CAPES oferecida pelo PPGP-UFRJ. O objetivo do intercâmbio foi o aprofundamento de pesquisa teórica e não realizado trabalho de campo no exterior, porque não houve interesse em fazer estudo comparativo. Além disso, quatro meses formais de trabalho no referido núcleo de pesquisa não seriam suficientes para tal.

adultos atentos aos problemas da infância, mas também bastante livres para olhar o caso de forma distanciada, pois na realidade não atuam ainda na área.

A fase de realização da pesquisa empírica ocorreu, então, em duas cidades do sudeste do Brasil, entre maio de 2014 e abril de 2015, sendo efetivada separadamente em cada grupo de adultos. Os Grupos I, II e III não tiveram contato entre si. Todos os adultos envolvidos foram convidados a participar da pesquisa para debater as relações entre adultos e crianças considerando o tema da proteção. Contou-se com a participação voluntária de todos eles.

5.2.2 A metodologia utilizada: o trabalho em grupo das Oficinas.

A escolha metodológica do presente trabalho foi realizar uma pesquisa empírica eminentemente qualitativa (MINAYO, 1994) e exploratória sobre proteção da infância e as trocas entre adultos e crianças, abordando os participantes da pesquisa em situações de grupo, porque não se priorizou a opinião particular dos participantes, mas sim o que o debate entre eles produziu enquanto um discurso mais coletivo do grupo sobre a proteção da infância.

Considerando a diversidade de modalidades de pesquisa empírica realizada com grupos de participantes e a diversidade de grupos em psicologia (PICHON-RIVIÈRE, 2005), o trabalho de campo foi realizado com base na perspectiva dos grupos operativos (PICHON-RIVIÈRE, 2005; BLEGER, 2011). Tal abordagem pareceu ser pertinente para um tratamento não-individual da pesquisa de campo, visto que esses grupos (op.cit.) existem em torno de uma tarefa concreta e são centrados nessa tarefa, por isso tenta-se distinguir as demandas do indivíduo das demandas do grupo para se ater na relação do grupo com a tarefa para a qual ele foi criado. Os grupos não são entendidos aqui enquanto uma totalidade (PICHON-RIVIÈRE, 2005), mas sim como um conjunto de pessoas heterogêneas que estão reunidas em torno de algo em comum - no caso, a participação na pesquisa. Assim sendo, os participantes não foram percebidos como uma amostra do conjunto total de adultos do país, visto que a pesquisa não tem intenção formal de propor generalizações a respeito do objeto de estudo, mas sim de fornecer dados qualitativamente relevantes para conhecimento do objeto.

Foram realizadas reuniões com grupos de adultos, os integrantes dos Grupos I, II e III, que foram denominadas 'Oficinas', ocorridas em três encontros separados com cada grupo. O termo "oficina" foi escolhido por se referir a um local no qual se produz algo, de forma

pequena, com feitura quase artesanal porque depende do trabalho dedicado do sujeito. Além disso, os grupos operativos são conhecidos por serem grupos que têm uma tarefa concreta a realizar, e o termo "oficina" também evoca esse caráter. Nesse sentido, destacou-se a contribuição dos participantes na fabricação do "produto" das Oficinas e ao mesmo tempo ressaltou-se o caráter informal da atividade; justamente a atmosfera que se pretendeu construir nos encontros.

Considerando os objetivos do trabalho de campo desta tese, a escolha por realizar a pesquisa utilizando encontros grupais decorre de três justificativas principais. A primeira foi a necessidade de buscar discursos mais amplos sobre proteção da infância e relações intergeracionais, sem se basear apenas na experiência individual de uma pessoa, com suas particularidades. A segunda razão decorre do potencial da atividade de grupo de refletir discursos antagônicos presentes em nossa sociedade e que seriam relevantes para o tema de pesquisa. Tomando "(...) a preexistência, em cada um de nós, de um esquema referencial (conjunto de experiências, conhecimentos e afetos com os quais o indivíduo pensa e age)" (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p.125) e sua interação com os outros participantes na situação de grupo, há exposição de seus posicionamentos e diferenças para produzir uma discussão sobre o tema em debate. No grupo aparecem então as diferentes ideologias que coexistem na nossa sociedade e que produzem às vezes certo grau de ambiguidade e contradição no mesmo (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Assim, a utilização de um método de pesquisa com grupos possibilita não apenas acesso às opiniões construídas pelo grupo sobre o objeto da pesquisa, mas também acesso às dissonâncias e momentos de "quebra" no fluxo da comunicação entre os participantes; momentos muito importantes para o processo grupal que podem mostrar quando há a quebra de posições estereotipadas, quando não há opinião única sobre o assunto, ou que podem também dizer de conteúdos implícitos da relação intragrupo (op.cit.).

Finalmente, a terceira razão para a escolha metodológica advém da capacidade de realizar uma pesquisa que também tem um viés de intervenção juntos aos participantes. Os grupos operativos buscam resolver as ambiguidades entre os participantes e dissolver atitudes estereotipadas do grupo na tentativa de que ele resolva o problema para o qual foi pensado em solucionar, ou seja, cumpra sua tarefa (PICHON-RIVIÈRE, 2005). No caso da utilização desse tipo de grupo para a pesquisa, não houve necessariamente a busca por resolver o "problema", pois na verdade não há bem um problema do grupo para ser solucionado, mas sim um tema de pesquisa a ser investigado com a participação do grupo. Todavia, por colocar

sujeitos em interação, essa metodologia pode expor a pessoa a uma vivência de confronto de ideias, percepções, perspectivas e ideologias. Essa experiência por si mesma já pode produzir algum efeito para o participante, no sentido de fazê-lo pensar sobre um dado tema e, na interação com os outros e com o manejo da coordenação, ele pode refletir e realmente modificar alguma de suas perspectivas ou condutas. Sendo assim, a capacidade de intervenção das Oficinas pode também produzir efeitos *a posteriori*; diferente do grupo operativo clássico, que objetiva encerrar sua tarefa e, portanto, um aspecto importante da intervenção, ainda durante a existência do grupo (op.cit.).

A posição da pesquisadora num contexto de pesquisa como o descrito até aqui também difere da postura mais distante das metodologias clássicas de pesquisa, nas quais o pesquisador tenta se manter a todo momento distante do objeto. Seguindo uma metodologia mais participativa, também para a pesquisadora e não só para os participantes da pesquisa, considerou-se que, ao tentar atuar, o psicólogo social produz necessariamente algum impacto no grupo de pessoas com o qual interage porque o psicólogo mesmo está incluído e comprometido com o terreno de pesquisa (PICHON-RIVIÈRE, 2005). Assim, coloquei-me enquanto pessoa ativa e envolvida com o campo, os grupos e as pessoas participantes. Além disso, reconheço também alguns aspectos da minha experiência enquanto pessoa e profissional *fora* da pesquisa que também interferem na forma como a pesquisa foi realizada e como conduzi o trabalho de campo.

No contexto de pesquisa qualitativa que utiliza atividades de grupo com os participantes, objetivou-se que a coordenação das Oficinas pudesse conduzir o planejamento proposto para as atividades grupais, bem como a tarefa do grupo. Considerando também o papel ativo do pesquisador, minha intervenção buscou uma postura de meio-termo entre: a) promover as Oficinas e fazer observação, colocando-me como observadora e criando as condições para que o grupo interagisse e os participantes discutissem entre si; e b) interagir com os participantes, colocando-me enquanto pessoa ativa na relação com os grupos. Isso não significa que a opinião da coordenadora da Oficina sobre proteção da infância iria imperar nos grupos, afinal isso acabaria com o caráter de pesquisa da metodologia proposta. Isso significa que busquei interagir com os participantes sem tentar me "esconder" atrás da figura de pesquisadora, deixando transparecer um pouco de mim na relação com eles e, nessa postura mais participativa, conseguir construir um vínculo que os deixasse à vontade para eles também se mostrarem assim, transparecendo seus posicionamentos genuínos sobre o tema em debate.

O papel da coordenação no grupo operativo é criar e manter a comunicação ativa e criadora (PICHON-RIVIÈRE, 2005) entre seus membros, num desenvolvimento progressivo dos conteúdos explícitos e implícitos do grupo, para contemplar a diversidade de olhares sobre o problema e solucioná-lo de forma criativa (op.cit.). A experiência das Oficinas se distingue do grupo operativo nesse aspecto porque não se tratou de solucionar um problema com uma comunidade de pessoas, mas sim da apresentação de uma problemática a ser debatida entre os participantes. Não se buscou uma "solução" e nem uma definição para a problemática da proteção da infância hoje, mas, sim, buscou-se identificar os aspectos relacionados a ela e que podem ser úteis para a pesquisa sobre.

As Oficinas foram elaboradas previamente e conjuntamente por mim em parceria com minha professora orientadora, com o objetivo de construir um roteiro semi-aberto de atividades a cada Oficina. Foram adotadas como diretrizes gerais as técnicas dos Grupos Operativos, especialmente a partir das descrições das experiências concretizadas por Enrique Pichon-Rivière na América Latina (PICHON-RIVIÈRE, 2005), no que tange: à forma de compor os grupos envolvidos na pesquisa, às atividades para cada encontro, à atuação da coordenação da Oficina e ao que precisou ser feito entre um encontro e outro.

Tomando como inspiração, então, essa perspectiva de trabalho com grupos, a tarefa (BLEGER, 2011) colocada para os participantes da pesquisa foi debater o tema da proteção da infância e sua relação com as trocas intergeracionais, considerando especialmente o papel dos adultos nessa provisão. As atividades das Oficinas buscaram aproximar o grupo da tarefa e, por conseguinte, das perguntas de pesquisa por meio de diferentes aspectos do tema em estudo. Assim, as Oficinas buscaram que os participantes executassem a tarefa progressivamente, colocando os participantes dentro da pesquisa de forma cuidadosa e gradativa, tentando ao máximo dar conta dos vários elementos que atravessam a problemática em estudo, fazendo das atividades 'situações dialéticas' que evitassem o 'estancamento' do grupo com 'atitudes estereotipadas' (PICHON-RIVIÈRE, 2005, p.277). Foram elaborados roteiros semi-abertos de atividades grupais para a realização das Oficinas - a 'Oficina I', a 'Oficina II' e a 'Oficina III' - que foram realizadas separadamente com cada um dos três grupos envolvidos na pesquisa empírica.

Para a Oficina I, para todos os grupos, foi preparada uma sala onde os participantes pudessem se sentar em formato de círculo e logo nos primeiros minutos de atividade foi pedida e concedida autorização para gravação do áudio. Na roda, fiz inicialmente uma fala de apresentação da pesquisa de doutorado, seus objetivos e a proposta de Oficina com aquele grupo de adultos. Depois houve distribuição do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido seguido de sua leitura em voz alta para que todos os participantes estivessem cientes dos termos em que a pesquisa contaria com a contribuição voluntária deles, seguindo os padrões éticos estabelecidos em ciências humanas para a pesquisa com seres humanos no Brasil. Todos os participantes e eu, enquanto proponente e realizadora da pesquisa de campo, assinamos o Termo em duas vias. Cada um de nós recebeu uma via para guardar consigo. Depois, foi distribuído a 'Ficha de informações do participante' (anexo A), instrumento de coleta de informações elaborado especialmente para ser utilizado nessa ocasião. A aplicação do instrumento foi coletiva, de forma que as instruções foram dadas aos participantes todos juntos. O objetivo do instrumento foi acessar informações pessoais sobre cada participante, levantando assim dados básicos sobre sua faixa etária, local de moradia, ocupação, e também algumas informações relacionadas ao contato do participante com crianças no seu ambiente familiar e no ambiente de trabalho. Assim, contou-se com um conjunto de informações sobre o perfil do participante e também um pouco sobre sua experiência pregressa com crianças nos contextos doméstico e laboral. Depois que todos os participantes preencheram a Ficha, fez-se uma rodada de apresentação, onde eles puderam se apresentar para que eu os conhecesse.

Depois disso finalmente pôde-se começar a atividade prevista para a Oficina I, intitulada 'noção de infância via relatos pessoais'. O objetivo da atividade foi ressaltar os aspectos relativos à problemática da relação intergeracional, ou seja, buscar nas histórias pessoais *como* as relações intergeracionais são caracterizadas - tensas, alegres, responsáveis, irresponsáveis, tuteladas, livres etc. - e *como* a personagem adulta é narrada perante a criança - com postura mais controladora, independente, paternalista, indiferente etc. A instrução dada aos participantes foi de que rememorassem alguma cena, fato, acontecimento, alguma parte da rotina da sua infância que ilustrasse como eles viveram esse período de suas vidas e como se relacionavam com os adultos com os quais conviviam mais frequentemente. Foi entregue folha de papel e canetinhas coloridas aos participantes para que, após escolherem qual memória compartilhar com o grupo, escrevessem uma ou duas palavras no papel. As palavras escolhidas deveriam representar a forma como a relação intergeracional, ou as trocas com os mais velhos, foram retratadas na cena rememorada. Passado certo tempo para os participantes

escolherem o caso a compartilhar com o grupo e as palavras que se referem a essa memória, todos os papéis foram colados em cartolina grande posicionada no centro da roda para que todos os participantes pudessem ver o que os colegas escreveram. Assim, de acordo com o termo escrito, eu chamava aleatoriamente algum participante para começar a falar e compartilhar sua memória de infância com todos.

Cada participante expõe sua história para os colegas, explica a escolha da palavra que represente sucintamente a relação entre crianças e adultos, tal qual seu relato ilustra. Após a fala de cada participante ocorria breve discussão ou comentários meus ou de participantes. Nessa atividade eu tentei saber mais: como o adulto aparece, qual era o sentimento da criança em relação ao adulto, em que medida os participantes vêem certos aspectos dos papéis geracionais com rigidez/flexibilidade. A tarefa dessa primeira Oficina fez com que os participantes debatessem sobre o tema mais amplo das relações intergeracionais.

Finalizada a atividade, havia um fechamento do que aconteceu naquele encontro e marcação da data para a próxima Oficina. Em cada grupo, a duração desse encontro foi de: 1 hora e 30 minutos no Grupo I, 55 minutos no Grupo II, 1 hora no Grupo III. Durante a Oficina I em cada grupo fiz algumas anotações do que consegui observar no grupo e que a gravação do áudio não poderia registrar. Foram anotações esquemáticas para me ajudar a lembrar de detalhes importantes para a elaboração no relatório daquele encontro naquele grupo.

Após a realização de cada Oficina, uma transcrição foi providenciada. A partir da transcrição do áudio da Oficina e das minhas anotações, um relatório foi elaborado com a finalidade de registrar em detalhes o que se passou no encontro. Os relatórios descrevem o andamento da atividade de cada Oficina e tentam mostrar como os participantes operaram a tarefa do grupo. A escrita dos relatórios foi preocupada em adicionar também informações não captadas pelo áudio, mas que enquanto pesquisadora-participante pude registrar com minhas anotações. Entre uma Oficina e outra, realizei a elaboração do relatório e na véspera da realização do próximo encontro ouvi novamente o áudio do encontro anterior. Assim, poderia me preparar melhor para o encontro do dia seguinte, tanto em termos de rememorar as opiniões dos participantes e a discussão ocorrida em grupo, quanto também de recobrar os afetos e sentimentos daquele momento.

As Oficinas seguintes foram realizadas em cada grupo no mesmo local em que ocorreu o primeiro encontro. No início da Oficina II relembrei sucintamente o que havíamos feito no primeiro encontro e foi passada uma lista de presença. Para a Oficina II o roteiro previu uma atividade intitulada "dando um desfecho para casos fictícios: a 'Situação I'". Nessa Oficina usamos de um caso fictício para o debate sobre proteção e relações intergeracionais. O caso fictício, intitulado "Situação I" (anexo B), foi elaborado previamente para promover o debate da noção de proteção na relação adulto-criança dentro de um contexto escolar e relata uma situação-problema envolvendo a personagem criança Wilson, a professora Josefa, os pais do garoto e a direção da escola. A história contextualiza a visão de personagens adultos sobre a criança em vivências supostamente perigosas em que a criança estaria se envolvendo. A problemática se desenrola em torno de como os adultos da história vão lidar ou não com essa situação.

Começando a atividade foram distribuídas cópias do texto da "Situação I" para todos os participantes e feita a leitura em voz alta. A história apresenta lacunas propositais para que os participantes pudessem deixar fluir a imaginação, criar várias possibilidades de continuação e justificar menos a atitude de cada personagem. Além disso, a narrativa do caso fictício é finalizada com uma cena onde há um impasse a ser desenrolado pelo grupo, como destaca o trecho transcrito abaixo.

“A história é propositalmente com lacunas e faltam algumas informações para que vocês pudessem aderir ao personagem que quisessem, e não ao que parece ser o ‘mais correto’, ou algo do tipo. A história também é propositalmente sem fim porque a ideia é justamente ver como vocês tentariam resolver” (coordenadora das Oficinas).

Após a leitura os participantes se dividiram em duplas ou trios, a depender do número de pessoas, e foi dada a instrução da atividade. Pedi para que cada dupla/trio discutisse um pouco sobre o caso e tentassem responder duas perguntas: 1) O que eles acharam do que aconteceu?, 2) Qual seria a continuação da história? Atentando para o fato de que "desenrolar" a história não é necessariamente resolvê-la, mas sim continuá-la ilustrando com uma das continuações possíveis. As continuações da história elaboradas pelos grupos constam no anexo C desta tese⁶².

⁶² O anexo C, com as continuações elaboradas para a "Situação I", foi elaborado a partir dos relatórios das Oficinas, por isso contém as continuações elaboradas pelos grupos e trechos das falas dos participantes que complementam o entendimento.

Ao fim do tempo de discussão entre duplas/trios, houve a apresentação do debate feito internamente por cada subgrupo e apresentação das respostas elaboradas para as duas perguntas supracitadas - sendo que no anexo C desta tese constam apenas as respostas da segunda pergunta, visto que as respostas para a primeira pergunta foram contempladas na análise dos resultados da pesquisa de campo. Com essa atividade tentei explorar os aspectos da proteção que o caso fictício evoca, a saber: associação entre idade e maturidade da criança, expectativas sobre o comportamento dos adultos, como ocorrem ações de proteção e quais personagens adultos são demandados para tal. A tarefa da segunda Oficina pôde adentrar então o tema da proteção propriamente.

A discussão do caso invariavelmente foi acompanhada de outros casos, reais, e os grupos trouxeram diferentes desfechos. Finalizada a atividade, havia um fechamento do que aconteceu naquele encontro e marcação da data para a próxima Oficina. Em cada grupo, a duração desse encontro foi de: 1 hora e 14 minutos no Grupo I, 1 hora e 15 minutos no Grupo II, 1 hora no Grupo III. Também houve, como no encontro anterior, a gravação do áudio, os registros por anotações, a elaboração posterior do relatório do encontro ocorrido e a preparação para o terceiro e último encontro.

A Oficina III começou também com resumo do que foi feito no encontro passado e assinaturas da lista de presença. O roteiro desse encontro deu continuidade à atividade com debate de caso fictício intitulado "dando um desfecho para casos fictícios: a 'Situação II'". Dessa vez foi utilizado um novo caso, a "Situação II" (anexo D), que aborda a problemática da proteção na relação adulto-criança em um cenário urbano, a rua. O caso relata uma situação-problema envolvendo uma personagem adulta - Natália - a polícia, um menino em situação de rua que comete pequenos delitos e uma mulher que supostamente é a mãe dele. A história narra os encontros eventuais de Natália na rua com o menino, os episódios em que ela viu a polícia e outras pessoas intimidá-lo, as histórias que ela escuta sobre ele e seus pensamentos sobre fazer ou não alguma coisa para ajudá-lo. Essa segunda história, diferentemente da anterior, problematiza a proteção da infância no contexto mais árido e menos previsível do espaço urbano. A personagem criança em questão também vive uma infância "desviante" e marginalizada, marcada no Brasil por um recorte social e de classe, e que atende à necessidade - indicada na literatura (SMITH; GREENE, 2014) - de considerar marcadores sociais nos estudos da infância. Considerando esse indicativo e a realidade

brasileira, fez-se necessário promover o debate sobre proteção partindo de dois "tipos" distintos de infância.

Da mesma forma que o encontro anterior, foram distribuídas cópias do texto da "Situação II" para os participantes e fizemos a leitura em voz alta. As duplas ou trios receberam a mesma instrução para a atividade. Porém, dependendo do entrosamento e da quantidade de integrantes no grupo foi desnecessário o debate inicial separado nos subgrupos. Nesse caso, o debate já foi diretamente aberto para todo o grupo.

Com a utilização da "Situação II" tentei explorar os aspectos da proteção que o caso fictício evoca, a saber: até que ponto a proteção da infância opera como imperativo considerando o caso das crianças em situação de rua ou as infâncias marginalizadas, como os participantes vêem a vulnerabilidade da criança em questão, que ações os personagens adultos adotam - ou não - para proteger o menino. Assim, a tarefa da terceira Oficina abordou o tema da proteção considerando sua aplicabilidade frente a contextos mais adversos e infâncias que escapem ao modelo "ideal".

Como se supõe, o debate sobre a "Situação II" foi mais difícil que o da "Situação I", porque estavam em jogo muitos fatores sociais que complexificaram a discussão, deixando também o debate mais interessante. Além disso, tive ainda oportunidade de confrontar os participantes em relação à forma como eles continuaram as duas histórias. Por isso, ao fim dessa Oficina houve um momento para reflexão sobre as continuações elaboradas para a história fictícia do encontro anterior - anexo C - e para a história desse encontro - anexo E.

Finalizando realmente o encontro, abri para que os participantes avaliassem a metodologia usada na pesquisa e como eles vêem o funcionamento das atividades propostas. Em cada grupo, a duração desse encontro foi de: 1 hora e 40 minutos no Grupo I, 1 hora no Grupo II, 1 hora no Grupo III. Os registros desse encontro ocorreram no mesmo esquema dos anteriores.

Ao final das três Oficinas com os três grupos envolvidos no trabalho de campo obteve-se o total de 9 encontros, representando 10 horas e 33 minutos de atividade - embora a sensação ao final dos encontros tenham sido sempre de que o tempo era insuficiente e que havia sempre mais a ser dito. No Grupo I, do total de 23 pessoas que integraram o grupo, 8 delas (34,78%) participaram de apenas uma Oficina, outras 10 delas (43,47%) participaram de duas Oficinas

e outras 5 pessoas (21,75%) participaram das três Oficinas realizadas. No Grupo II, do total de 11 pessoas que integraram o grupo, 2 delas (18,18%) participaram de apenas uma Oficina, 1 delas (9,09%) participou de duas Oficinas e outras 8 pessoas (72,73%) participaram das três Oficinas. No Grupo III, que contou com 9 integrantes, 1 deles (11,11%) foi a apenas uma Oficina, 1 deles (11,11%) a duas Oficinas e as outras 7 pessoas (77,77%) compareceram às três Oficinas realizadas. Sendo assim, considerando as frequências dos participantes dos três grupos, os Grupos II e III tiveram integrantes mais assíduos que os do Grupo I. Por outro lado, o Grupo I foi o maior grupo, tendo mais integrantes que os Grupos II e III juntos.

As três Oficinas foram realizadas com os Grupos I, II e III, separadamente, totalizando então 9 encontros de atividade grupal que representaram o trabalho de campo realizado para a pesquisa empírica da presente tese. O caminho que percorri para realizar as Oficinas com cada grupo foi distinto. Para compor cada grupo construí parceria com a pessoa que viabilizaria minha entrada naquele campo específico. Uma vez entrado no campo, cada grupo exigiu de mim uma postura própria porque, como era de se esperar, cada grupo funciona com uma dinâmica intragrupal específica, apesar de o roteiro para as Oficinas ser o mesmo.

Uma professora de psicologia que eu já conhecia foi a pessoa que viabilizou a participação do Grupo I na pesquisa. Ela ministrava uma disciplina sobre infância e juventude que era oferecida para alunos de diferentes cursos de licenciatura de uma universidade pública de Niterói, estado do Rio de Janeiro. Como já nos conhecíamos, ela estava ciente do início da pesquisa empírica e, informada sobre a proposta metodológica, ofereceu-se para ceder algumas das aulas para a realização da minha pesquisa. Ela tinha interesse que o tema da infância fosse contemplado na disciplina, especialmente por meio de uma metodologia mais vivencial e fora do esquema de aula tradicional. A dificuldade de viabilizar esse grupo decorreu das paralisações do transporte público e greves das polícias ocorridas naqueles meses nas cidades de Niterói e do Rio de Janeiro. Essa conjuntura obrigou o adiamento do início das Oficinas, mas uma vez iniciando, ocorrendo com intervalo de 7 a 9 dias entre uma e outra. A turma foi previamente informada de que as Oficinas seriam realizadas e, no dia da primeira Oficina, a proposta foi apresentada aos alunos e todos aceitaram⁶³ participar.

⁶³ No caso dos Grupos I e II, o convite à participação na pesquisa ocorreu sob contextos, de certa forma, semelhantes no que tange à realidade institucional no qual ocorreu. No Grupo I, as oficinas foram ofertadas por mim, mas também por indicação da professora da disciplina, e no Grupo II também por indicação da diretora da escola. No Grupo I os participantes foram os estudantes que estavam cursando a disciplina e no Grupo II os participantes foram as professoras da escola. Em ambos os casos reconheço o contexto hierárquico e

Inicialmente, a pessoa que viabilizou o campo esteve presente como observadora, mas depois não mais.

As Oficinas com este grupo foram as primeiras a serem realizadas e, somado a isso, ocorreram num período em que eu também estava dando aulas como professora contratada em outra universidade pública do estado. Na ocasião recorro da atenção a esse aspecto para que o trabalho de campo fosse conduzido da maneira mais apropriada possível, ou seja, afastando-o do formato de aula no sentido de que a coordenação da atividade permitisse a fala o mais livre possível e sem interferências desnecessárias. A preocupação era de não incidir de forma muito estridente sobre os discursos dos participantes. Mesmo assim, fazendo uma autocrítica e analisando posteriormente os relatórios de campo, pude reconhecer algumas intervenções um pouco precipitadas, de modo que anteciparam às vezes conteúdos que eram relevantes para mim, mas não sei ao certo se eram também relevantes para os participantes.

Sobre a dinâmica do Grupo I percebi na primeira Oficina que o discurso do grupo estava muito “fechado” e que poucos participantes davam “o tom” do debate. Algumas vezes devolvi essa impressão em forma de pergunta ao grupo, problematizando falas muito “redondas” - que tentavam resolver magicamente a problemática que estava sendo discutida - com o intuito de ver se alguém que discordasse gostaria de se pronunciar. Em alguns momentos, fui bem sucedida, pois abri espaço para alguém fazer em seguida uma fala que destoava das falas anteriores; em outros momentos isso não ocorreu, pois eles realmente concordavam com os colegas ou não quiseram se colocar.

Nas Oficinas seguintes, ao passo que o grupo foi ganhando intimidade, os participantes se colocaram mais e tiveram espaço para refazer suas próprias considerações e mudar de opinião sobre o que tinham falado anteriormente. Surgiram então falas do tipo: “*Então... Foi só agora que eu lembrei dessa parte*” (risos), disse David⁶⁴. Ao passo que o grupo ia também tendo uma discussão mais encadeada, sem tantas idas e vindas, foi possível usar a forma de condução da tarefa naquela Oficina para pensar em como conduzir o próximo encontro.

institucional que incentivou os participantes a aceitarem minha proposta de pesquisa, ao mesmo tempo em que afirmo a capacidade dos sujeitos de negar o convite e a minha abertura em campo caso isso acontecesse. Sabe-se da dificuldade de realização de pesquisa em grupo com adultos - devido a sua carga horária de trabalho diário - e por isso a escolha por vias institucionais foi adotada para viabilizar a realização do campo. Além disso, a pesquisa se realiza justamente *com* esse tipo de conjuntura, e não *apesar* dela. Foi um desafio para mim enquanto pesquisadora lidar com esses constrangimentos do campo e tentar superá-los com a construção um vínculo produtivo entre mim e os grupos, independente da pessoa da organização que me ajudou a chegar ali.

⁶⁴ Todos os nomes reais dos participantes foram substituídos por nomes fictícios. David é um nome fictício.

Ao buscar o grupo de adultos que trabalham com crianças, busquei inicialmente formá-lo por meio do contato com duas escolas públicas da cidade, uma de educação infantil e outra de ensino fundamental, mas não obtive respostas positivas para a realização da pesquisa. O grupo com adultos do perfil desejado conseguiu ser constituído na terceira tentativa, quando minha entrada nesse campo se deu mediante alguém da organização que pudesse ajudar a viabilizar a pesquisa naquela instituição. Essa pessoa foi a diretora da escola pública onde a pesquisa se realizou, na cidade de Ouro Preto, estado de Minas Gerais, mas a parceria com ela só foi possível porque foi intermediada por uma psicóloga da prefeitura da cidade. Minhas visitas à escola antes do trabalho de campo visaram fazer arranjo institucional com a diretora da escola, especialmente para viabilizar as Oficinas diante de um calendário letivo apertado por conta do recesso no meio de ano de 2014 devido à realização da Copa FIFA de Futebol no Brasil. A diretora usou o recesso para convencer algumas professoras a participar das Oficinas no final da tarde, após a finalização das aulas e do horário de trabalho delas; por essa razão o Grupo II foi o grupo com menos integrantes a se envolver na pesquisa. Uma vez acordado, a diretora não esteve presente em nenhuma das atividades em grupo e as Oficinas na escola se realizaram com as professoras com intervalo de 7 a 14 dias entre um encontro e outro.

Ciente da vinculação da minha pessoa à profissional da prefeitura, e ciente também que as Oficinas no Grupo II se realizariam em um ambiente de trabalho, julguei importante alertar às participantes na primeira Oficina que seria garantido o anonimato e que nenhuma das informações coletadas na escola seriam repassadas à prefeitura, mas seria repassado apenas um relatório final e amplo da pesquisa, contendo dessa maneira os resultados da pesquisa realizada com outros sujeitos, inclusive de outra cidade e profissões.

Na primeira Oficina com o Grupo II, acredito que algumas participantes demonstraram desconfiança, pois ficaram me "fitando" todo o tempo. Em alguns momentos, demonstraram dificuldade de entender a instrução de uma atividade, por mais que eu tentasse explicar e explicasse várias vezes. Considerando que a questão da pesquisa e a tarefa das Oficinas tinham profunda relação com o cotidiano do trabalho das participantes, talvez a dificuldade de entendimento da primeira instrução na primeira Oficina seja um sinal de que elas vêm refletindo pouco sobre a própria infância e ao mesmo tempo estão todo dia executando uma função que exige delas uma postura "adulta" na troca com a criança, e não de se colocar no lugar dela como a atividade da primeira Oficina exigia.

A atmosfera do grupo mudou bastante já na segunda Oficina. Houve participantes que se abriram muito nas suas falas. Acho que o clima ficou mais relaxado depois de falas íntimas e densas que foram compartilhadas com o grupo. Pareceu-me que a exposição de uma das participantes como pessoa, expondo seus afetos, desarmou possíveis resistências das outras participantes e talvez elas tenham sentido mais confiança naquele espaço de fala a partir desse episódio.

A escolha do terceiro grupo de adultos a compor o trabalho de campo da pesquisa não foi fácil. Já haviam sido realizadas Oficinas com adultos que trabalham diretamente com crianças e adultos que ainda não trabalham com crianças, mas que estão fazendo uma formação acadêmica para tal. Agora, portanto, chegara o momento de realizar as Oficinas com adultos que não trabalham com crianças nem têm no horizonte a perspectiva de fazê-lo. Foram realizadas inicialmente duas tentativas de compor o terceiro grupo com adultos mais experientes, por meio do contato com duas empresas, uma do ramo da *web* e outra do ramo da engenharia e mineração, mas foram contatos sem sucesso. Uma das instituições se justificou referindo-se ao grande volume de trabalho dos funcionários dentro da carga horária de trabalho e que não poderia dispor de tempo para a pesquisa dentro da jornada de trabalho. A outra empresa justificou a impossibilidade de acolher a pesquisa devido ao fato de que não realiza atividades em grupo com seus funcionários e não poderia fazê-lo. A partir daí, foi adotada a opção de compor o terceiro grupo não necessariamente com profissionais experientes da engenharia - ou de qualquer outro campo profissional das exatas e das ciências naturais - mas sim com estudantes, maiores de 18 anos, que são legalmente adultos e não atuam com crianças profissionalmente, nem pretendem atuar.

A composição do Grupo III se distingue dos outros grupos sob alguns aspectos. Este grupo foi o único que não existia previamente, então seus integrantes não trouxeram para a pesquisa "ranços" da sua relação grupal, ao contrário do Grupo I, que já convivia em sala de aula e do Grupo II, no qual as integrantes já trabalham juntas. Além disso, as pessoas que viabilizaram o Grupo III - dois concluintes do curso de engenharia de uma universidade pública de Ouro Preto, estado de Minas Gerais - não ficaram de fora, mas eles também participaram como integrantes do grupo na pesquisa. A meu ver, esses dois diferenciais do Grupo III foram fatores agregadores, no sentido de colaborar para que o grupo aderisse à proposta da pesquisa. Com a ajuda dos dois participantes convidamos alguns colegas deles para compor o Grupo III,

usando como critério a formação em ciências exatas ou da natureza. Talvez a dificuldade aqui tenha sido justamente conseguir participantes para esse grupo, com disponibilidade de tempo e com vontade de participar, visto que esse público raramente se envolve em atividades grupais para pesquisa da área de ciências humanas. Todos os participantes do Grupo III nunca haviam participado de atividades dessa natureza. Todavia, uma vez conseguida a quantidade mínima de pessoas, as Oficinas ocorreram na casa onde moravam algumas das participantes e os três encontros se deram com intervalo de 6 a 8 dias entre um e outro.

As Oficinas com o Grupo III foram realizadas após sete meses da realização das Oficinas com o Grupo II e após dez meses das Oficinas com o Grupo I. Por isso, retomei detalhadamente a metodologia do trabalho de campo, revi os relatórios das Oficinas e escutei os áudios dos dois grupos que participaram da pesquisa anteriormente a fim de manter os conteúdos mais vivos na memória e poder fazer com que esse terceiro grupo fosse direto “ao ponto” do debate. Por outro lado, o longo período entre a realização da pesquisa com os outros grupos e com o Grupo III permitiu que o campo ocorresse numa conjuntura diferente, em termos sociais e políticos em nível federal⁶⁵, de modo que os posicionamentos dos participantes desse grupo de alguma forma estavam imbuídos desse clima social, agregando à pesquisa discursos que refletem também esse momento.

De todos os grupos participantes da pesquisa, avalio que no Grupo III foi mais evidente o quanto os participantes estavam sendo tocados pelos posicionamentos dos colegas e isso os fez mudarem de opinião - e refazerem suas falas - mais frequentemente que os integrantes dos outros grupos. Esse movimento produziu alguns exemplos de como a fala pode ser oportunidade para refazermos os sentidos das palavras e de reformularmos nossa visão sobre algo no momento mesmo em que elaboramos o pensamento e o verbalizamos. A escolha metodológica desta pesquisa teve o caráter de pesquisa-intervenção (CASTRO; BESSET, 2008) justamente por esse aspecto, entre tantos outros, o de que a experiência de participar da

⁶⁵ A mudança na conjuntura deriva principalmente das eleições ocorridas no Brasil no final de 2014 para a presidência da república. Durante toda a campanha eleitoral, observou-se acirramento das divergências políticas entre setores da sociedade brasileira que defendiam candidatos distintos à presidência. Mesmo após a finalização do período eleitoral, com a reeleição da presidenta Dilma Rousseff, esse "clima" persistiu e foi se complexificando ao longo do ano de 2015, no qual a crise econômica e a crise política foram encaradas de diferentes modos pela sociedade civil e geraram-se ameaças sérias para a organização da democracia no país. Observa-se na conjuntura política no Brasil o aumento crescente da disputa e das divergências no debate público de forma geral, sendo a infância um dos campos impactados - haja visto o debate público a respeito da proposta de redução da maioria penal ocorrido ano passado.

pesquisa pode afetar os sujeitos participantes fazendo-os refletir sobre si mesmos e em alguns casos fazendo-os modificar alguns de seus posicionamentos e opiniões.

5.2.3 Os sujeitos participantes.

Somando os participantes dos Grupos I, II e III, a pesquisa de campo contou com o total de 43 adultos. Houve a oportunidade de levantar informações sobre eles mediante aplicação da 'Ficha de informações do participante' (anexo A) que foi preenchida nas Oficinas, como dito anteriormente. As informações coletadas foram organizadas na tabela intitulada 'Informações sobre participantes das Oficinas', que está disponibilizada como anexo F desta tese. A partir da análise da tabela destaco a seguir algumas informações que julgo mais relevantes para a pesquisa.

O total de participantes foi alcançado com o envolvimento dos Grupos I, II e III na pesquisa de campo. Do total de 43 participantes, o Grupo I contou com 23 (53,48% do total), o Grupo II contou com 11 (25,58% do total) e o Grupo III contou com 9 (20,93% do total). Desse modo, a maioria dos participantes foi de jovens adultos, os sujeitos integrantes dos Grupos I e III, que totalizam 32 participantes (74,41% do total) e que tinham de 18 a 33 anos de idade na ocasião. Outros 9 participantes (20,93% do total) tinham de 42 a 57 anos, e 2 participantes (4,66% do total) não informaram sua idade. Quanto à distribuição por gênero, 26 participantes (60,46% do total) eram mulheres e 17 (39,53% do total) homens. A distribuição de homens e mulheres foi equilibrada nos grupos dos adultos com menor idade, os Grupos I e III. O Grupo II, ao contrário, não teve equilíbrio quanto ao gênero dos participantes. Este grupo foi composto 100% por mulheres, visto que foi formado por profissionais da educação infantil, um campo historicamente e majoritariamente ocupado por trabalhadoras mulheres (ROSEMBERG, 1999; KUHLMANN JR., 2010). Dito isto, a amostra de adultos envolvida na pesquisa teria como sujeito mais frequente a mulher adulta que está caminhando para o fim da juventude, com até 33 anos - como as integrantes dos Grupos I e III. Todavia, a frequência de mulheres no total de participantes foi elevada devido às professoras que integraram o Grupo II, e que são justamente as participantes mais experientes, de 42 a 57 anos de idade. Essa complementaridade entre os perfis dos participantes pode ser vista como um indicativo da diversidade que foi buscada quando da escolha dos grupos e do critério de seleção dos mesmos.

Os brasileiros compuseram a maioria esmagadora da amostra, com 42 adultos (97,67% do total); sendo 21 (48,83% do total) oriundos do estado do Rio de Janeiro, outros 19 (44,18% do total) do estado de Minas Gerais e 2 (4,66% do total) oriundos de outros estados. Apenas uma participante nasceu no exterior e mudou-se para o Brasil ainda na infância. A maioria dos participantes se declarou solteira, com 32 participantes (74,41% do total), outros 10 (23,25% do total) se declararam casados e apenas 1 (2,33% do total) disse estar em uma relação séria não formalizada.

Buscou-se também conhecer o contato dos participantes com crianças primeiramente dentro do espaço familiar, enquanto pais⁶⁶. Como esperado numa amostra de maioria mais jovem e solteira, 34 participantes (79,06% do total) não têm filhos, sendo 100% no caso dos integrantes do Grupo I. Outros 9 (20,93% do total) têm filhos, sendo que 8 desses (18,6% do total) são integrantes do Grupo II. No caso desse grupo, os 8 participantes que têm filhos representam 72,72% dos integrantes desse grupo; distinguindo-o bastante dos outros grupos nesse aspecto.

Tomando apenas os 9 participantes que têm filhos (20,93% do total), 4 (44,44%) disseram ter um único filho, 2 (22,22%) disseram ter dois filhos, outros 2 (22,22%) disseram ter três filhos e 1 (11,11%) não informou quantos filhos tem. Ainda sobre os participantes que têm filhos, 8 deles (88,88% dos que têm filhos) moram com os filhos desde que ele(s) nasceram e 1 (11,11% dos que têm filhos) não mora. Uma parte desses filhos dos participantes é menor de 18 anos e outra parte é maior de 18 anos de idade, regulando aproximadamente na mesma quantidade para os dois grupos etários.

Partindo para a experiência dos participantes no ambiente de trabalho, foram coletadas também informações sobre suas ocupações pregressas onde tinham tido contato com crianças, suas ocupações atuais e perspectivas - ou não - de trabalhos futuros com gerações mais novas. O item nove da 'Ficha de informações do participante' (anexo A) insere a temática começando por pedir informações sobre a formação que os participantes tiveram/estão tendo, e depois

⁶⁶ Cabe aqui um destaque. Originalmente o questionário foi elaborado para contemplar o contato do participante com criança no espaço familiar e no ambiente de trabalho. No que diz respeito à esfera doméstica, o questionário (anexo A) contempla apenas o contato do participante com crianças que sejam suas filhas, pois as perguntas questionam apenas sobre a existência ou não de filhos e mais algumas perguntas sobre esse assunto. Todavia, resgato aqui a sugestão de uma participante do Grupo I que indicou também a relevância de perguntas sobre a convivência entre irmãos, especialmente entre irmãos mais velhos e mais novos. Após a realização do trabalho de campo, reconhecemos que a inserção de perguntas dessa natureza seria também proveitosa, embora fornecesse talvez mais informações sobre a convivência entre pares, do que a experiência parental.

seguem perguntas sobre o trabalho atual/trabalho futuro e o contato dos participantes com crianças nesse contexto. Sendo assim, o item sete da tabela 'Informações sobre participantes das Oficinas' (anexo F) mostra que 32 dos participantes (74,41% do total) estudavam na ocasião da realização das Oficinas e 11 (25,58% do total) não estava estudando. Analisando o resultado por grupo, chama atenção que nenhuma das participantes do Grupo II, o grupo de adultos que trabalha com crianças, estava estudando àquela época. Ou seja, 100% das professoras não estavam realizando qualquer tipo de formação que ajudasse na sua prática. Os outros grupos, como era de se esperar pela sua filiação institucional, compuseram o outro percentual de participantes que estavam estudando, todos em instituições federais, e dividiram-se em: 24 (55,82% do total) cursando alguma licenciatura e 8 (18,6% do total) cursando alguma das engenharias.

Os 32 participantes que estudavam à época da realização das Oficinas (74,41% do total) se dividiram quanto às perspectivas de trabalho no futuro: 8 deles (25%) indicaram planos de trabalho como engenheiro(a), 16 deles (50%) apontaram a posição de professor(a) ou professor(a) e pesquisador(a) simultaneamente, 1 deles (3,12%) sinalizou o anseio de trabalhar como pesquisador, 2 deles (6,25%) indicaram intenção de seguir a carreira militar, 1 deles (3,12%) indicou a posição de analista e projetor de sistemas, 1 deles (3,12%) a de químico industrial, 1 deles (3,12%) a de maquiadora e 2 deles (6,25%) não responderam. Ainda sobre a parte dos participantes que estava estudando - 32 de 43 adultos - 10 deles (31,25%) manifestaram interesse em exercer um trabalho no futuro, no qual tenham contato com crianças, outros 20 deles (62,5%) não pretendem trabalhar com crianças no futuro e 2 deles (6,25%) não responderam. A meu ver, o resultado que demonstra a ausência de interesse dos participantes em trabalhar com crianças pode ser um sinal de que essa parte dos participantes atendeu ao perfil desejado de "adultos que não trabalham com crianças" e provavelmente suas opiniões e posicionamentos sobre o tema da infância estejam mais conectados com o público não especialista, ou não sensibilizado especialmente para as questões da infância. Além disso, analisando o resultado por grupo, observa-se que 12 integrantes do Grupo I (52,17% desse grupo) não têm perspectiva de trabalhar com crianças futuramente, apesar de 100% desse grupo estudar em cursos universitários de licenciatura. No Grupo III, 8 integrantes (88,88% desse grupo) se manifestaram da mesma maneira e não têm interesse de trabalhar com crianças futuramente. Esse resultado já era esperado para esse grupo, pois 100% dele cursam ou estavam concluindo algum curso das engenharias - o que difere completamente do caso do Grupo I.

Partindo para as informações sobre os participantes e o ambiente laboral, 17 participantes (39,53% do total) estavam trabalhando quando se realizaram as Oficinas, outros 22 participantes (51,16% do total) não estavam trabalhando e 4 (9,3% do total) não responderam. Todos os participantes que não estavam trabalhando são integrantes dos Grupos I e III. Considerando apenas a porção de participantes que trabalhava (39,53% do total), tem-se a informação de que: 14 deles (82,35%) trabalhavam em instituições públicas e 3 deles (17,64%) em instituições privadas; 1 deles (5,88%) trabalha com horário variável, 4 deles (23,52%) trabalham de 6h a 20h semanais, 11 deles (64,72%) trabalham de 30h a 40h semanais e 1 deles (5,88%) trabalha 60h por semana; 16 deles (94,11%) estudaram algo que lhe permitiu ter o trabalho que tinha e 1 deles (5,88%) não estudou para arrumar o trabalho; 2 dos participantes que trabalham (11,76%) cursaram engenharia, 11 (64,7%) cursaram formações voltadas para área da educação - uma ou mais formações - e o restante não respondeu.

Sobre o contato com crianças no ambiente de trabalho, e, portanto, considerando apenas a porção de participantes que trabalhava (39,53% do total), 14 deles (82,35%) disseram que têm contato direto com crianças no trabalho e 3 deles (17,64%) não. Observando os resultados por grupo, percebe-se que dos 14 participantes que convivem com crianças no trabalho (82,35% dos participantes que trabalham), 11 são integrantes do Grupo II - representando 100% desse grupo - e os outros 3 são integrantes do Grupo I - representando apenas 13,04% desse grupo - colocando em números um resultado já esperado para ambos os grupos.

Houve oportunidade de contemplar no questionário também perguntas não apenas sobre o trabalho atual dos participantes, mas também trabalhos anteriores. Quando o assunto é trabalho anterior com crianças, a quantidade de participantes cai pela metade quando comparada aos que estavam naquele momento trabalhando com crianças: apenas 7 participantes (16,27% do total) exerceram algum trabalho, no passado, no qual tiveram contato direto com crianças, outros 30 participantes (69,76% do total) não tinham contato com crianças nos postos de trabalho anteriores e 6 (13,96% do total) não responderam. Dos 7 participantes que conviveram com crianças em trabalhos pgressos (16,27% do total), 3 deles (42,85%) estiveram convivendo com crianças no ambiente de trabalho por até três anos, 1 deles (8,16%) por dez anos, 1 deles (8,16%) por 34 anos e o restante não respondeu. As funções desempenhadas pelos 7 participantes nesses postos de trabalho também foram

diversas, mas todas se realizavam nos espaços hospitalar, doméstico e escolar: 1 deles (14,28%) realizava coleta de material laboratorial para um hospital, 2 (28,6%) foram cuidadoras/babás e 4 (57,12%) foram professoras ou auxiliares de professora. Mais da metade dessa parte dos participantes não estudou para ocupar o trabalho pregresso no qual conviviam com crianças: 4 dos 7 participantes (57,14%) não estudaram, mas os outros 3 deles (42,85%) tiveram alguma formação específica para atuar ali - 1 realizou curso técnico em patologia clínica e também curso de aperfeiçoamento de coleta laboratorial, e 2 cursaram algum magistério, sendo que um desses também fez uma licenciatura e o outro fez curso de catequese.

Após a realização do trabalho de campo, pôde ser iniciada a fase de análise do material produzido pelos grupos nas Oficinas sob minha coordenação. Todas as Oficinas tiveram o áudio da discussão gravado, com autorização de todos os participantes, de modo que as 9 Oficinas realizadas - três com cada grupo - totalizaram 10 horas 33 minutos e 36 segundos de gravação. Todo esse material foi transcrito ao longo da realização do campo e subsidiou a elaboração dos 9 relatórios de Oficinas, um para cada encontro ocorrido em cada Grupo. Os relatórios totalizaram 120 páginas que descrevem o passo-a-passo do andamento da Oficina, as falas e discussões mais importantes de acordo com os objetivos da pesquisa de campo e as questões de pesquisa, a forma pela qual o grupo executou sua tarefa, as intervenções da coordenação da Oficina, a dinâmica do grupo e seus movimentos - incluindo as expressões afetuosas e algumas descrições de comportamentos de alguns participantes em momentos específicos.

Os relatórios de campo forneceram o material bruto sobre o qual foi realizada a análise e discussão para a presente tese. Ciente, todavia, de que as questões que o pesquisador leva para o campo são suas e não dos participantes da pesquisa, é preciso lembrar que o campo nem sempre responderá diretamente aquilo que fomos buscar, por mais envolvidos e ativos que sejam os participantes da pesquisa. Recorrentemente o material empírico "responde" as questões da pesquisa de forma indireta ou velada e, ao mesmo tempo, também traz elementos que não estavam sendo considerados a princípio pelo pesquisador. Aí está um dos desafios na escolha por realizar pesquisa empírica.

Com base em tais considerações, optei na minha leitura dos dados por privilegiar as direções que o próprio campo empírico trouxe, ao invés de cometer o erro frequente na pesquisa

acadêmica de "forçar" o material empírico a responder completamente as minhas demandas enquanto pesquisadora. Desse modo, realizei uma leitura dos relatórios que evidencia o quanto o campo respondeu - ou não - as perguntas de pesquisa sobre proteção da infância e relações intergeracionais. Da mesma maneira, busquei na análise do material salientar aquilo que a pesquisa empírica apresentou de inesperado, de surpreendente, com elementos que os participantes trouxeram como relevantes em suas falas e que não estavam sendo contados até então.

Sendo assim, o primeiro estudo do material produzido no trabalho de campo - os relatórios - permitiu selecionar as passagens com informações mais relevantes para a pesquisa. Dentre as mais relevantes, os relatórios forneceram mais informações sobre: noção de infância/criança, noção de relações intergeracionais, quais seriam as diferenças entre o papel dos adultos que lidam com crianças no ambiente profissional e o papel dos adultos que lidam com crianças no ambiente familiar. Sobre a proteção especificamente, os relatórios abordam mais frequentemente: a proteção como um imperativo para as trocas intergeracionais, como a proteção da infância pauta as relações intergeracionais entre adultos e crianças, do que se trata a proteção propriamente e como ela aparece para crianças que vivem infâncias distintas. Além disso, o campo trouxe o debate sobre a presença permanente - ou não - da proteção no trato dos adultos para com as crianças, bem como quais fatores são necessários para que a proteção ocorra, sob o ponto de vista deles. Talvez esta tenha sido uma das mais relevantes surpresas do campo para mim enquanto pesquisadora: a tese de certa forma partia do pressuposto da proteção como um dever, especialmente considerando o discurso dos direitos, mas o trabalho empírico trouxe um questionamento ao imperativo da proteção nas entrelinhas dos discursos de alguns participantes.

Para contribuir com o debate acadêmico sobre proteção e relações intergeracionais, os dados foram organizados a partir de categorias derivadas da pesquisa empírica - sendo algumas categorias mais "esperadas" pelas questões de pesquisa e outras menos, mas consideradas igualmente relevantes para os adultos que participaram desta pesquisa. No capítulo seguinte, busquei apresentar as categorias de análise da forma mais direta possível, de modo a demonstrar a complexidade que atravessa a problemática da proteção da infância no contemporâneo.

6.

**A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E
AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS
A PARTIR DA PERSPECTIVA DOS ADULTOS**

A partir das questões de pesquisa e dos objetivos para o trabalho de campo, foi realizada pesquisa empírica com adultos cujos resultados mais relevantes são apresentados e discutidos neste capítulo. A leitura e análise dos relatórios do trabalho de campo permitiram a criação de categorias considerando os objetivos da presente tese. As categorias foram organizadas em seções neste capítulo e foram criadas para apresentar os resultados relacionando-os com o tema da proteção da infância e das relações intergeracionais, e fornecendo elementos relevantes para pensar essa problemática.

De maneira geral, os grupos de adultos participantes da pesquisa não se posicionaram de maneira tão diferente em relação à problemática ampla da proteção da infância. Houve apenas algumas poucas diferenças decorrentes do lugar ocupado profissionalmente por cada grupo. Por isso, as categorias de análise reúnem os resultados da pesquisa produzidos por todos os participantes, sendo indicados os poucos aspectos em que houve diferença substancial entre as posições dos grupos participantes da pesquisa.

6.1 AS NOÇÕES DE CRIANÇA E DE INFÂNCIA: ENTRE IDEALIZAÇÕES E GENERALIZAÇÕES.

A primeira categoria de análise trata da noção de criança e de infância. Na primeira Oficina, momento da pesquisa onde nos detivemos mais nesse tema, os participantes se referiram mais à infância como fase de vida do que como um grupo geracional, especialmente porque a discussão foi disparada a partir da recordação da própria infância dos participantes. Todavia, a partir dessa memória, a discussão e a troca entre os participantes extrapolaram os casos e suas particularidades, de modo que realmente permitiram transparecer qual imagem da geração da infância os participantes da pesquisa compartilham.

Majoritariamente, uma grande parte dos participantes relembrou da infância como fase de brincadeira e diversão. Algumas participantes se basearam na "sua infância", vivida em área rural, onde a criança pode circular muito no espaço físico, caminhando ou brincando em diferentes bairros. *“Eu ia pro mato, com a avó buscar lenha, pegava carrapato, coisa de criança mesmo, sabe?”*, disse uma participante do Grupo II, falando da infância enquanto fase de vida e associando esse período à ludicidade, que supostamente seria própria da infância, e em um contexto não-urbano. *“A gente andava muito na estrada pra ir e voltar pra escola todo dia. Foi um tempo tão bom, tão gostoso. A gente brincava tanto. As amizades eram mais sinceras, mais verdadeiras. Foi muito bom! Graças a Deus”*, disse outra participante do mesmo grupo. Os relatos pessoais das lembranças de infância dos participantes refletiram uma imagem da criança e da infância que são as amplamente compartilhadas no senso comum. Nesse caso, a memória da infância parece funcionar como espaço imaginário que preserva para o adulto uma pureza e candura marcando a fase mais jovem de suas vidas - especialmente no caso do Grupo II, grupo formado por professoras onde a imagem idílica da criança apareceu com mais intensidade.

A infância como tempo da brincadeira e da diversão infinitas foi acompanhada pela imagem da criança inocente, especialmente quando se trata de crianças mais novas e pequenas. Os participantes disseram que crianças mais novas são mais inocentes do que crianças mais velhas e por isso o convívio muito próximo entre elas nem sempre é benéfico. As crianças mais velhas teriam comportamentos mais “maliciosos” que foram tidos como inadequados para as mais novas. Essa perspectiva foi unânime no Grupo II, por exemplo, que no debate sobre a "Situação I" defendeu a necessidade de separação dos alunos por faixa etária na hora do recreio. Segundo as professoras do Grupo II, essa poderia ser uma medida a ser adotada pela escola para resolver tal situação-problema.

De fato, há diferenças entre os sujeitos que compõem a geração da infância, visto que esse e qualquer outro grupo geracional não são homogêneos. Ocorre que a maioria dos participantes usou o critério etário como fator que distingue as crianças dentro do grupo geracional da infância. Segundo esse raciocínio, a geração da infância abarca indivíduos diferentes porque existem crianças de diferentes idades, que por isso e se comportam de forma diferente uma da outra, exigindo então cuidados distintos. É disso que falava a maioria dos participantes da pesquisa. É interessante perceber que nessa passagem do trabalho de campo o critério etário foi evocado com muita relevância, enquanto qualquer outro marcador social não foi mencionado como relevante para influenciar as crianças de modo a diferenciar o comportamento de umas das outras.

Gênero ou raça, por exemplo, não foram lembrados por nenhum participante, durante a discussão desse assunto, como algo que produz diferenças entre as crianças. Considerando a realidade brasileira, tal posicionamento vai na contra-mão dos estudos sobre gênero e infância (ROSEMBERG, 1996; SAYÃO, 2003; BURMAN, 2005; HILLESHEIM; GUARESCHI, 2007), que afirmam a importância do gênero e/ou da socialização de gênero na produção de diferenças entre meninos e meninas. Por outro lado, a perspectiva dos participantes da pesquisa encontra ressonância em alguns estudos (MINTZ, 2008) que defendem a preponderância da idade enquanto um sistema de relações de poder mais forte sobre as crianças, mais do que outros marcadores sociais. Uma perspectiva que, ao invés de tentar articular a idade com outras categorias sociais de diferenciação (ENNEW, 1986), preocupa-se em afirmar uma preponderância que na prática não existe isoladamente. É preciso considerar a relevância do critério etário para compreender a regulação específica da categoria geracional da infância, mas isso não implica necessariamente defender a preponderância da categoria etária sobre outras categorias igualmente importantes que intervêm na experiência das crianças - tanto quanto intervêm na experiência de sujeitos de outros grupos geracionais.

Quando os participantes da pesquisa usaram a idade para diferenciar as crianças entre si, ela não surgiu como tendo valor por si só. Ou seja, a idade por si mesma não é fator de diferenciação de uma criança para a outra, mas sim os atributos que os participantes da pesquisa associam à idade. A idade apareceu como um referencial para mensurar características, essas sim, que distinguem os membros da geração da infância. O fator mais forte de diferenciação das crianças dentro do grupo da infância foi a imaturidade.

“(…) Ao começar a ver outras coisas, ele [Wilson⁶⁷] começou a questionar. Ele é criança, ele não sabe o que ele fala”, disse Felipe⁶⁸, integrante do Grupo III. “Porque ele [Wilson] não tem maturidade ainda pra tomar decisão, pra saber o que é certo, o que é errado”, completou Luciana, continuando a discussão com os colegas de grupo. A partir dos trechos selecionados, percebe-se que não se pode ter muita confiança no que a criança diz, visto que nem ela mesma sabe o que faz. Sua imaturidade é também justificativa por ela não saber tomar decisões. A partir desse prisma, fica fácil supor atitudes de controle sobre a infância totalmente justificadas por essa perspectiva. Ocorre que, assim, a opinião e o ponto de vista das crianças são conseqüentemente invalidados, afinal elas também estão sendo desconsideradas enquanto sujeito. A maturidade apareceria, para esses participantes, como uma condição, o que reflete ainda uma visão racionalista sobre o indivíduo, que é comumente exigida para validar sua ação (FREEMAN, 2011).

A maioria dos participantes da pesquisa viu a imaturidade da criança por um viés negativo, pois a imaturidade foi colocada como a razão da criança não saber, não conseguir tomar decisões acertadas etc. A imaturidade como falta de algo importante para a vida. Por outro lado, a imaturidade pode ser vista como algo positivo. Apenas um entre todos os participantes falou da criança a partir desse prisma. Sendo a criança imatura, ainda tem muito para se "desenvolver" e por isso há muito a ser feito por ela. A criança, pela sua imaturidade, está enormemente sob a influência das pessoas ao seu redor e por isso pode mudar muito até ficar mais velha.

No debate grupal sobre a "Situação II", um dos participantes do Grupo III argumentou que os personagens adultos da história fictícia deveriam fazer alguma coisa pela personagem criança porque eles *ainda podem interferir* na formação da pessoa, enquanto ela é criança – um argumento que, pelo viés do desenvolvimento, foi usado como motivação para alguém fazer alguma coisa pela personagem infantil.

“Querendo ou não, é uma criança, né? Você sempre pode pensar que pode ter algum conserto. Dar um jeito de ela virar uma pessoa melhor. É claro que é muito difícil, né? (...) Criança ainda tem uma esperança, né? E é triste você ver uma pessoa sendo espancada assim na rua” (Vitor, integrante do Grupo III).

⁶⁷ Wilson é o personagem criança da história fictícia intitulada "Situação I", que foi utilizada na Oficina II e consta como anexo B desta tese.

⁶⁸ Todos os nomes reais dos participantes foram substituídos por nomes fictícios. Felipe é um nome fictício. Em alguns casos não é atribuído nenhum nome para algumas falas de alguns participantes da pesquisa porque não foi possível identificar o autor da fala pelo áudio da Oficina.

Sua concepção não teve grande reverberação junto aos outros participantes do grupo porque eles não acreditaram que seria possível mudar o destino do garoto e fazê-lo virar "uma pessoa melhor". Todavia, Vitor apresenta uma visão da criança que está relacionada com a ideia de imaturidade trazida pelos outros participantes, só que a vendo como possibilidade, e não como um defeito da criança. Além disso, seu argumento também faz um apelo aos adultos: " façamos alguma coisa, porque ainda é possível fazer algo bom"; parece ser o que ele tentava dizer aos colegas.

Sendo a criança inocente e imatura, a infância apareceu enquanto um período da vida no qual a criança está muito fortemente sob a autoridade dos pais, ou de pessoas mais velhas. *“Eu acho que quando você é criança, na verdade, você não faz nada que seus pais não deixam. Tudo tem uma permissão”*, disse David, participante do Grupo I, destacando que na vida das crianças há muita regulação pelas regras e a autoridade dos pais. Um aspecto importante que reforçou, por meio do trabalho de campo, os questionamentos teóricos sobre a 'conexão geracional' da infância e, portanto, a necessidade de pensarmos esse e outros conceitos da teoria de gerações a partir das crianças, mas necessariamente também a partir da participação dos adultos nesse processo.

Inicialmente, os participantes destacaram muito a autoridade adulta regulando as atividades que a criança deve e pode fazer, o que levaria a supor uma imagem bem obediente para a criança. Todavia, mirando sua experiência própria, vários participantes recordaram de si mesmos burlando as proibições adultas, quando crianças. Isso quer dizer que eles reconhecem também que a criança dá suas "respostas" às investidas adultas de controlar suas atividades o tempo todo, inclusive tentando escapar de proibições e de um certo controle de conduta. Quanto mais a discussão em grupo foi se aproximando da experiência deles, mais os participantes revelaram episódios nos quais eles mesmos exemplificavam que *“Tem gente que gosta de furar as regras (risos). A criança dá um jeito”*, disse Judite, participante do Grupo I, provocando risos. O Grupo II se diferenciou dos outros nesse aspecto porque nele os participantes trouxeram memórias pessoais onde apareceram sempre obedientes à autoridade dos adultos - e provavelmente o interesse de passar uma "boa imagem" de si quando crianças decorre do fato de serem todas professoras e exercitarem hoje esse lugar de autoridade sobre as crianças.

A imagem inocente da criança apareceu na pesquisa empírica sob a regulação dos adultos e pareceu ser mais um ideal de como os participantes enxergam a geração da infância, visto que a experiência deles retrata também crianças que tentavam burlar as regras e proibições dos mais velhos, por mais inocentes e novas que fossem. Trata-se, portanto, de usar casos da vida cotidiana para problematizar a imagem idealizada da infância e descortinar a atividade das crianças sobre o mundo e as regras que são apresentados a elas pelos mais velhos.

Também houve a evocação da criança como alguém que é essencialmente curioso. Conceição, integrante do Grupo III, resumiu esse aspecto: *“Eu acho que independente de você ter muita informação como hoje em dia, ou não, você é criança, você vai ter curiosidade. Então a atitude muito provável foi de ele ir lá, da curiosidade dele”*, disse ela. David, integrante do Grupo I, reforçou que a criança, por sua necessidade de saber das coisas, *“vai sempre conseguir ver ou saber o que ela quer”*, de modo que não adiantaria negar informação à criança. A imagem da “criança curiosa” foi reforçada com um relato pessoal: *“Eu tiro por mim, que sempre tava com pessoal mais velho, sempre, sempre. “(...) Criança quando tá curiosa sobre alguma coisa, principalmente que ninguém quer falar pra ela o que é que é, aumenta a curiosidade dela, sabe?”*, disse ele.

Essa imagem da criança curiosa por natureza surgiu a partir do debate em torno do caso retratado na "Situação I". A história fictícia relata comportamentos de Wilson que geram preocupação por parte de seus pais, mas não há nenhuma menção na história às origens de tais comportamentos. Os participantes da pesquisa é que, por si mesmos, associaram a curiosidade da criança à sua suposta "natureza", usando-a como um argumento que quase generaliza esse comportamento para todas as crianças. Além disso, destacaram também os riscos que Wilson - a criança da história - poderia viver decorrente da sua curiosidade, caso os adultos faltassem com a orientação devida. Dito isto, fica evidente que a curiosidade "da criança" foi naturalizada e tomada mais como fator de risco do que como potência; algo da criança que poderia favorecê-la ao invés de colocá-la em perigo. E mais: se a curiosidade "da criança" implica um risco para ela, tal raciocínio pode facilmente deslizar para um interesse em abafar tal ímpeto com a justificativa de diminuir os riscos aos quais a criança está exposta.

Uma criança curiosa demanda atenção e instrução dos pais. Com isso todos os participantes concordaram. Somado a isso, a infância enquanto uma fase de vida onde a criança está tremendamente vigiada pelos mais velhos gerou uma discussão sobre a capacidade das

crianças de compreenderem as razões pelas quais devem obedecer aos adultos. Alguns participantes defenderam a necessidade de as crianças receberem mais explicações do que é usualmente dado a elas, pois argumentaram que elas são capazes de compreender, quando lhes são dadas a atenção e a explicação necessárias. Outros participantes da pesquisa demonstraram não apostar tanto na capacidade das crianças aceitarem regras por meio do entendimento delas - e esse tema é relevante porque permitiu acessar um pouco mais da noção de criança que eles compartilham.

“(...) Quando você é criança o problema eu acho que é que você não entende o porquê que não pode. Eu hoje, eu entendo [o porquê a mãe dele regulava suas horas de brincadeira]”, disse David, membro do Grupo I, sendo um dos participantes que considera que só hoje, como adulto, entende as regulações parentais. Outros participantes, ao contrário, defenderam a capacidade de compreensão das crianças para que sejam devidamente instruídas pelos adultos, ao invés de apenas receberem as regras por imposição. A defesa dessa imagem para a criança veio, novamente, com exemplos de relatos pessoais. Um deles surgiu no Grupo II, quando uma das participantes recordava o aconchego que sentia no espaço doméstico e familiar, ao contrário do sentimento de desconforto que tinha na escola, especialmente no seu primeiro ano de escolarização, quando entrou na alfabetização e foi se dando conta das diferenças econômicas e sociais entre ela, que era de família mais pobre, e os colegas da escola. A experiência da desigualdade social vivida no ambiente escolar apareceu no relato como demonstração da consciência com que a criança encarava a situação, sendo uma forma de reconhecer a criança como sujeito mais capaz do que tradicionalmente considerado. Na literatura dos estudos da infância, há o esforço em afirmar essa imagem ativa da criança (CASTILLO, 2006; GALLEGUO-HENAO, 2015) que parte dos participantes da pesquisa usou como justificativa para que os adultos se esforcem em explicar mais e impor menos, na relação com a criança.

Outro relato pessoal partiu de Gustavo, participante do Grupo III, que narrou uma imagem para a criança de forma mais ativa, apesar de ainda atravessada por um tom desenvolvimentista.

“Por mais que a gente fale ‘pô, a criança não tem noção do que tá falando’, eu tinha completa noção! Eu sabia coisa [coisas relativas a sexo] que nunca ia perguntar pra minha mãe porque eu sabia que ia deixar ela num jeito ruim. Então, por mais que a gente seja criança, eu me lembro perfeitamente que eu tinha a noção. Quando eu via alguma coisa que não era apropriada pra mim, (...) você tem

consciência de que aquilo não é uma coisa normal pra você praquela data”
(Gustavo, integrante do Grupo III).

Esse trecho da fala do participante é mais um exemplo de que, quando os participantes tomaram sua própria experiência, emergiu uma imagem da criança esperta e que, nesse caso, de alguma maneira sabe que está adentrando assuntos ou conteúdos regulados ou cerceados pelos adultos. Entretanto, quando vai explicar tal dinâmica, o participante retomou no final um ponto de vista distinto, mais identificado com o lugar de adulto que ocupa hoje, avaliando que aquilo não era adequado "praquela data", ou seja, para a sua idade naquela data. Assim, parece que por mais que alguns participantes reconheçam a sagacidade da criança, até na sua própria história pessoal, os relatos atuais surgem muito permeados pelo julgamento adulto que retoma às vezes uma perspectiva a partir do *desenvolvimento*. Em outras palavras, é como se dissessem que a criança é sujeito capaz de fazer e compreender muitas coisas ao seu redor, mas hoje como adultos eles acham importante poupar a criança de certos temas e experiências. Essa posição de poupar a criança de certos conteúdos pode representar aqui uma das formas de eles protegerem os mais novos.

Uma fala, todavia, se destacou durante as oficinas, contemplou essa discussão e trouxe outros argumentos à tona:

“A gente não podia tratar as crianças como se elas fossem seres que não pensam! E essa é uma coisa que a gente costuma fazer muitas vezes. Como se eles fossem assim: ‘Ah, eles não tem capacidade pra entender isso ainda...’, tá entendendo? Mas a infância é uma coisa socialmente, historicamente construída! Essa coisa de que a criança ela tem que pensar isso, isso e isso, numa determinada idade, é uma coisa que os adultos criaram pras crianças. Então, as situações, elas são específicas, ocorrem de forma diferente pro desenvolvimento pra cada criança. (...) Essa coisa de ‘Ah, com nove anos ele não tem que perguntar sobre isso’, ‘não é idade pra ele saber sobre isso’, não é bem assim, né? Ah, o desenvolvimento dele se deu numa determinada maneira, de uma maneira diferente, isso é uma coisa que foi construída” (Sofrid, integrante do Grupo I).

Essa fala ocorreu quando o grupo estava debatendo a "Situação I" e o que o grupo consideraria como "apropriado" para Wilson. A meu ver a fala permitiu que os participantes pensassem o quanto a noção de *desenvolvimento* pauta a noção de infância. Sofrid alerta que o nosso olhar sobre as crianças e a capacidade delas não pode ser naturalizado, visto que as expectativas em torno do desenvolvimento da criança são socialmente construídas. Ela critica a construção adulta sobre os estágios do desenvolvimento - o que é consonante com algumas críticas realizadas no campo acadêmico (WOODHEAD; FAULKNER, 1999) - e defende que cada criança deveria ser vista dentro do seu desenvolvimento particular, o que foi especialmente interessante se considerarmos a ideia de normatização da infância discutida previamente nesta tese.

Embora as falas super relevantes de Sofrid e Gustavo não tenham sido maioria entre os grupos de adultos participantes da pesquisa, elas mostram que o olhar sobre a criança pode sim ser problematizado. Cada uma a seu modo, ambas "mexeram" com os respectivos grupos: no caso dela em um grau de questionamento mais profundo e mais próximo das discussões teóricas colocadas em capítulos pregressos dessa tese; no caso dele, reconhecendo a capacidade da criança estar ciente das proibições adultas, mas julgando hoje tal interdição necessária - a posição que refletiu a opinião majoritária dos participantes da pesquisa.

A partir dos resultados mais relevantes sobre a categoria da noção de criança e de infância, parece-me que os participantes da pesquisa não divergiram de forma geral sobre a imagem da criança e da infância. A imagem da criança foi marcada pela inocência, imaturidade e curiosidade, reverberando ainda a visão clássica do cristianismo sobre a criança, apesar de uma parte dos adultos envolvidos na pesquisa defender que crianças *também podem ser* sagazes e conscientes, conscientes de muitas coisas sobre o mundo e as pessoas ao seu redor. A infância, enquanto fase de vida, é para os participantes o tempo da brincadeira e foi marcada pela autoridade dos adultos e sua capacidade de regular as crianças; sendo algumas mais obedientes do que outras. Parece-me, portanto, que os adultos participantes da pesquisa empírica transpareceram uma imagem não homogênea da infância enquanto grupo geracional, admitindo certa diversidade.

Apesar de essa categoria não responder diretamente a questão da proteção da infância, ela contribui para se pensar como os adultos vêem a criança que supostamente precisa de proteção. Além disso, pelos resultados apresentados até aqui, os adultos participantes da pesquisa já mencionaram que consideram que adultos devem instruir as crianças. Esse pode ser um dos papéis da geração mais velha para com as mais novas - uma medida que, até aqui, não foi nomeada por eles como algo relacionado diretamente à proteção, mas que já adianta um elemento relevante para pensarmos a relação adulto-criança.

6.2 RELAÇÕES INTERGERACIONAIS: A RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA EM QUESTÃO.

A segunda categoria analítica a ser apresentada se refere às relações intergeracionais e contempla a forma como os adultos envolvidos na pesquisa vêem a relação adulto-criança. A perspectiva dos adultos sobre o tema é apresentada a partir da pergunta que permeou a técnica usada na primeira Oficina: de que forma eles, hoje, lembram dos adultos com quem conviviam durante seu tempo de infância? Assim, a relação adulto-criança é narrada a partir de uma noção particular de infância. A infância que eles viveram ou a infância idealizada, usadas como referencial pelos participantes para responder à pergunta.

6.2.1 Uma relação de afeição: o adulto dedicado provê segurança e carinho.

Considerando a infância enquanto fase de vida, os participantes usaram os termos "paparicação", "admiração", "segurança", "amor", "carinho", "abrigo", "dedicação" entre outros, para expressar a relação adulto-criança. Esse conjunto de palavras reúne significantes que marcam qualitativamente esta relação, segundo os adultos envolvidos na pesquisa. Elas foram escolhidas para representá-la como uma relação de afeição, de cuidado, de atenção, de preocupação, na qual se manifesta o investimento que adultos fazem para com crianças na convivência cotidiana, preocupados em cativá-las e agradá-las. A relação adulto-criança surge de forma doce e acolhedora porque a figura adulta apareceu para a criança por meio de pessoas mais velhas devotadas, especialmente parentes, e investidas da tarefa de educar. Por mais que essa tarefa não tenha sido relatada como fácil ou sempre divertida, atitudes adultas de disciplina e investimento na educação da criança foram bem vistas pelos participantes da pesquisa.

O trabalho de campo também revelou que a relação adulto-criança é marcada pelo fato de que alguns adultos despertam admiração da criança, quando há uma boa relação entre eles e o adulto provê segurança e carinho para a criança. Alguns participantes identificaram que uma relação desse tipo entre adultos e crianças é uma *relação de proteção* para com a criança. Vários participantes rememoraram episódios nos quais, quando crianças, contaram com atitudes de proteção de alguns adultos mais próximos, adultos que eles admiravam. Nesse aspecto, a proteção aparece de forma sutil e diluída nas trocas intergeracionais, referindo-se mais a uma postura geral adotada pelo adulto na sua relação cotidiana com a criança. A proteção não seria, até aqui, referida como uma norma para a relação intergeracional, mas sim quase como um objetivo do adulto para com a criança durante a execução da tarefa de educar.

Pelos resultados expostos até aqui, ainda não está claro do que se trata exatamente tal proteção, ou seja, proteger as crianças de quê.

O signifiante "dedicação" foi um dos mais relevantes para problematizar a relação adulto-criança. Vários participantes enxergaram a dedicação do adulto nas suas memórias de quando eram crianças. Uma das participantes do Grupo I associou esse signifiante a uma lembrança frequente da infância, na qual sua mãe ajudava o irmão e ela com a tarefa de casa quase todos os dias. A palavra dedicação se referia à atitude do adulto para com a criança, no trato diário, e nenhum dos participantes da pesquisa mencionou qualquer forma de a criança também agir assim para com o adulto.

Durante o trabalho de campo, tive a oportunidade de problematizar essa questão junto aos participantes da pesquisa. A criança também poderia ter uma atitude "dedicada" para com os adultos? Queria saber se o grupo considerava que crianças também podem estabelecer uma relação responsável e implicada para com o adulto, alguém mais velho que ela. Sobre essa questão, segue transcrição de trecho de uma das oficinas:

“Ela [a criança] faz [o que o adulto quer] porque ela sabe que vai ganhar o prêmio de agradar o adulto. (...) Possivelmente ela não entende o que ela tá fazendo ali, mas ela entende que ela tá fazendo aquilo pra agradar, por mais que aquilo seja nada mais do que a obrigação dela mesmo” (Matilde, integrante do Grupo I).

Vários participantes da pesquisa concordaram com a fala de Matilde. Pelo trecho transcrito, percebe-se novamente a constatação de que os adultos envolvidos na pesquisa não acreditam muito na capacidade de compreensão infantil sobre as coisas ao seu redor. A fala transparece que para eles a criança não tem ideia, conscientemente, do porquê se envolver com as tarefas colocadas por pessoas mais velhas; ou melhor, a criança não tem ideia consciente dos benefícios que usufruirá por meio da adesão às tarefas colocadas por pessoas mais velhas. A meu ver há alguns problemas presentes nesse discurso. O primeiro consiste no fato de adultos verem a criança de uma forma incapacitante, minimizando suas habilidades e desvalorizando sua adesão às atividades oferecidas pelas gerações mais velhas ou se comportando tal qual lhe é indicado. O segundo problema está nas entrelinhas do discurso. Os adultos confirmam que a criança está "entendendo" o que ela mesma está fazendo se ela manifestar esse entendimento da forma que eles manifestariam, ou seja, por uma demonstração do juízo consciente e racional sobre as coisas ao seu redor. Tal posicionamento ignora que, independentemente de ter "consciência" ou não, a criança em questão já é aquela criança "comportada", que está fazendo aquilo que é demandado por alguém mais velho. Mesmo no caso das crianças de

tenra idade, sua ação responsiva às demandas adultas é, na verdade, o mais relevante para analisarmos a atividade da criança na troca intergeracional; independente da sua resposta ser de obediência ou não. O conteúdo da resposta em si é que faz sentido para pensarmos a relação, e não o fato de a criança estar ou não "consciente" - e ajustada aos moldes de comportamento adultocêntricos. Um terceiro problema seria o fato de o discurso desvalorizar os comportamentos infantis motivados pela intenção da criança de agradar o adulto. Talvez essa seja a forma de ela alimentar relações de identificação e de admiração; relações afetuosas que são muito relevantes para crianças - e para todos nós, pessoas mais velhas.

Ainda sobre a questão da dedicação na relação adulto-criança, de acordo com os participantes da pesquisa o comportamento "dedicado" das crianças seria um "bom comportamento" por parte delas, e isso não é visto pelos participantes como um compromisso da criança para com a relação que tem com o adulto, mas sim como uma obrigação que a criança deve ter – visto que, sendo obediente ao adulto, ela será "educada", beneficiando-se com isso. Sendo assim, o bom comportamento da criança e sua boa relação com o adulto não foram considerados pelos participantes como uma postura de dedicação da criança à relação, mas sim de dedicação a si mesma. A partir daí, evidencia-se que as noções de *dedicação* e *obrigação* adquirem significados distintos quando pensadas para as posições geracionais de adultos e de crianças. No caso dos adultos, ser "dedicado" à criança tem a ver com oferecê-la a educação socialmente legitimada e, com esse ato, apresentar-lhe o que se quer que ela aprenda e como se quer que ela aprenda. Esse foi um comportamento visto de forma positiva e valorizado pelos participantes da pesquisa. No caso da geração mais nova a ideia de dedicação com os mais velhos realmente não apareceu, mas apenas a ideia de obrigação. Os adultos envolvidos na pesquisa não viram como "dedicadas" as crianças que aderem ao projeto educativo oferecido a elas pelas gerações mais velhas. A identificação da criança com o projeto de futuro apresentado pelos adultos, via educação, foi desconsiderada enquanto uma forma de a criança alimentar a troca intergeracional. A adesão da criança ao que o adulto lhe apresenta não foi vista como uma forma de ela se dedicar à relação que estabelece com ele. Isso revela também o lugar de passividade atribuído à infância na relação intergeracional, como se ela fosse a única a se beneficiar nessa troca. Além disso, é interessante notar que a ideia de obrigação não foi associada às atitudes do adulto para com a criança. Não seria *obrigação* dos adultos educar corretamente as crianças? Essa é uma questão que não foi respondida agora e que ficou em aberto, mas foi contemplada à frente quando observado o tratamento do tema da proteção.

6.2.2 Uma relação tutelar: as regulações adultas e a educação das crianças.

A passividade atribuída à criança se expressou na caracterização da relação adulto-criança também como uma relação que funciona a partir de "permissões" que o mais velho dá ao mais novo, regulando a vida deste último. *"Permissão para com os adultos, para poder aí sim a gente poder se divertir como queria"*, disse David, integrante do Grupo I, referindo-se a sua memória de que, quando criança, só podia brincar no térreo do prédio onde morava sob a permissão de seus pais. Por meio das permissões, adultos controlam a experiência e conduta infantis. Ao mesmo tempo, por meio destas, adultos provêm cuidado e proteção para a criança. Nesse sentido, precisamente as permissões podem representar, na vida cotidiana, a relação tutelar entre adultos e crianças que é discutida na literatura. Essa relação guarda justamente o paradoxo apresentado pelos participantes da pesquisa: ao mesmo tempo em que o adulto controla e regula, cuida e protege a criança. Permissões e proibições cotidianas às quais as crianças estão submetidas, entre outras coisas, têm justamente o efeito de "guiar" a sua vivência - o que ela deve fazer, por quanto tempo deve fazer, quais são suas atividades prioritárias, com quem ela se relaciona mais etc. - pois por meio destas, os adultos podem controlar a criança, ao mesmo tempo em que também cuidam dela e a protegem, porque a poupam de experiências consideradas ruins.

A permissão apareceu no relato dos participantes da pesquisa associada a outro significante da relação adulto-criança - "condição" - e apareceu associada também às permutas que crianças podem fazer com adultos. Uma das participantes da pesquisa explica: *"'Você me ajuda, que eu te ajudo', como dizia minha mãe, né? Eu olhava minha irmã e depois podia ir pra rua brincar, entende?"*, disse Loly, integrante do Grupo II, explicitando que, quando criança, podia brincar na rua de casa, desde que ajudasse sua mãe nas tarefas domésticas ou cuidando da irmã. A maioria dos participantes da pesquisa considerou essa uma forma de a criança ir aprendendo e exercendo responsabilidade desde cedo, pois é uma forma dela colaborar com algumas tarefas do lar, de ir aprendendo que "há tempo pra tudo", de ir valorizando também o tempo livre de lazer. Esse aspecto é importante porque demonstra como os adultos da pesquisa pensam que crianças devem ser educadas.

Analisando essa forma de educar as crianças, alguns participantes caracterizaram essa como uma relação também "condicional", visto que as permissões são dadas para a criança desde

que ela cumpra alguma condição; no caso citado, a permissão para brincar dependia da satisfação da condição de a criança colaborar em tarefas domésticas. Outra participante de outro grupo também compartilhou um segundo caso: *“‘Condição’ faz referência à troca que você faz com os adultos quando você é criança. Você tá sempre, pelo menos na minha casa, era sempre fazer algo sob essa condição”*, disse Matilde, integrante do Grupo I. Nesse sentido, as permissões dadas pelos adultos têm a ver com a categoria analítica da 'noção de criança'; especificamente na passagem onde se demonstrou que os participantes vêem a infância como período da vida no qual a criança está muito fortemente sob a autoridade dos pais. Ao mesmo tempo, alguns participantes da pesquisa também destacaram que essa forma de ensinar a criança a ser responsável parece mais uma relação de barganha que o adulto estabelece com a criança, pois a criança passa a fazer tarefas que lhe são impostas para trocar por permissões para ela fazer o que quer. Eles avaliaram que associar uma relação de permissão com uma relação de barganha é forma um pouco negativa de educar crianças. Todavia, considerando que a criança pode negociar com o adulto a permissão para fazer o que deseja, cabe ressaltar nesse momento que ela se revela mais ativa e menos submissa ao adulto, já que pode trocar e barganhar com ele algumas coisas para obter o que quer. Os adultos envolvidos na pesquisa não perceberam o aspecto da criança ativa na barganha ou não valorizaram esse aspecto, principalmente porque vêem de forma negativa a relação que funciona exclusivamente nesses moldes. A meu ver, é relevante perceber a avaliação dos participantes porque eles apontam que a permissão não pode ser cedida pelo adulto a partir de alguma coisa que a criança dá ou faz em troca, mas apontam para algo maior - embora não digam o quê - que deve pautar as permissões concedidas para a criança. Por outro lado, é importante reconhecer que nessa relação a criança não necessariamente faz mau juízo sobre a barganha; ela estaria apenas seguindo as regras que são colocadas para ela. Afinal, quem permite a barganha é o adulto; esta também é uma das suas permissões.

A discussão sobre o significante da permissão para qualificar a relação adulto-criança se esticou no Grupo I. Vários participantes do Grupo I argumentaram que a criança está sob essa relação de ter sempre de obter permissões, diferentemente do adulto que não tem que ter autorização para ir a esse ou aquele lugar, por exemplo. Conseqüentemente, no meu ponto de vista, os participantes desse grupo deixaram subentendido que o adulto seria uma pessoa “livre para fazer o que quiser”. A princípio, crianças estariam sempre sob as ordens adultas e

sem espaço para fazer o que querem, adultos estariam sempre à vontade para fazerem o que querem e quando querem, permanentemente⁶⁹.

Porém, uma das participantes questionou os colegas argumentando que a situação de subordinação muda ao longo da vida. Segundo Matilde, quando criança, era acostumada a falar com os adultos sempre nessa "relação condicional", sendo uma menina comportada e cumprindo as regras colocadas, mas quando mais velha essa realidade muda. "*A gente vai criando laços com coisas. A gente cria laços de responsabilidade. (...)*", disse Matilde, integrante do Grupo I, apontando para o fato de que a responsabilidade é exercida pelo adulto de modo diferente de como é exercida pela criança. Comparemos esse trecho com os últimos significantes usados para a relação adulto-criança: a posição reservada para as crianças era de pouca autonomia e muita regulação adulta, o que não parece ocorrer da mesma forma para os adultos. Ao contrário da primeira imagem passada pelo Grupo I, a fala de Matilde aponta que adultos também não estão livres para fazer o que querem à hora que querem. A criança executa "suas responsabilidades" por imposição da autoridade adulta - o que se confirmou também no Grupo II, "*porque a criança não tem senso de... responsabilidade. Ela não é assim. Ela precisa de um direcionamento*", disse Joana. Segundo Matilde, do Grupo I, já o adulto é responsável por si mesmo, porque criou ao longo do tempo esses "laços de responsabilidade" com coisas e pessoas que dependem dele. No caso do adulto, a responsabilidade para com tarefas seria advinda mais de uma espécie de ordem introjetada ou uma auto-regulação.

"A gente vai criando laços com coisas. A gente cria laços de responsabilidade. (...) É um tipo de permissão, porque várias vezes eu não posso fazer o que eu quero, mas é uma coisa mais implícita, mais sutil do que alguém falando pra você o que você tem que fazer" (Matilde, integrante do Grupo I).

Matilde alertou para o fato de que adultos *também* não têm total liberdade sobre o uso de seu próprio tempo, sendo que essa regulação da vida adulta ocorre mais por ele mesmo - enquanto que com crianças não. Os colegas de Matilde demonstraram concordar com ela.

Esse aspecto parece relevante porque associa a ideia de *permissão* à ideia de *responsabilidade*. Primeiramente, percebe-se que os participantes consideram que as relações de permissão e o exercício da responsabilidade se apresentam diferentemente nas diferentes fases da vida: crianças estão mais propensas a viver sob as permissões concedidas pelos

⁶⁹ Destaquei esse aspecto do debate no Grupo I porque foi o único a debater diretamente as diferenças entre adultos e crianças na vivência de serem regulados por outrem. Todavia, parece-me que outros grupos também compartilhariam dessa imagem do adulto inicialmente colocada na discussão no Grupo I. Especialmente o Grupo III, composto por integrantes de perfil parecido.

adultos e com essa regulação podem aprender aos poucos a serem responsáveis; a regulação da vida dos adultos, por outro lado, seria mais decorrente do exercício da sua responsabilidade, de modo que o próprio adulto se imporia limites. Os participantes não avaliaram, por exemplo, se a relação de "permissão"- ou melhor, de regulação - que subordina a criança seria uma forma de o adulto exercer sua responsabilidade para com ela. Até aqui os participantes analisaram as formas pelas quais cada sujeito de cada geração percebe a sua experiência sem considerar o olhar do sujeito da outra geração nessa mesma experiência, parecendo-me que o aspecto da *relação* intergeracional em si passou despercebido.

Restou ainda um aspecto relevante sobre a imagem que os participantes da pesquisa compartilham do adulto. “*Os adultos têm alguém assim que fique em cima dando esse tipo de permissão, ou não?*”, perguntei ao Grupo. O pai, o padre, Deus, a polícia e o chefe foram os mais citados. O chefe, por exemplo, foi citado pelos integrantes do Grupo I como sendo para o adulto a pessoa que este é para a criança, pois o chefe seria a pessoa mais direta a quem o adulto tem que "pedir permissão", "dar satisfação", visto que é ele quem impõe horários, tarefas, coisas que talvez o adulto não ache tão agradável fazer. Essa reflexão foi importante porque os participantes da pesquisa estavam quase esquecendo que adultos também estão subordinados a outras pessoas - apesar de essa subordinação não advir da posição geracional que ocupam, como é o caso da subordinação vivida pelas crianças.

6.2.3 Uma relação de autoridade: as imposições adultas, a obediência da criança.

A superioridade da posição dos adultos nas trocas intergeracionais se expressou também na referência frequente à autoridade dos adultos, familiares ou não, como característica forte do seu comportamento, exigindo disciplina e obediência das crianças. O significante "autoridade" foi majoritariamente associado à hierarquia presente na relação adulto-criança e à posição superior na qual estão os adultos diante das crianças. Elas devem obedecer aos adultos. Foi interessante notar que apenas uma das adultas envolvidas na pesquisa nomeou essa relação como uma relação de poder. No Grupo I, Judite escolheu a palavra "*poder*" como significante da relação adulto-criança, porque lembrou da imagem que ela tinha de um parente mais velho. De acordo com sua lembrança de quando pequena, "ele podia fazer tudo". “*(...)’Poder’ porque ele podia tocar lá em cima, porque ele era mais alto e porque ele era adulto*”, explicou Judite. Percebe-se que a participante fez associação entre o corpo físico do

adulto presente em seu relato - um primo que aparentava para ela ser muito alto - e a representação deste como uma figura detentora de poder.

Tal posicionamento da participante me despertou também interesse para o conjunto de associações criadas pela criança a partir de sua percepção da imagem do adulto; de modo que a imagem corporal adulta é representada pela criança de forma mais subjetiva. Segundo a participante, o primo grandão era poderoso porque *“ele podia fazer o que eu não podia, ou, quer dizer, o que eu tinha dificuldade pra fazer”*, disse Judite durante a discussão em grupo. O relato de Judite, explicitando a associação corpo físico-poder, abre debate para pesquisas sobre como funcionam a percepção e o olhar da criança sobre os adultos. Por outro lado, considerando que nesta tese priorizam-se os adultos e sua relação com a infância, cabe ressaltar um aspecto comum: da mesma maneira que crianças podem fazer associações entre percepção da imagem corporal adulta com um correspondente mais subjetivo, os adultos também o fazem - haja vista a narrativa da vulnerabilidade da infância ser muito sustentada na percepção da fragilidade do corpo das crianças. Desse modo, para adultos e para crianças, o corpo físico e sua percepção, a forma como aparenta e sua performance parecem alimentar a construção de imagens mais subjetivas e às vezes fantasiosas sobre o outro indivíduo da outra geração. Esse aspecto sinaliza a relevância do corpo na relação intergeracional adulto-criança.

A autoridade - e o poder - da geração adulta sobre a geração da infância não se expressa apenas nas permissões que adultos conferem às crianças, mas também na imposição que adultos fazem sobre elas. Os adultos envolvidos na pesquisa se referiram à imposição de tarefas, de hábitos, do modo como querem que a criança faça certas coisas etc. Eles consideraram também que a imposição de tarefas por outrem é sempre prejudicial porque é imposto, porque se torna algo obrigatório. Nesse aspecto, imposições foram tidas como negativas não só para crianças, mas também para adultos que certas vezes têm que obedecer a outrem. *“Eu acho que a criança está sempre sob essa imposição autoritária. ‘Você não pode’. ‘Você não vai’. E mesmo com justificativa, ela vai se sentir injustiçada”*, disse Matilde, integrante do Grupo I, em uma das Oficinas. No trecho ela qualifica como autoritárias a relação de hierarquia entre adultos e crianças e as imposições sobre essa segunda. Ela reconhece que tais imposições às vezes podem ser justificadas pelos adultos, que tentam explicar para a criança a razão de ela ter de segui-las, mas considera que o sentimento de injustiça permanece mais forte para a criança que está sendo subjugada pelos mais velhos.

Todavia, esse entendimento não foi unânime. Nem todos os participantes da pesquisa viram de forma negativa as imposições adultas sobre as crianças. Algumas vezes de outros participantes, diferentemente de Matilde, apresentaram novos aspectos para pensar as permissões ou proibições adultas sobre as crianças: *“Não, às vezes a proibição é pro bem”*, disse Judite, integrante do Grupo I. Outros participantes desse grupo confirmaram que a proibição teria o aspecto negativo de gerar aversão, mas também o aspecto positivo de algumas vezes ajudar ou proteger a criança, por mais que seja mediante a proibição da criança de fazer algo que ela queira.

Uma parte dos participantes considera, então, que a regulação adulta sobre a vida cotidiana das crianças é sempre negativa porque opera pela imposição. Sob esse ponto de vista, parece-me que os adultos envolvidos na pesquisa valorizaram mais a perspectiva da criança, que se sente injustiçada. Outra parte dos participantes considera que, por mais que adultos imponham, com sua autoridade, tarefas para as crianças, isso ocorre porque os mais velhos sabem que estão tentando garantir algo bom para os mais novos. Sob esse ponto de vista, parece-me que os adultos envolvidos na pesquisa valorizaram mais a sua própria perspectiva de adultos que são hoje. Além disso, está implícito nesse argumento a visão de que o adulto *sabe mais* como conduzir a vida da criança, pois sabe o que é melhor para ela. Sendo assim, a criança, o sujeito protegido, é visto de forma passiva e como um sujeito incapaz de tomar *alguma parte* nas escolhas sobre as questões que afetam diretamente sua própria vida. As proibições e permissões se justificam porque são uma maneira de o adulto cuidar da criança, apesar de ela não ser chamada ou escutada nesse processo. A meu ver, nesse momento, a pesquisa empírica refletiu os moldes mais tradicionais da forma hierárquica da relação adulto-criança.

A autoridade que atravessa a relação intergeracional de crianças com adultos apareceu nas falas dos participantes incluindo o uso da punição, castigo ou mesmo violência para se fazerem valer para com a criança. É curioso perceber que alguns relatos dos participantes se remeteram à autoridade adulta pelo significante "respeito", por conta da hierarquia que, segundo eles, tem de ser respeitada pelas crianças, e essa relação inclui algumas vezes o uso da força física pelo adulto. *“Eu não sei se era um tanto respeito ou se era medo mesmo, do, do, do meu pai, porque quando ele falava, ele falava só uma vez, a minha mãe a gente ainda fazia hora, mas meu pai a gente obedecia”*, disse Alice, integrante do Grupo III. Ela e outros participantes da pesquisa compartilharam memórias de quando eram crianças e viveram

algumas relações com adultos que usavam de ameaças ou batiam nelas, especialmente quando elas eram "desobedientes". A via do medo foi uma das maneiras identificadas pelos adultos de alguns indivíduos dessa geração se imporem perante as crianças, principalmente no ambiente familiar.

6.2.4 Algumas considerações.

Cabe lembrar que nem todos os adultos incorporaram a posição de autoridade sobre a criança e nem todos os que se investem dessa autoridade a exercem impondo medo à criança. Alguns participantes relataram passagens da sua infância nas quais alguns adultos lhes protegiam enquanto outros os puniam quando cometeram alguma “desobediência”. Segundo os participantes da pesquisa, alguns adultos são mais autoritários e outros não, e também adultos podem ser ao mesmo tempo mais condescendentes ou mais firmes com a criança, a depender da situação. Para os participantes da pesquisa, adultos não têm uma imagem homogênea - da mesma forma que não têm as crianças, por mais idealizadas que tenham sido as primeiras imagens associadas à infância.

Ressalta-se também que o debate dentro dos grupos evocou memórias de figuras adultas que não são necessariamente parentes dos participantes da pesquisa. Houve grande destaque, principalmente no Grupo III, para pessoas adultas não parentes que tiveram grande importância na vida dos participantes. Viviane foi uma das participantes desse grupo que mencionou o acolhimento promovido por uma vizinha, que também era sua madrinha.

“Foi a primeira vez que minha mãe ia me bater. Ai eu corri pra casa da minha dindinha e fiquei uma semana morando na casa dela pra não voltar pra casa (risos). (...) porque ela [a madrinha] é uma pessoa que... tipo assim, em questão de abrigo... não de abrigo, mas de... compreensão... (voz embargada, fala mais lenta), ela é muito mais compreensiva que minha mãe. Talvez protetora, né? Ai, tipo assim...é um lugar que... que é muito meu abrigo e desde criança” (Viviane, integrante do Grupo III).

O trecho mostra sutilmente os primeiros momentos da pesquisa empírica nos quais os participantes tocaram espontaneamente no tema da proteção. Pela memória de infância compartilhada por Viviane, percebemos que o sentido de proteção pode abarcar o estabelecimento de uma relação de compreensão do adulto para com a criança. Além disso, como dito anteriormente, ela fala da grande relevância de uma figura adulta, não parente, aos olhos da criança. Também Vitor relatou a experiência que teve na infância onde uma vizinha era igualmente cativante. Ele tomava café da manhã na casa dela todos os dias, dando um exemplo das conexões íntimas que as crianças são capazes de estabelecer com quem

convivem fora de casa. “*Quando eu era pequeno, eu acreditava mesmo que eles eram da minha família, de sangue mesmo*”, disse ele, expressando essa proximidade e a relevância da relação.

Conceição, do Grupo III, também relatou a relação que tinha com um vizinho, um adulto mais velho, que morava em frente à oficina do pai dela. Todavia, cabe ressaltar que ela foi a única participante a se referir a essa relação intergeracional como amizade. Os outros participantes citados anteriormente ressaltaram a proximidade que a criança pode estabelecer com adultos não-parentes e como era esse tipo de relação, mas eles não nomearam os adultos como amigos, mas sim como madrinha ou considerando-os tão próximos e relevantes quanto outros adultos com quem tinham laços de sangue. Conceição, por sua vez, agregou o sentido mais horizontal da relação de amizade às trocas que ela estabelecia quando criança com esse adulto não parente.

“Ele era tipo meu amigo, muito meu amigo. (...) Eu não lembro o que a gente conversava, eu tinha uns 7, 8 anos. Eu não tinha muito amigo na infância, assim na escola, e era ele que era meu amigo. Ele devia ter uns 85 anos já. E ele andava pra todo canto! Às vezes ele ajudava meu pai na oficina. Uma das conversas com ele foi sobre pombos” (Conceição, integrante do Grupo III).

Todos os outros participantes, ao contrário de Conceição, ao tratarem das trocas entre crianças e sujeitos de gerações mais velhas fizeram referência a relações mais verticais e da autoridade adulta sobre a criança. Como exceção entre os participantes da pesquisa, o trecho da fala dela trouxe o tema da amizade para as oficinas - um molde de relação pouco debatido nas relações intergeracionais e que foi um aspecto totalmente inesperado, revelado na pesquisa empírica.

Considerando os resultados apresentados e analisados na categoria 'relações intergeracionais', os adultos envolvidos na pesquisa caracterizaram a relação adulto-criança como uma relação que guarda aspectos positivos e negativos para a criança e que ultrapassa as relações familiares ou de parentesco. Entre os aspectos positivos, os que mais se destacaram caracterizam a relação intergeracional como uma relação de agrado, de cuidado, de atenção e preocupação dos adultos para com a criança. Uma relação que provê segurança e carinho para ela. O comprometimento do adulto *não* se demonstra, todavia, apenas por aquilo que agrada a criança. Atitudes que geralmente a desagradam também foram vistas como sinal de dedicação do adulto à educação da criança, como por exemplo: a imposição de tarefas, a necessidade de crianças pedirem permissão/cumprirem condições para fazer o que querem; aspectos que compreendo como expressão da tutela adulta sobre a criança. Os adultos envolvidos na pesquisa reconheceram, então, que a relação adulto-criança tem a capacidade de controlar a

criança, mas que ao mesmo tempo promove cuidado e proteção para ela - a expressão do paradoxo típico do regime tutelar.

No que tange à *relação* intergeracional enquanto uma relação de *troca* entre as gerações, os adultos envolvidos na pesquisa compartilham uma imagem muito passiva da infância e colocaram as crianças mais como receptoras das investidas adultas, do que como responsivas a essa relação. Essa avaliação se manifestou, entre outros aspectos analisados, nos sentidos distintos de *dedicação* e *obrigação* para adultos e crianças, de acordo com os participantes da pesquisa: adultos foram vistos como dedicados às crianças, enquanto a adesão das crianças aos adultos foi vista como obrigação delas. A meu ver, por um lado, essa perspectiva desvaloriza a ação das crianças e a sua forma de ser responsiva à relação que estabelece com o adulto. E, por outro lado, os participantes da pesquisa valorizaram bastante o exercício da responsabilidade geracional do adulto para com a criança, sendo esta uma forma de ele se *dedicar* a ela. Esse posicionamento dos participantes pode ser compreendido dentro do contexto contemporâneo onde pais, com frequência, delegam inteiramente a outros adultos o cuidado e a educação de seus filhos. Sob esse prisma, o comprometimento direto de pais/parentes para com a criança foi valorizado como um ato de dedicação deles para com ela.

No que tange à manifestação da *proteção* na relação intergeracional, os adultos envolvidos na pesquisa fizeram pouca menção, de modo que a ideia de proteção apareceu sutilmente e bastante diluída na interação dos adultos com crianças. Pelos resultados expostos nessa categoria analítica, não foi possível perceber explicitamente do que os adultos envolvidos na pesquisa pensam se tratar exatamente a proteção. Apesar disso, já foi possível ver que a ideia de proteção está intimamente ligada ao processo de educação das crianças, dentro do âmbito doméstico, conduzido pelos adultos. A meu ver, essa se constitui como uma primeira contribuição da pesquisa empírica para se pensar hoje a noção de proteção da infância.

Até aqui, o adulto foi narrado como aquele que sabe como conduzir a vida da criança, por isso é ele quem decide sozinho muitas coisas importantes sobre a vida dela. Apesar de adultos não terem sido narrados de forma homogênea, cabe lembrar que esse adulto sobre o qual se falou, na categoria analítica em questão, é o adulto que consta na referência pessoal de infância dos participantes. Na seção a seguir são apresentados resultados da pesquisa considerando imagens distintas para as crianças. Foi aí que o posicionamento dos participantes da pesquisa sobre o papel dos adultos começou a se complexificar.

6.3 O PAPEL DOS ADULTOS, AS INFÂNCIAS E A QUESTÃO GERACIONAL.

A categoria analítica do 'papel dos adultos' apresenta os principais resultados construídos a partir do debate dos participantes sobre o papel dos adultos perante a geração da infância, de forma mais ampla, saindo do referencial pessoal, e se debruçando sobre imagens distintas para as crianças. Nesse caso, a discussão em grupo encarou imagens não idealizadas para as crianças, adotou personagens infantis que colocam os adultos em situações nas quais precisam decidir: o que fazer para com essa criança? Na pesquisa de campo, os adultos envolvidos tentaram responder essa pergunta a partir da discussão em grupo; e suas elaborações sobre o papel dos adultos são apresentadas nesta terceira categoria analítica e suas subseções.

6.3.1 Pais, professoras e a instrução da criança: o papel dos adultos para com uma infância idealizada.

Após o debate nas oficinas sobre as relações intergeracionais de forma geral, precisávamos aprofundar o debate do *papel dos adultos* para com a infância. A fim de evitar generalizações e contemplar a pluralidade de perfis distintos de crianças⁷⁰, foram usadas no trabalho de campo duas imagens diferentes das infâncias, sendo uma abordada de cada vez. O debate sobre o papel dos adultos foi realizado, primeiramente, a partir do "tipo" de infância encarnado por uma criança específica, o "Wilson", e a discussão foi disparada nas oficinas com a história fictícia intitulada "Situação I" - disponível no anexo B desta tese - e doravante nomeada também por o "Caso Wilson".

Wilson é uma criança "normal" que vive uma infância "normal": ele frequenta a escola regularmente, seu desempenho como aluno é mediano, mora com os pais e ultimamente está "andando" muito com alunos mais velhos que ele. A situação-problema do "Caso Wilson" narra o incômodo da professora devido aos comportamentos e comentários provocadores do

⁷⁰ No planejamento do trabalho de campo considerou-se inadequado realizar todo o debate sobre o papel dos adultos a partir do referencial e da experiência de infância dos próprios participantes da pesquisa. Fazer isso seria correr o risco de debater o papel dos adultos a partir de uma generalização de noção de infância que na realidade não existe integralmente, haja vista o debate sobre as diversas infâncias mencionado em capítulo anterior. Ao mesmo tempo, devido à curta duração do trabalho de campo, foram escolhidas duas infâncias comuns na realidade brasileira para contemplar minimamente essa pluralidade.

menino, que se remetem a sexo e drogas. Os outros adultos que aparecem na situação são a diretora da escola e os pais de Wilson. Ela quer, assim como a professora Josefa, que a família resolva a situação o mais rápido possível. Os pais demonstram preocupação, ficam decepcionados com a direção da escola. Inicialmente não sabem o que fazer, mas terminam mudando o menino de escola. A ação realizada pelos pais não tem garantias de obter sucesso: não se sabe se Wilson mudará seu comportamento e se ele estará bem na nova escola.

Na primeira aproximação dos participantes com o "Caso Wilson", todos os grupos de adultos participantes da pesquisa avaliaram que, de fato, o personagem está tendo experiências muito precoces para a idade dele. Consideraram também que o problema relatado é comum em nossa realidade, e alguns acrescentaram que hoje a problemática se incrementa devido ao fácil acesso das crianças aos meios de comunicação e ao uso da internet.

“É um comportamento cada vez mais comum na nossa sociedade, as crianças terem acesso a esse tipo de assunto cada vez mais cedo. Não só com outras mais velhas, por exemplo, mas a gente tá numa sociedade onde as crianças assistem muita televisão, cada vez mais, e aí esse tipo de assunto chega pra elas!” (Sofrid, integrante do Grupo I).

A idade dos colegas de Wilson foi, sim, vista por alguns participantes como um fator ruim para a criança. *“A gente pensou que a convivência com os adolescentes lá, mais velhos, iria influenciar ele”*, disse Luciane, integrante do Grupo III. O Grupo III foi o único no qual houve certo questionamento a respeito da origem das “más influências” que estão agindo sobre Wilson: se elas seriam decorrentes do fato de os colegas serem mais velhos, ou seriam decorrentes do fato de esses colegas serem de “má índole”.

“Então, antes esse contato com pessoa mais velha pode contribuir pra criança tanto positivamente quanto negativamente e isso vai depender mais das companhias com quem você vai estar, com quem você vai escolher estar, do que da idade delas” (Gustavo, integrante do Grupo III).

O trecho transcrito questiona a avaliação, presente na história, de que o envolvimento de Wilson com colegas mais velhos seria necessariamente algo negativo - embora esta perspectiva tenha sido uma exceção entre os participantes, visto que a diferença de idade entre a criança e seus colegas foi considerada eminentemente um problema. A maioria dos adultos acredita que crianças mais novas se prejudicam com o convívio muito próximo à crianças mais velhas, na maioria das vezes. A meu ver, esse posicionamento dos adultos envolvidos na pesquisa demonstra que eles valorizam muito ainda os referenciais etários para conduzir a vida das crianças.

Sobre a atitude de mudar Wilson de escola, a grande maioria dos participantes da pesquisa julgou a decisão dos pais como precipitada e isso não deveria ter sido feito porque pode não ser eficiente. Afinal, os interesses "precoces" de Wilson podem ser alimentados não apenas no meio escolar, mas também por colegas mais velhos do bairro, da vizinhança dele, de alguma atividade extra-escola, por exemplo. Sobre esse posicionamento da maioria dos participantes, chamou-me a atenção nesse momento o pouco destaque dado ao fato de que mudar a criança de escola repentinamente acarretaria também perdas e geraria necessariamente dificuldades de adaptação para ele - afetivas, de conteúdo escolar etc. Para os adultos envolvidos na pesquisa, a mudança de escola foi mal avaliada porque não necessariamente resolveria o problema, mais por isso, e não por alguma justificativa que contemple o ponto de vista da criança ao invés do ponto de vista dos adultos.

Sobre o papel dos adultos, precisamente, os participantes da pesquisa se esforçaram para analisar o "Caso Wilson" no intuito de evitar que a personagem criança fosse precocemente introduzida em hábitos que, segundo a história, são inadequados para a sua idade. O objetivo dos participantes foi, assim como a história induz, avaliar o que os adultos fizeram e pensar o que deveriam fazer para evitar que a criança se envolvesse com experiências "erradas" para a sua faixa etária.

Para fazer isso, a maioria dos participantes foi enfática em afirmar que os adultos não podem lidar com os problemas relacionados a Wilson por meio da proibição. Proibir o garoto de encontrar os colegas e/ou de acessar informações por conta própria, entre outras medidas proibitivas, foram recriminadas pelos adultos envolvidos na pesquisa. Isso ocorreu porque avaliaram que consequências negativas podem decorrer da proibição, geralmente quando os pais tentam impedir a criança de acessar informações que deseja. Impedido de conversar com os colegas mais velhos sobre os temas de seu interesse, Wilson não se conformaria diante da proibição "*(...) porque todo mundo foi criança e sabe que quando a coisa é proibida termina que, acaba que mais você quer fazer aquilo! Então isso aí pode acabar saindo pelo caminho inverso*", disse Sofrid, integrante do Grupo I, usando a imagem da "criança curiosa" - discutida na primeira categoria analítica deste capítulo - como justificativa para adultos não adotarem medidas proibitivas na educação de crianças.

Uma das consequências negativas das medidas proibitivas seria a criança buscar outras fontes de informação, não confiáveis, ou se "revoltar" com os pais e a medida adotada por eles.

Antonio, integrante do Grupo I, por exemplo, deu mais exemplos dizendo que, no novo colégio, Wilson poderia continuar tendo experiências “precoces” ou “perigosas” com outros alunos mais velhos, ou que Wilson poderia também expressar sua insatisfação baixando seu rendimento escolar - aparecendo também, vide anexo C, em uma das continuações da história elaborada pelo Grupo I. Os participantes listaram exclusivamente consequências negativas da postura proibitiva, então a maioria deles foi contrária a essa postura dos adultos, independente de discordarem de quais consequências danosas a proibição pode gerar.

Uma vez que os participantes da pesquisa discordam de ações proibitivas, a maior parte dos participantes apostou então na proposta de os adultos dialogarem com Wilson para esclarecer suas questões e regular os momentos e a forma como tratar junto ao menino os temas que ele está demandando. “*Eu acho que deve é ser regulado o que ele fala e como ele fala. Então tem que explicar a situação e os momentos que ele não deve discutir certos assuntos*”, disse Felipe, demonstrando que temas “avançados” para a idade do garoto não devem ser proibidos a ele, mas sim *regulados* pelos adultos que convivem com ele. O papel dos adultos de regular a experiência das crianças já foi mencionado anteriormente e, no “Caso Wilson” a atribuição adulta seria exercer a regulação dos temas que interessam ao menino. A regulação, enquanto medida de proteção, aparece aqui associada ao envolvimento dos adultos com os interesses da criança e ao estabelecimento de um *diálogo* com ela.

O diálogo dos adultos para com crianças foi escolhido como intervenção adequada porque “*o diálogo minimiza riscos*”, disse uma das participantes da Oficina. Então, seria melhor família e professora tratarem as demandas de Wilson dialogando com o garoto sobre o assunto. Para os participantes da pesquisa, os adultos deveriam adotar essa postura porque não podem ignorar a curiosidade da criança, então o diálogo seria a melhor arma dos adultos lidarem com a curiosidade de Wilson. Observa-se mais uma vez que a curiosidade da criança é vista como propulsora de risco para ela - tal qual discutido em categoria analítica anterior.

A defesa do diálogo por parte dos adultos soou mais como a ideia de que adultos devem *instruir* a criança, e não o estabelecimento de um diálogo propriamente dito. Problematizei essa distinção com os grupos e, confirmando minha percepção, os participantes confirmaram que no “Caso Wilson” a questão é mesmo de instrução. Isso pode ser percebido também nas continuações da “Situação I” elaboradas pelos participantes, disponíveis no anexo C, onde o sentido de conversar com a criança é igual ao de instruir a criança. Por consequência, esse

diálogo denota guardar pouco espaço para que o adulto escute a criança. A meu ver, o papel dos adultos de instruir, e não de dialogar realmente com a criança, transparece a passividade com que adultos percebem as crianças, principalmente nos episódios onde se julga que a instrução ajudará a criança de alguma maneira. Nesse sentido, essa foi a segunda passagem do trabalho de campo onde ações adultas que visam promover proteção à criança tendem a tratá-la de modo passivo e incapacitante.

No Grupo II tive oportunidade de aprofundar um pouco mais essa reflexão e, questionadas por mim se a criança teria voz no "diálogo", as integrantes do grupo afirmaram que a "conversa" deveria negociar com a criança a sua permanência na escola em troca de mudança no comportamento. Elas defenderam o diálogo dos pais para com a criança, mas permaneceu a impressão de que Wilson foi visto sem força para *dialogar* com os pais, sendo narrado nesse grupo como a criança que vai atender ao pedido dos pais e mudar de comportamento; confirmando a forma passiva com que vêm a criança, ao menos no que tange a sua capacidade de dialogar com os adultos.

Busquei esmiuçar mais o efeito da instrução dos adultos sobre a criança, problematizando junto aos participantes da pesquisa a eficácia dessa ação. Os outros dois grupos envolvidos na pesquisa reconheceram que essa postura nem sempre é eficaz, pois a instrução nunca poderá controlar o comportamento da criança, ou do jovem, mesmo assim consideram que a instrução é a arma mais poderosa para os pais mostrarem aos filhos o que é certo e o que é errado. Foi afirmada também a impossibilidade de os pais vigiarem permanentemente seus filhos e Antonio, integrante do Grupo I, fez até piada dizendo que “*a pessoa que descobrir a forma de vigiar 24 horas os filhos vai ganhar muito dinheiro* (risos)” – deixando mostrar o lugar de controle em que os pais podem cair, caso o exercício de sua responsabilidade seja confundido com vigília sobre os mais jovens.

O movimento de alguns participantes nas Oficinas foi de inicialmente defender que o papel dos adultos seria *dialogar* com Wilson. Depois a discussão em grupo revelou que na verdade eles se referiam mais ao papel dos adultos de *instruir* a criança - e que isso não tem garantias de ser eficaz. Mais à frente alguns começaram a falar em um desejo de *controle* dos pais sobre as crianças. Perceber esse movimento, da defesa da instrução à manifestação do desejo de controle, foi importante em termos metodológicos porque é sinal de aprofundamento do debate e de que construímos um espaço confortável o suficiente para os participantes

colocarem o que de fato pensam do papel do adulto para com a criança. Por outro lado, o aparecimento de um desejo de controlar a criança denota certo medo do adulto de não dar conta, via diálogo/instrução, da complexa tarefa de educar uma criança. A vontade do adulto de controlar a criança a qualquer custo pode ter sido sua reação frente à constatação de que há limites para a sua ação sobre as crianças, ou seja, de que ele não dá conta de tudo na educação dela. Diante da constatação dos limites da educação e de que ela não dá garantias ou certezas aos adultos, eles desejaram o controle da criança como uma forma mais forte e "eficaz" de agirem sobre ela. Esse aspecto diz respeito a como os adultos vêem seu papel de educar, mas também sinaliza uma de suas dificuldades dentro dessa relação intergeracional: a dificuldade de eles confiarem na educação que dão à criança e de colocarem alguma vez essa educação um pouco à prova.

O papel dos adultos da família.

A partir das considerações dos participantes da pesquisa sobre o papel dos adultos, em termos gerais, no "Caso Wilson", são apresentados agora os resultados do trabalho de campo para se pensar especificamente o papel dos adultos da família da criança, os pais, que aparecem na história. Aqui os resultados versam especificamente sobre o papel do pai e da mãe da criança numa situação-problema como essa em análise.

A saída encontrada pelos pais de Wilson para resolver o problema relatado na "Situação I" foi criticada pela maioria dos participantes da pesquisa. Mudar o menino de escola foi considerada uma solução momentânea porque *"até quando que eles vão conseguir adiar as coisas pra falar pro menino?"*, questionou uma das integrantes do Grupo II. Na busca de uma ação mais efetiva os adultos envolvidos na pesquisa acreditam que uma intervenção dos pais deve buscar solucionar *"os pontos que não estão sendo bons pro desenvolvimento do Wilson"*, disse Vitor, integrante do Grupo III. Como se percebe, o desenvolvimento infantil apareceu como referência importante para a ação dos pais no cuidado com a criança. Talvez seja por isso que o comportamento de Wilson tentou ser contornado por todos os participantes da pesquisa. Todos estavam muito convencidos da sua "inadequação" e por isso se mostraram empenhados em debater a melhor forma dos pais agirem.

Um trecho transcrito das oficinas ilustra bem essa reflexão:

"Mas eu acho que a própria natureza, como ela [Sofrid] falou, tem vezes que fica bem difícil você não seguir as etapas. (...) Embora essas etapas mudem ao longo dos tempos, acho que as etapas é da própria natureza. Você planta uma semente que

você tem que plantar, que você tem que arar, aí aquela semente vai crescendo, crescendo, vira uma árvore enorme. Acho que tudo tem etapa, por mais que... entendeu o que eu tô dizendo?” (Judite, integrante do Grupo I).

Na fala transparece a referência às etapas do desenvolvimento infantil, elaboradas e difundidas principalmente pela psicologia do desenvolvimento. Transparece também a infância enquanto o tempo de formação do sujeito. O respeito às etapas, referido pela participante, e sua importância, derivam de explicações de ordem biológica sobre as crianças. Apesar de a visão biologicista da infância ser amplamente criticada e denunciada por estudiosos da área (MORSS, 1996; BURMAN, 2008), percebe-se que ela permanece sendo muito relevante para os adultos conduzirem o cuidado da criança, segundo os participantes da pesquisa.

Além da preservação de um "bom" desenvolvimento, os participantes da pesquisa chegaram a trazer o tema da proteção diretamente para o papel dos pais no trato com os filhos. Segundo eles, a ação dos pais sobre a criança busca protegê-la e é fruto da capacidade de previsão que os pais têm para perceber os perigos aos quais seus filhos estão expostos. *“Sempre gira em torno da questão de proteção, né? (...) Porque eu acho que os pais têm esse tipo de preocupação. ‘Pra que que eu vou deixar meu filho se queimar, se eu sei que fogo queima?’”*, argumentou Judite, integrante do Grupo I. Outros participantes fizeram outras falas também nesse sentido, alertando para o fato de que pais preocupados com os filhos pensam antecipadamente no que pode ocorrer com eles. Desse modo, devem agir sobre o comportamento dos filhos protegendo-os. A proteção oferecida pelos adultos da família está então ligada à prevenção, para que coisas ruins não aconteçam à criança.

Alguns participantes fizeram menção a profissionais que poderiam ajudar os pais na tarefa de cuidar de Wilson - seja dialogando com ele, instruindo-o e/ou tentando mudar seu comportamento. Eles indicaram que os pais poderiam contratar um profissional de psicologia para lidar com o garoto e tentar resolver o problema - como se pode perceber nas continuações da "Situação I" elaboradas pelos participantes, disponíveis no anexo C. *“Agora nesse caso dos pais, se eles não sabem como lidar, bota o menino num psicólogo pra tratar disso”*, disse um dos participantes do Grupo I. O trabalho do profissional psicólogo seria em conjunto com os pais porque *“claro que é em conjunto porque Wilson tem nove anos. Ele não pode nem ir ao psicólogo sozinho!”*, argumentou outra integrante do Grupo I. Todavia, essa medida não foi bem vista por todos os adultos envolvidos na pesquisa. Antonio considerou que esta seria mais uma forma de os pais *“jogarem a responsabilidade para outra pessoa”*,

ao invés de tomarem pra si, “empurrando a criança de um lado pro outro sem tomar uma decisão e sem eles mesmos falarem com a criança”, argumentou o integrante do Grupo I. Parte dos seus colegas de grupo concordou com ele e acreditam que "mandar a criança pro psicólogo" seja inadequado, visto que seria uma forma de os pais repassarem para um profissional uma responsabilidade que é deles: a educação do seu próprio filho. David, por exemplo, pensa que se os pais não sabem como lidar com o problema envolvendo o filho, “eles que deveriam ir ao psicólogo, ao invés de Wilson”, disse ele, provocando risos no grupo. Os pais então foram tidos como os maiores responsáveis pela criança, por mais que uma parte dos participantes aceite a ajuda de um profissional, trabalhando em conjunto com os pais, enquanto outros deslegitimaram essa medida porque acreditam que seria entregar a outrem o problema com o qual eles têm que lidar diretamente.

A quem cabe - mais - a responsabilidade por Wilson? O que cabe a cada adulto mencionado na problemática da "Situação I"; pais, professora e diretora da escola? O debate entre os adultos envolvidos na pesquisa de campo perpassava essas questões quando tentavam diferenciar o papel da família do papel dos outros adultos da história. Sobre esse assunto os participantes da pesquisa dividiram opiniões. Os integrantes dos Grupos I e III responsabilizaram mais a professora e a direção da escola⁷¹. Considerando os personagens da história, eles tenderam a "pesar a mão" sobre a responsabilidade das educadoras, mais do que na responsabilidade dos pais. A meu ver, a tentativa de repassar a responsabilidade dos pais de Wilson para outro profissional não se manifestou, por parte dos envolvidos na pesquisa, apenas remetendo-o ao profissional de psicologia, mas também quando os Grupos I e III, formados por pessoas que não trabalham em educação, tentaram responsabilizar mais a professora e delegar para ela o protagonismo do trato com a criança.

Simultaneamente o Grupo II, composto por professoras, algumas de educação infantil, responsabilizou muito mais os pais da criança do que a professora Josefa ou a direção da

⁷¹ Apesar de, ao criarem uma continuação para a história, os Grupos I e III terem elaborado mais continuações nas quais a família age conjuntamente com a professora ou com a professora e a diretora. Juntando os dois grupos, do total de sete continuações elaboradas, em duas delas a família atua sozinha e em quatro delas a família age em conjunto com professora e/ou diretora da escola. Há diferença, portanto, entre esses resultados e o conteúdo do debate, onde os participantes dos dois grupos responsabilizaram mais as educadoras. A meu ver, isso ocorreu porque no debate, posterior à elaboração das continuações, os participantes se expressam mais livremente do que criando uma única continuação para o caso. Além disso, talvez a elaboração das continuações tenha feito os participantes apresentarem respostas mais "politicamente corretas" do que as suas opiniões faladas em grupo.

escola⁷². Evidencia-se então que os adultos envolvidos na pesquisa tentaram "empurrar" mais a responsabilidade para outros adultos que não ocupam, na história, o papel semelhante ao deles na vida real. As professoras do Grupo II responsabilizaram mais os pais de Wilson no debate sobre o papel dos adultos da "Situação I". E os adultos dos Grupos I e III responsabilizaram mais a professora/diretora da escola da história. Esse movimento dos participantes da pesquisa materializou o "jogo de empurra", tão comum em nossa sociedade, realizado pelos adultos com frequência.

O Grupo II demonstrou uma identificação total com a personagem Josefa, a professora do "Caso Wilson". *"Eu acho que todo mundo já passou por isso aqui"*, disse uma das participantes. Durante o trabalho de campo, o grupo defendeu arduamente a personagem professora - apesar de na história também constar sua postura duvidosa para com o caso - e fez menção à "grande quantidade de Wilsons" que já tiveram na escola - meninos "precoces" e meninos mal comportados. *"Meu 'Wilson' foi embora. Não lembram não? Ai, não se sente aliviada? Claro, uai"*, *"Ô! Tem 'Wilson' aqui que já passou aqui de sala em sala"*, disseram. Além disso, detiveram-se a elencar defeitos quando o assunto foi a família de Wilson - ou, por identificação, elencaram os defeitos das famílias atendidas pela escola onde elas trabalham. Sobre isso, seguem algumas falas transcritas: *"A família era completamente desestruturada"*; *"A mãe tentava até fazer alguma coisa, coitada, mas não conseguia. Também não era uma pessoa, assim, sensata que se dedica a criar a família não"*; *"Porque hoje, vamos dizer, com essas famílias mal estruturadas, a meu ver é isso. Porque hoje a mãe casa com um com outro, então o menino não tem referência de pai e às vezes nem de mãe"*; disseram algumas integrantes do grupo.

Pelas falas, percebe-se que as integrantes do Grupo II falam pior das famílias atendidas pela escola do que da família do "Caso Wilson" em si. Demonstra-se a facilidade com que profissionais julgaram a forma com que as crianças são educadas pelas famílias e a maneira como essas famílias se organizam propriamente. A meu ver, há também grande culpabilização da família - e em especial, da mãe - sobre as experiências precoces que as crianças de classe popular vivenciam. O trabalho de campo com esse grupo me passou a certeza de que as professoras precisam ter mais espaço para falar sobre as dificuldades do

⁷² Apesar de o Grupo II ter feito o mesmo movimento dos outros grupos no que diz respeito às continuações elaboradas: na discussão responsabilizaram mais os pais, mas elaboraram apenas uma - das três continuações - onde a família age sozinha. A meu ver, essa diferença entre esses resultados e o conteúdo do debate ocorre pela mesma razão dos outros grupos, citada a cima.

fazer profissional, especialmente da relação com as famílias. A narrativa delas sobre as famílias atendidas pela escola foi de total descrédito, o que dificulta a construção de parcerias que aliviariam um pouco a sobrecarga de trabalho das professoras. Isso se expressa no fato de que, entre as continuações da história criadas pelo grupo (vide anexo C), apenas uma propõe alguma ação conjunta entre família, professora e diretora. A meu ver, a má avaliação da família/mãe feita pelas professoras já diminui a possibilidade de parcerias acontecerem porque elas demonstram não acreditar, ou não legitimar, a capacidade de algumas famílias de educarem satisfatoriamente seus filhos. Nesse cenário fica muito difícil vislumbrar uma forma conjunta de professoras e familiares exercerem sua responsabilidade geracional para com as crianças.

Ainda considerando a má avaliação sobre as famílias, algumas integrantes do Grupo II defenderam a segmentação clara das responsabilidades que cabem aos pais e aos professores. “(...) *O sistema precisa esclarecer competências: a família educa e a escola ensina*”, disse Joana, defendendo a segmentação do cuidar entre tarefas que só educam e tarefas que só ensinam conteúdos às crianças. As professoras falaram muito da sobrecarga de trabalho e, considerando o “jogo de empurra” que devem vivenciar na prática, vejo que elas tentaram diminuir as expectativas que caem sobre elas propondo a divisão de responsabilidades entre o que caberia às professoras e o que caberia às famílias. Um posicionamento que expressa o alto grau de mal-estar vivido por essas profissionais no exercício da função, visto que elas mesmas falaram mais à frente que práticas de cuidado das crianças são indissociáveis de práticas educadoras, sendo impossível na realidade fazer tal separação.

O papel dos adultos da escola: a professora e a diretora.

Considerando o “jogo de empurra” entre escola e família criado pelos grupos envolvidos no trabalho de campo, prevê-se que os participantes da pesquisa também se dividiram quanto ao papel da professora Josefa e da diretora da escola no “Caso Wilson”.

Os Grupos I e III criticaram profundamente a postura da professora e da instituição escolar e responsabilizaram-nas bastante.

“Eu acho também que o menino tirou um pouco a professora da zona de conforto dela. Ela poderia ter tido uma postura de, sei lá, falar ‘não pode ficar falando isso aqui’ e não sei o quê. Realmente podia ter conversado com os pais, mas ela simplesmente falou que o papel era dar aula (...). Ela não pensou muito em nada, ela só pensou nela!” (Conceição, integrante do Grupo III).

Essa e outras falas dos participantes demonstram a avaliação de que a postura da professora foi inadequada porque ela se preocupou mais consigo e seus interesses do que em intervir junto à criança. Houve a avaliação de que é errado o desejo da professora de querer “se livrar” do aluno que está causando problemas para ela. “(...) *Querer que ele vá embora não é a solução ideal. E, claro, que os pais e a professora devem fazer em conjunto. Entender que é uma criança*”, disse Sofrid, integrante do Grupo I, dando a entender que o fato de Wilson ser criança é um apelo a mais para que os adultos façam algo em conjunto. Considerando os resultados anteriormente apresentados, parece-me que o argumento desses participantes usa a suposta curiosidade "natural" da criança como uma forma de apelar e dizer que professoras e diretoras não deveriam se aborrecer com o comportamento do menino.

A insatisfação dos Grupos I e III existiu porque eles esperavam que a personagem, por ser professora, fizesse mais para com Wilson. Felipe, integrante do Grupo III, disse que “*querendo ou não a criança nessa idade passa boa parte do dia dela na escola, então a função de educador tem que ser dividida entre a escola e a família pra resolver a situação*”. Houve consideração sobre a importância da escola para o dia-a-dia da criança e, conseqüentemente, má avaliação do desempenho de Josefa, por ter se negado a assumir uma dimensão mais ampla da educação da criança. Além disso, o participante também se refere à necessidade de uma parceria escola-família; que se expressa nas continuações da história - anexo C - elaboradas pelos integrantes do seu grupo, o Grupo III, nas quais quatro das cinco continuações são executadas pela parceria entre escola e família.

Segundo os adultos dos Grupos I e III, o papel das professoras junto às crianças não é apenas dar aulas, mas estarem comprometidas com elas e, no "Caso Wilson", isso passava pela necessidade de atender à demanda do menino e dar-lhe as informações corretas sobre os assuntos que lhe interessavam, mesmo que precocemente, instruindo-o. Eles concordam que a professora deveria se responsabilizar sobre o que estava acontecendo, apesar do problema se tratar de algo além do conteúdo lecionado. “*A ação do professor deveria então ocorrer instruindo Wilson, explicando para a criança entender o que ele estava querendo saber*”, explicou um dos integrantes do Grupo I.

Além disso, a professora “*tem que estar preparada para lidar com todos os assuntos*”, argumentou um dos integrantes do Grupo I, e não apenas com os que ela quer tratar com as crianças na escola; o que demonstra que as exigências sobre o papel da professora advém

também do fato de ser uma profissional, que como tal deve estar preparada para lidar com casos como o de Wilson. Nas entrelinhas do discurso começava a aparecer subentendido que o julgamento sobre os pais, por parte dos Grupos I e III, não seria o mesmo que o julgamento sobre a professora, visto que os pais não são profissionais da educação. A fala transcrita a seguir ilustra bem esse entendimento: “*Os pais vão aprendendo e tal, mas pro professor, pro educador, acho que se a pessoa escolheu essa profissão, ela tem que tá preparada pra isso*”, disse David, integrante do Grupo I, diferenciando as expectativas em torno de profissionais adultos e pais adultos. Estes últimos não são demandados na mesma intensidade nem nos mesmos termos que a profissional, porque estão “aprendendo a ser pais”, então foram facilmente “perdoados” pelos adultos dos dois grupos mencionados.

A compreensão dos adultos dos Grupos I e III sobre o papel da professora é de prover ampla formação à criança por meio da instrução e inclui também seu envolvimento com os problemas do aluno. No caso específico, a ação da professora Josefa para com a demanda de Wilson foi vista como mais uma tarefa que ela deveria, enquanto profissional, ser apta a solucionar. A meu ver, as expectativas em torno da responsabilidade docente estão demandando disposição afetiva da personagem, além das suas responsabilidades escolares. Para estes grupos, o trabalho da professora inclui um comprometimento afetivo desta para com as crianças. Sendo assim, parte dos adultos envolvidos na pesquisa compreendem que o papel de educadores para com crianças demanda do profissional uma responsabilidade que necessariamente também demanda dele enquanto pessoa, visto que exigiram da professora seu comprometimento em nível pessoal - envolvendo seus afetos, suas preferências, seus desejos, de se haver integralmente ou não com a educação do garoto. Este posicionamento parece interessante por um lado porque demonstra que há o entendimento amplo do papel do adulto para com a criança. Por outro lado, a cobrança foi tão grande junto à professora, e houve tanta benevolência junto aos pais, apontando para os limites dos adultos em darem conta da educação, de proverem proteção, gerando nos Grupos I e III a vontade de demandar de outro adulto tal compromisso.

Obviamente o Grupo II, o Grupo composto por profissionais da educação que trabalham com crianças, produziu posicionamento totalmente diferente do que se viu até aqui. Na análise do Grupo II sobre o papel da professora Josefa, foi tanta a identificação das participantes para com a personagem, que elas tentaram justificar a postura da personagem, apesar de reconhecerem que ela agiu errado. A justificativa mais forte foi a sobrecarga de trabalho. “É

porque muitas vezes os pais deixam, assim, a dificuldade na mão da escola e querem que a escola resolva, mas a escola não tem condições. Sem os pais, não tem condições, né?", disse uma das participantes. Segundo elas, as professoras atualmente, e não só Josefa, estão muito sobrecarregadas, por isso não conseguem se ater com demandas "extras", como elas julgam que foi a de Wilson. Elas usaram vários exemplos de seu cotidiano para mostrar que são convocadas a fazer muitas tarefas que não deveriam fazer - se tivessem apoio das famílias dos alunos - e com isso justificam a sobrecarga de trabalho.

“Não conseguimos fazer nosso trabalho bem feito e ainda nos sentimos assim um pouco frustradas, porque poderia ser melhor, mas a sobrecarga é tão grande que a gente não consegue o resultado que a gente almeja. É tanto projeto, é tanta cobrança, avaliação de desempenho em cima da gente” (Joana, integrante do Grupo II).

De acordo com o Grupo II, há ainda outros fatores que dificultam o exercício pleno do papel de educadora. O primeiro fator seria o longo tempo que as professoras *perdem* em sala de aula para tentar corrigir o comportamento dos alunos, sobrando menos tempo para passar o conteúdo e se dedicarem a uma formação mais ampla daquela criança. As falas a seguir ilustram isso:

“Eu tenho que parar pra chamar atenção. Fazer com que ele perceba que a sala de aula é pra aproveitar, prestar atenção, tirar as dúvidas, participar. Parece que isso não é trabalhado hoje com as famílias, sabe? O saber ouvir. Os limites mesmo. Eles não têm limites. São os valores mesmo que não estão chegando com eles na escola” (integrante do Grupo II).

“O ideal né, como disse ela, era chegar na escola já com esses valores, porque fica quase impossível você separar: vou trabalhar aqui a parte do conhecimento e deixar aqui a parte da formação de lado, não tem como. A gente se preocupa muito com essa parte da formação. Conversa com os alunos. Conversa com os pais” (integrante do Grupo II).

Por mais que uma das professoras tenha ressaltado a importância do trabalho amplo, "da formação", das crianças, a maioria do Grupo concordou que fazer isso consome muito tempo das aulas. "Perdendo" esse tempo, elas acreditam que comprometem a qualidade do seu trabalho. Além disso, vê-se novamente a visão das professoras de que os alunos trazem para a escola "*déficits*", de valores e de comportamento, decorrentes da má educação familiar.

O segundo fator que atrapalha o pleno exercício profissional das professoras seria o pouco tempo que as crianças passam na escola com elas, e o tempo maior que elas passam em casa com as famílias.

“A gente fica com eles [os alunos] menos do que a família. O tempo que a gente fica com eles é muito pequeno. A gente fica com eles média de quatro horas por dia e a família é o tempo maior que eles têm. Embora os pais trabalhem fora, mas sempre tem alguém que eles ficam, uma avó, babá. E às vezes aquele ambiente ali não é o ambiente ideal pra ele ficar, entende? Ai a gente fica assim: fala uma linguagem aqui, e na família, na comunidade, no meio que ele vive, fala outra. (...) Eu fico

observando até mesmo questão de comportamento, de disciplina mesmo na sala de aula. (...) Parece que tudo que a gente fez durante a semana, no sábado e domingo, desfaz tudo, sabe? Na segunda-feira pra mim é o pior dia da semana! Porque eles [os alunos] ficam tão inquietos. Todo mundo fala ao mesmo tempo, alto, não sabem ouvir, não ficam quietos. Aí com o decorrer da semana já vai melhorando um pouquinho, na terça, na quarta. (...) Mas, isso é muito importante porque a gente se sente dando murro em ponta de faca. Porque você faz, faz, daí a pouco desfaz-se tudo. Aí no outro dia você recomeça na base” (integrante do Grupo II).

O trecho transcrito da fala dessa participante apresenta vários aspectos relevantes. Ela demonstra certo julgamento negativo da forma como as famílias atendidas na escola cuidam de suas crianças, caso contrário não acharia ruim o fato delas passarem muito tempo no ambiente doméstico. Esse é o ponto em que as professoras desvalorizam o trato ofertado pelos outros adultos para a criança, e que tem relação com o mau julgamento que esse Grupo faz das famílias - já tratado anteriormente. Além disso, há outro aspecto relevante para se pensar o papel das professoras. Ela está falando de um sofrimento no ambiente laboral decorrente de não ver seu trabalho florescer e de não produzir o resultado que espera. Trata-se de reconhecer insatisfação e sofrimento no discurso da participante.

Diante da sobrecarga de trabalho, as participantes falaram que se sentem muito mal no exercício do seu trabalho. Suas falas foram carregadas de descontentamento, falando da insatisfação no trabalho.

“A escola hoje tá de portas abertas. Qualquer hora aqui a gente pode atender pai. Às vezes até a gente encontra pai de aluno na rua, na feira, num local público, e fala com a gente e a gente conversa sobre o aluno, como se a gente tivesse na escola trabalhando. E eu atendo! Tem pai que não vem aqui, mas na rua num instante procura a gente. Antes não era assim. Então eu, particularmente, me sinto desgastada com essa situação” (Joana, integrante do Grupo II).

Joana deixou claro que não dá conta mais da função de ser educadora *full time*. A participante não dá conta mais das demandas e expectativas de outros atores sociais sobre seu trabalho. Todas as colegas pareceram concordar, pois nessa Oficina, após sua fala, fez-se um silêncio profundo, e raro nesse grupo. O desabafo da participante abriu um espaço importante sobre a reflexão de *como se sentem os adultos* com o papel que assumem diante das gerações mais novas. No caso das professoras, parece que esse papel está pesado e promovendo pouca satisfação. Talvez por isso elas tenham sido tão relutantes em acolher as queixas de Wilson e tentaram de tantas maneiras justificar sua pouca empatia pela demanda da criança.

Deixando um pouco à parte a defesa feita pelo Grupo II da professora da história, o grupo fez algumas elaborações sobre o que deveria ser feito no "Caso Wilson". Para elas a escola também falhou enquanto instituição. *“A escola também falhou na história, poderia ter criado umas estratégias. Não sei, pensar numa forma de eles [os alunos mais velhos e mais novos]*

não tarem se encontrando o tempo todo”, disse uma das participantes, defendendo a separação etária como uma forma de cuidar melhor das crianças pequenas - e que apareceu, vide anexo C, em uma das continuações elaboradas por esse grupo para o "Caso Wilson". A separação por idade seria pertinente *“porque os interesses são diferentes”*, ou seja, porque os interesses de crianças mais velhas são diferentes dos interesses de crianças mais novas. Outras falas também foram nesse mesmo sentido: *“Eu acho muito importante então a escola saber organizar isso, a faixa etária. Isso contribui muito pra educação, eu acho”*, disse outra participante. Ao fim de uma das Oficinas, o Grupo reconheceu que Josefa, e qualquer adulto não parente, teria que assumir alguma responsabilidade perante Wilson, mas não disseram qual, e nem de que forma isso deveria ser feito. Durante toda a discussão o grupo falou mais das dificuldades que encontram nesse processo e o quanto ele é desgastante para elas enquanto “Josefas”. As professoras ficaram tão envolvidas pelo seu lugar de educadoras ao analisar o caso que não houve disponibilidade de elas se colocarem mais enquanto adultas e menos enquanto professoras ao pensarem em algo a ser feito na história, a partir do seu papel geracional, independente de vínculo profissional.

Em termos de conclusão, é possível enxergar alguns resultados mais gerais da pesquisa sobre o papel dos adultos no "Caso Wilson"; o caso de uma infância tida como "normal" porque se aproxima mais dos padrões de uma infância idealizada. Os posicionamentos dos participantes da pesquisa sobre o papel dos adultos, em geral, partiram do pressuposto de que Wilson deveria mudar de comportamento, uma vez que *todos os participantes* aderiram ao julgamento apresentado na história: Wilson está fazendo coisas inadequadas para a idade dele. A preocupação dos participantes em tentar mudar o comportamento do menino, e fazê-lo cumprir padrões sociais de conduta, serviria para proteger a criança, mas serviria também para comprovar que os pais estão "cuidado bem" do menino, especialmente quando se trata de temas tabu em nossa sociedade, como a sexualidade de crianças.

Com esse referencial como pano de fundo, alguns adultos demonstraram haver certo desejo de controle dos pais sobre as crianças para evitar que sejam inseridas em hábitos inapropriados para a sua idade. Porém, reconhecendo que pais não podem usar da proibição para lidar com as crianças, a maioria dos participantes da pesquisa indicou que o papel do adulto é o de instruí-las. No "Caso Wilson", instruir significa abordar os temas do interesse dele, da maneira "correta" e fornecendo-lhe as informações adequadas para a sua idade. Por isso, entre as continuações criadas para a história, instruir a criança foi a ação mais frequentemente

delegada aos adultos - quatro entre onze continuações, conforme anexo C. A meu ver, o papel do adulto de instruir a criança, então, seria para *regular* o que Wilson sabe e de que forma ele sabe.

Todavia, o papel dos adultos foi diferenciado quando se trata de adultos da família da criança e de adultos que lidam com a criança num contexto profissional de cuidado e educação, como a escola. Segundo os adultos envolvidos na pesquisa, o papel dos pais é *proteger* a criança *prevenindo* que algo de ruim aconteça a ela e buscando prover seu "bom" desenvolvimento. Para isso, alguns adultos consideraram relevante, no caso de Wilson, por exemplo, os pais contratarem um psicólogo para cuidar do garoto - estando esse profissional presente em três das onze continuações criadas para a história do menino; vide anexo C. Porém, essa não foi uma medida unânime entre os participantes. Parte considera que essa seria uma forma dos pais tentarem passar sua responsabilidade para o profissional. Este é um resultado interessante porque demonstra, entre outras coisas, que uma porção dos adultos envolvidos na pesquisa reconhece haver uma dimensão da educação e do cuidado da criança que é dos pais, que cabe somente a eles e é intransferível. Consequentemente, a pesquisa empírica começa a indicar que, de acordo com os participantes, o papel da geração adulta perante as crianças guarda especificidades da relação pais-filhos que não dizem respeito a um compromisso geracional, mas sim a um compromisso parental.

O papel dos adultos da escola, ou seja, a professora e a diretora mencionadas no "Caso Wilson", foi mais responsabilizado pelos participantes da pesquisa que não trabalham com crianças. Para esses, a professora, assim como os outros adultos da escola, deveriam instruir Wilson nas questões que ele tem demandado dela. As participantes que trabalham com crianças, por sua vez, concentraram-se em justificar a sobrecarga das professoras, hoje, devido à má educação que é dada às crianças pelas famílias.

Como se pode perceber, os adultos envolvidos na pesquisa fizeram um "jogo de empurra" da responsabilidade para com a criança. Esse resultado do campo possibilitou uma das conclusões da presente tese a respeito do papel dos adultos perante as crianças: o movimento dos pais de passar a sua responsabilidade para outros adultos fala da dificuldade de eles assumirem completamente essa função perante os mais jovens; e no caso das professoras que se identificaram com Josefa, que queria "se livrar" das demandas do aluno, percebeu-se a impossibilidade delas também darem conta dessa demanda, que vem não somente da criança

mas também dos pais dela. Reconhecer diferenças entre as responsabilidades de pais e professoras, não significou necessariamente que todos os participantes iriam assumir que pais cumprem completamente esse papel. Essa impossibilidade de dar conta integralmente de tal responsabilidade fez com que outra parte dos participantes "passasse" uma porção da responsabilidade parental para outrem. Antes havia sido para o psicólogo, nesse caso foi para a professora.

Considerando todos os resultados da pesquisa empírica sobre o "Caso Wilson", vê-se que as diretrizes indicadas para o papel dos adultos, em geral, foram contempladas, de alguma maneira, nos papéis específicos de familiares e de educadoras. Um exemplo disso foi o fato de a tarefa de instruir a criança ter sido vista como ação prioritária dos adultos, sejam eles parentes ou profissionais que lidam com as crianças. Ocorre que, se por um lado *todos os participantes* reconheceram alguma atribuição de algum dos adultos na história fictícia, por outro lado *nenhum participante* fez menção a qualquer dimensão geracional para o comprometimento desses adultos com a criança. Os participantes da pesquisa responsabilizaram pais por conta do seu vínculo parental e educadoras por conta de seu lugar profissional, mas nenhum adulto mencionou o comprometimento desses atores com a criança por conta de questões de geração. No "Caso Wilson", analisamos especificamente o papel do adulto a partir dos personagens que já tinham uma relação com a criança. Talvez por isso a responsabilidade geracional do adulto tenha sido, de forma tão pregnante, motivada por vínculos mais íntimos, seja um vínculo parental ou profissional, por exemplo; não sendo evocadas explicitamente questões de geração. Na subseção seguinte, a pouca relevância do lugar geracional fica mais explícita, pois foi analisado o caso de crianças com quem os adultos não têm nenhum vínculo mais próximo.

6.3.2 As instituições, a punição e a negligência: o papel dos adultos para com as infâncias marginalizadas.

A pesquisa empírica sobre o papel dos adultos no "Caso Wilson" revelou que os adultos foram majoritariamente colocados como pessoas que devem se comprometer com a criança e com o problema de como educá-la. A partir daqui, outras infâncias entram em cena e as posições dos participantes da pesquisa sobre *o que cabe aos adultos* começam a mudar. O objetivo agora foi conhecer o papel dos adultos frente a infâncias não idealizadas, infâncias não ideais, com personagens crianças que desafiam o imaginário da sociedade para sua

geração. Esse debate foi realizado a partir do "tipo" de infância encarnado por uma criança, um menino em situação de rua, e a discussão foi disparada nas oficinas com a história fictícia intitulada "Situação II" - disponível no anexo D desta tese - e doravante nomeada também por o "Caso do menino de rua".

O menino de rua ao qual se refere a história fictícia é uma personagem livremente inspirada nas crianças que estão em situação de rua nas grandes cidades do Brasil: ele aparenta morar na rua, vive acompanhado por outras crianças que estão na mesma situação que ele, comete pequenos roubos, sofre violência policial, algumas vezes ele está na companhia de uma mulher que parece ser sua mãe. Ele não é muito supervisionado por ela e está sendo espancando por dois adultos comuns. A situação-problema do "Caso do menino de rua" é narrada a partir da perspectiva de Natália, uma adulta que cruza diariamente com ele e observa o menino e seus movimentos na cidade. Na história transparece o sentimento de incômodo de Natália, porque ela foi testemunha de um de seus delitos e também da violência à qual ele está sendo submetido. Natália está profundamente mobilizada com a situação e se pergunta se deve fazer alguma coisa para ajudar o menino.

Numa primeira aproximação dos participantes com a "Situação II", todos os grupos de adultos participantes da pesquisa já demonstraram imediatamente que teriam avaliações completamente diferentes das que tiveram quando da análise da "Situação I". Alguns participantes evocaram o Estado como um dos responsáveis pelo problema relatado nessa segunda história fictícia. Segundo eles, o Estado é falho e *“não investe em educação e nem em lugares para acolher essas crianças”*, disse Matilde, integrante do Grupo I. Parte do grupo falou da negligência do Estado como a justificativa para o fato daquela criança roubar nas ruas da cidade. *“Foi isso que a gente discutiu aqui: o que seria o certo e o que é na realidade, entendeu? Então, se o governo cumprisse seu papel.... teria solução!”*, disse Fabíola, também do Grupo I. Por outro lado, houve quem confirmasse que o garoto também tem sua parcela de culpa: *“Ela [a criança] já devia ter alguma coisa assim mal intencionada, né? E aí juntando isso assim com o fato de ela não ter assim um acolhimento...”*, disse David, integrante do mesmo Grupo; alertando que a criança em situação de rua sofre abandono, mas também tem sua parcela de responsabilidade pelo que faz na rua - o que mostra que os participantes já começaram a mudar a forma de verem essa infância, se comparado com a primeira história.

Sobre o papel dos adultos, precisamente, o movimento mais forte dos participantes da pesquisa foi evitar que a personagem adulta Natália agisse de forma direta no caso do menino em situação de rua, ou seja, agisse com "suas próprias mãos". Os participantes não empatizaram com o sentimento de Natália, que se vê mobilizada pelo menino em situação de rua. Ao contrário, o objetivo dos participantes foi elencar as dificuldades de ela fazer algo por si só em prol da criança e pensaram como ela poderia encaminhar o caso para outrem, evitando se envolver diretamente.

Uma parte dos participantes da pesquisa preferiu mesmo que Natália não se envolvesse de forma alguma com os problemas enfrentados pelo menino. *“Ah, pera aí! Natália já tem um monte de problema. Ela ia passar reto e ia falar: ‘Porra, que pena. Sorte que não é o meu filho!’”*, disse David, integrante do Grupo I. E completou:

“A gente se omite, velho, é o jeito mais fácil! Eu vou, vou dizer, eu sinceramente digo que eu não faria nada. Se [o menino] fosse morrer, eu ia falar ‘ainda bem que não sou eu’. Tem gente que tem mais pena, tem gente que não tem” (David, integrante do Grupo I).

A fala transcrita evidencia que mesmo que o “pivete” estivesse em perigo de morte alguns participantes continuariam sem sugerir uma ação por parte da personagem. A primeira postura a ser adotada por Natália seria ignorar o ocorrido e não agir para a proteção do “pivete” porque *“a gente tem medo de se envolver, porque a gente quer ajudar, mas a gente fica assim... com medo”*, disse uma das participantes do Grupo II. Segundo algumas participantes, o adulto até gostaria de agir e fazer algo para o “pivete”, mas isso implica um risco e alguns grupos destacaram que esse risco inibe ou bloqueia a ação direta.

“(...) A sociedade hoje tá assim. O pessoal tá com medo!”, diz uma integrante do Grupo II. A omissão diante do caso de violência foi justificada pelo medo de represália e algumas participantes assumiram sentimento de impotência diante do problema. *“(...) Porque sei lá, cé vai pular pra cima daqueles cara [que estão espancando o menino], aí esses caras armam alguma coisa procê. Armar, sei lá. E aí tem que deixar esses homens de lado”*, explicou outra do mesmo Grupo; usando o medo como justificativa para a omissão de Natália diante da violência que o menino está sofrendo. Outra participante apresenta a impotência que a cidadã adulta sente ao lidar com a problemática:

“A vontade de ajudar é grande, mas a gente... Eu acho que a Natália se sente impotente porque ela quer melhorar alguma coisa mas, o medo né, a pessoa fica acuada, com medo. Não sabe qual reação os homem podem ter, de marcar a pessoa. Aí então, pra gente, a atitude melhor, quer dizer, não é a melhor, né? Ela também como mulher se sente temerosa de fazer alguma coisa ali com dois homens” (integrante do Grupo II).

Houve todo um esforço, em todos os Grupos, de mostrar as dificuldades e consequências negativas de a personagem Natália se envolver com os problemas do “pivete” da história. Além dos riscos e do medo destacados a cima na fala transcrita, houve duas exigências principais para o caso de Natália fazer alguma intervenção: sua ação teria que ser completamente eficaz - ter certeza de que solucionaria totalmente os problemas enfrentados pelo garoto - e também seu envolvimento com a problemática não poderia desencadear nenhuma espécie de risco para ela mesma.

“(…) *Eu acho que assim, qualquer medida que a Natália tomasse não ia solucionar o problema. Essa foi a conclusão que eu cheguei. Eu acho! No sentido de solucionar mesmo*”, disse um dos participantes do Grupo I, defendendo a impossibilidade de ações adotadas pela personagem resolverem as adversidades enfrentadas pelo menino na vida na rua. Ao longo das Oficinas, foi repetido algumas vezes que Natália “não resolveria o problema”, expressão recorrente que, a meu ver, demonstrou o quanto a maioria dos participantes colocou exigências enquanto *condições para a intervenção* da personagem. Natália poderia agir, desde que... . Contudo, na "Situação II", na verdade, Natália não demonstra em momento algum se preocupar com tais aspectos colocados pelos participantes da pesquisa. Ao contrário, ela demonstra estar muito mobilizada com suas observações da vida do menino; apesar de reconhecer que ele "não é flor que se cheire", e se pergunta se deve agir para ajudá-lo. Assim, diante das condições colocadas pelos participantes, Natália não teria meios de ajudar o menino, uma vez que ela não tem como obter as *garantias* de que tudo correrá como o desejado. A meu ver, esse argumento colocado pelos adultos operou como argumento para induzir Natália à não-ação. Além disso, ele ignora o fato de que o papel geracional dos adultos para com a infância - seja ela em situação de rua ou não - poderia ser exercido com qualquer tentativa de fazer algo, fazer alguma coisa, sem precisar de garantias de êxito, mas já demonstrando algum comprometimento.

Apenas uma das participantes da pesquisa argumentou contra a ideia de que Natália deveria ignorar os acontecimentos envolvendo o "pivete". No Grupo I, uma das participantes argumentou que, independente das consequências, a criança precisa de uma ação imediata porque está sendo espancada. “*Ele é um pivete, tudo bem, mas é um ser humano, tá sendo espancado*”, disse Matilde, integrante do Grupo I, colocando um argumento importante, mas que foi exceção entre os participantes. Eles não reconheceram a ideia de 'direitos humanos'

como algo relevante e que faz um apelo à ação adulta perante as violações que o menino da história estava sofrendo. Segundo Matilde, apesar de a criança em questão ser um "pivete" - uma criança que comete pequenos crimes, ou uma 'criança em conflito com a lei' - resta-lhe ainda a condição intrínseca de ser humano, que já seria razão suficiente para alguém prover alguma ajuda a ele. Além disso, chama atenção aqui o fato de nenhum participante ter evocado nesse momento, junto aos direitos humanos, os direitos especiais da criança e sua condição diferenciada perante a lei, também enquanto apelos para o comprometimento adulto. Esses argumentos praticamente não ecoaram entre os adultos para fazê-los agir para com a criança - demonstrando a complexidade do debate e a pouca mobilização para com essa infância.

Houve também quem justificasse a não-ação de Natália por avaliar que realmente não é cabe a ela agir nesses casos. Uma das participantes do Grupo III fez várias falas para defender esse argumento:

“Parece egoísmo de minha parte, mas não é. Eu acho que a gente não tem o que fazer por uma criança na rua, entendeu? Não tem o que a gente fazer. Não compete à gente. É um problema em cadeia” (Conceição, integrante do Grupo III).

“Véi, tipo, ela tá indo pro trabalho, saca? Pode parecer egoísmo, pode parecer o que for. Isso não compete a ela, saca? Isso não compete a civis. O menino não tá na escola. Já era pra ele estar na escola. Tipo assim, a mãe dele, ela tá com um neném na rua, sabe? Tipo assim, o que você vai fazer? Colocar todo mundo dentro da sua casa? Você não vai fazer isso jamais. Isso é um problema social, isso não é um problema, tipo, civil, individual. Compete muito mais à galera que tá lá em cima no poder, tipo, projetar socialmente mesmo, pra botar esse povo pra aprender um trabalho, do que a gente mesmo” (Conceição, integrante do Grupo III).

Nas falas transcritas, argumenta-se pelo distanciamento da esfera pública por parte dos indivíduos e pela responsabilização dos governantes como aqueles que concentram toda a obrigação de resolver a problemática das crianças que vivem nas ruas das cidades. Há, porém, um entendimento equivocado do que venha a ser a vida civil, visto que ela aparece como equivalente apenas ao âmbito individual da experiência dos cidadãos, descartando a participação na esfera pública como uma parte também integrante da vida civil. Essa perspectiva reflete a desconexão que a participante fez entre si, enquanto cidadã, e os problemas macrossociais. Um posicionamento que não gerou grandes discordâncias dos outros integrantes do grupo, os quais concordaram com a avaliação principal de que a situação do menino não diz respeito a todos os cidadãos. Uma perspectiva que, infelizmente, condiz com parte da opinião pública da sociedade brasileira hoje sobre vida civil, espaço público e infância.

“Não é assim ‘foda-se a sociedade, não é nossa culpa’, mas eu acho que esse tipo de situação não compete à gente tomar uma atitude. Não compete a civis. (...) Tipo assim, eu consigo entender de ela não fazer nada, porque o que um pivete de 8 anos

que mora na rua tem a perder? Eu acho que ela deve ficar na dela porque ela tem dois filhos pra criar. Esses meninos aí, que tãõ na rua, não têm nada a perder. Pra eles não é difícil se juntar e meter uma facada na barriga dela e sair correndo. E eu acho que eles não pensariam nem duas vezes em se vingar dela, caso ela denunciasse” (Conceição, integrante do Grupo III).

No trecho transcrito, repete-se a ideia de que as crianças em situação de rua representam um problema que não lhes diz respeito, pois não caberia a cidadãos comuns tomar parte nessa problemática. Denota-se a não empatia total de uma parte dos adultos pelas crianças em situação de rua e pelas infâncias marginalizadas em nossa sociedade. As crianças em análise também são vistas como despossuídas de qualquer coisa relevante em suas vidas, uma visão preconceituosa que alimenta a imagem violenta e sem valor atribuída a essa infância. Isso se expressa num detalhe que vale a pena ser lembrado: apesar de a participante falar em revanche por parte dos meninos, ela esquece que isso provavelmente não ocorreria, porque a intenção primeira da personagem adulta era ajudar o menino e não denunciá-lo - o que confirma o olhar de desconfiança dos adultos para com essa infância.

Além de ignorar os acontecimentos envolvendo o menino em situação de rua, outra opção indicada pelos participantes seria Natália chamar a polícia para apartar o espancamento que o menino está sofrendo⁷³. Entre as continuações elaboradas com mais frequência para a "Situação II" pelos participantes da pesquisa, "chamar a polícia" foi indicada em todos os grupos ao menos uma vez - como pode ser visto em 'Continuações elaboradas para a Situação II' (anexo E). *“A gente vê direto, na nossa frente, do outro lado da rua, a gente ignora. Aí no máximo ela falaria pra polícia: ‘Tá rolando confusão em tal lugar’. Pelo menos a polícia chegava e parava”*, disse David, integrante do Grupo I. A polícia, então, estava sendo apresentada como a autoridade que iria supostamente resolver o problema do espancamento, impedindo que o menino fosse mais violentado; assim, Natália não agiria com "as próprias mãos" e se pouparia de correr riscos na tentativa de ajudar o garoto.

“(…) A atitude melhor ali daquele momento é denunciar e aguardar a polícia chegar. Então é melhor avisar a polícia e esperar pra ver o que eles fazem”, disse uma das integrantes do Grupo II. Nessa discussão sobre a continuação da história, as participantes indicaram que, sob a vigília de Natália, a polícia levaria o menino para uma "instituição de menores". Essa saída para a história ilustra o destino frequente da infância "de rua" no Brasil: envolvimento com algum tipo de delito e institucionalização. Um destino que reflete nossa história de

⁷³ Esta seria, então, a segunda situação na história na qual o menino se depararia com a polícia, caso Natália a chamasse. A primeira situação de abordagem da polícia ao garoto, presenciada por Natália, ocorreu quando ele havia roubado algo e se livrara do flagrante - conforme descrita na história "Situação II" (anexo E).

institucionalização de crianças pobres e demonstra o quanto ela ainda está viva no imaginário da população, que delega facilmente essa infância às leis punitivas e ao Estado - livrando o adulto comum de qualquer envolvimento. A institucionalização de crianças em situação de rua também pode ser observada na fala a seguir:

“(...) Ela deveria procurar as autoridades, a polícia e tal, pra poder... pra conseguir... solucionar o problema. Não se meter no meio da briga [o espancamento do menino], mas chamar um policial pra poder apartar lá e conseguir... prender o garoto, conseguir... resolver a situação” (integrante do Grupo I).

Pela transcrição, a polícia aparece como autoridade competente para resolver o problema que Natália presencia no fim da história e a prisão da criança aparece como solução para o caso. Além disso, a “briga” à qual se referiu a participante foi na história não relatada como um confronto, ou como uma briga propriamente dita, mas sim o espancamento de uma criança por adultos. Tal forma de relatar os fatos, com o uso de determinados termos, minimizou a ação de violência sobre o “pivete”. Sob esse ponto de vista, a criança estava sendo espancada e ainda deveria ser presa. Tomando o caso da “Situação II”, o papel adulto, até aqui, seria ignorar o caso ou repassar a criança em situação de rua para a polícia, por mais que isso custasse a institucionalização dela.

Considerando os abusos cometidos pela polícia em todo o país, pude complexificar um pouco o debate questionando o papel do adulto de encaminhar o caso para a polícia. Caberia fazê-lo, considerando que a polícia também, frequentemente, continua os abusos e violências cometidos contra “pivetes”? *“Mas a gente pensou em chamar a polícia porque o pertinente à polícia é solucionar esses problemas, não a gente, entendeu?”*, disse um dos integrantes do Grupo I, tentando se justificar. Outro participante argumentou que o mau tratamento dado pela polícia - com prisão indevida ou violência - já dizia respeito a um “outro problema”. Segundo ele, isso já era uma questão pela qual Natália não poderia ser responsabilizada, por mais que tivesse sido ela a chamar essa polícia. Na visão dele, ela deveria ignorar tal problemática e repassar o caso para a polícia mesmo assim. É importante perceber que as consequências da ação de Natália não foram encaradas aqui com o mesmo rigor usado anteriormente pelos participantes, quando da análise deles sobre as intervenções que ela poderia executar diretamente. Na ocasião, os participantes colocaram exigências para que ela agisse diretamente; foram tão rigorosos que imobilizaram a personagem de intervir. Contudo, quando eles repassaram o caso para a autoridade policial, abandonaram o rigor e o critério relativos às consequências desse ato sobre a criança. Assim, Natália chamaria a polícia para apartar a briga, mesmo reconhecendo que não resolveria adequadamente a situação.

Matilde, integrante do Grupo I, foi mais uma vez a autora de posicionamentos de exceção entre os participantes. Dessa vez, ela foi a única que problematizou o encaminhamento de Natália chamar a polícia. *“A verdade é que a gente não quer se envolver. Isso é um jeito de, sei lá, passar a consciência. O que a polícia vai fazer é com a consciência da polícia, entendeu?”*, disse ela, provocando os colegas. Minha intenção de colocar em debate o problema ético de Natália - devo agir ou não agir ? - não obteve adesão da maioria dos participantes, visto que os adultos decidiram majoritariamente ignorar o menino ou repassar para a polícia a responsabilidade que Natália estava colocando para si. Tomando o papel dos adultos para o "Caso Wilson" e para o "Caso do menino de rua" houve então uma semelhança. Novamente, foi forte a tentativa de repassar a intervenção sobre a criança para outrem: a família para a professora/diretora, a professora para a família, e Natália para a polícia.

Quando a polícia foi evocada na terceira Oficina, a associação foi imediata às formas de punição legais e ilegais que o “pivete” da história poderia sofrer. Um dos participantes diz que a criança, nesse caso:

“Vai pra alguma instituição, que não é cadeia, pra tentar corrigir o comportamento da criança. Eu não sei qual é a idade, mas tem até uma certa idade, não sei se é 13 ou 15, que se a criança cometer algum desses crimes, seja lá qual for, se for até mesmo um homicídio, ela é tida como incapaz. Ai, tu não pode prender. Acho que não pode prender. Ela é como um incapaz, né? Fez sem saber o que tava fazendo. Mas é complicado isso de ‘incapaz’. Veja aquele caso [descreveu caso de assassinato cometido por uma criança]. Naquele caso, o policial pegou [a criança] e soltou. Ele [o menino autor do crime] foi dado como incapaz. Não deu em nada. E aí pô, revoltante, né? Tem que fazer alguma coisa” (David, integrante do Grupo I).

O participante exemplifica um caso onde a criança, segundo ele, deveria ser punida pelo crime que cometeu, mas não o foi por conta da condição legal de ‘incapaz’ que a resguarda. O trecho transcrito se refere à problemática da maioridade penal do Brasil, ou seja, a condição de 'incapaz' da criança e a forma que ela é tratada, na prática, no país. A condição peculiar da criança na legislação brasileira não foi vista aqui como uma forma de *proteger* a criança, mas sim como uma forma de deixar impune o crime cometido por ela. Na fala, o participante não contempla as medidas socioeducativas previstas na legislação nacional, e mostra a maneira negligente e errada pela qual a polícia vem encaminhando frequentemente tais casos.

“É, se uma criança te roubar, você vai fazer B.O. [boletim de ocorrência] e pronto, cabou”, disse uma integrante do mesmo grupo. *“A criança pode ser recolhida prum abrigo. (...) Que eu não, eu não acho uma punição válida, porque ele sai de lá pior do que antes”*, completou David, trazendo para o debate a punição do "pivete" via institucionalização e já a avaliando

negativamente. Nos Grupos I e III - os grupos que não trabalham com crianças - a maioria dos participantes avaliou que “pivetes” não são devidamente punidos hoje em dia, especialmente porque não reconhece na legislação nacional ferramenta adequadamente colocada em prática, ou porque, de fato, transpareceu aceitar a violência física como uma punição possível de ser aplicada. Segue transcrição que exemplifica esse último ponto:

“Eu acho que os agentes do Estado ficam muito restritos porque eles não têm base na lei pra punir uma criança que tá roubando. Então, eles vão ter que punir de alguma forma! Ai a forma de punir que eles vêem é essa, de dar uma dura neles”
(integrante do Grupo I).

De acordo com essa participante, as ações policiais são limitadas porque não têm na legislação forma de punir uma criança em conflito com a lei. Tal avaliação não reconhece que as sanções colocadas pelo ECA - no Artigo 104, e do Artigo 106 até o Artigo 128 (BRASIL, 1990b), entre outros trechos - já operam como punições para as crianças autoras de crimes. Além disso, o argumento denota aceitação do abuso policial sobre essa infância como forma de puni-la.

No Grupo III também houve falas especialmente tolerantes com o uso da violência sobre o menino, devido aos pequenos delitos que ele tinha cometido. Os integrantes reconheceram que muitas pessoas perderiam a calma e seriam violentas com o garoto – denotando que estavam acreditando que essa seria uma reação comum e não demonstraram questionar isso. Ao contrário, argumentaram que pelo ponto de vista de uma pessoa que tenha sido roubada pelo menino, por exemplo, a sensação de vê-lo “apanhando” seria boa. Assim, o Grupo III reforça a necessidade de punição da criança como uma "vingança" de quem foi roubado e como meio de lidar com a criança e sua prática infratora.

Apesar de alguns integrantes alertarem que bater no menino é uma “pseudo-justiça” e um deles, Felipe, colocar-se totalmente contrário, uma parte desse grupo permaneceu conivente com tal punição. O papel do adulto aqui foi sobretudo de *punir*, sendo conivente com a autoridade policial ou com civis que fazem isso diretamente. A punição da infância marginalizada e em conflito com a lei aparece completamente ligada ao castigo físico. A legislação a respeito é tida como ineficaz pelos adultos. Nesse "Caso do menino de rua" , a criança foi concebida diferentemente, como um agente que faz coisas erradas; e essa imagem da criança não evocou nos adultos atitudes protetoras. A ideia de proteção da infância foi inexistente para crianças que causam "o mal". Nesses casos, os adultos demonstraram se preocupar mais consigo próprios.

Mesmo sendo minoria, no Grupo III, houve quem cogitasse que Natália devesse intervir também em episódio anterior da história, no qual o garoto é flagrado por um policial e consegue se safar. *“Ela viu o policial lá. Ela viu a cena e sabe que tá errado. Talvez, se ela tivesse falado, ele seria encaminhado pro Conselho Tutelar e talvez não tivesse acontecido o que aconteceu, do espancamento depois”*, disse Alice, integrante do Grupo III, argumentando que uma denúncia de Natália no primeiro episódio poderia ter evitado o espancamento, pois a partir dali o menino já estaria sob a supervisão do Estado de alguma maneira.

“A gente se omite nessas situações, né? A maioria dos casos a gente deixa pra lá. Mas talvez se ela tivesse falado com o policial no primeiro episódio, seria diferente, mesmo que ele fosse apanhar, porque ele já tava apanhando dos outros adultos no fim da história. Eu não vejo nem pelo lado de ajudar ele não. Eu vejo pelo lado de que ela já tinha visto ele fazer algo errado, isso aí ela já podia ter falado com o policial, não pra ajudar ele, mas, tipo, ele tava cometendo um roubo, alguém tava sendo prejudicado e ela foi omissa nesse ponto” (Alice, integrante do Grupo III).

A transcrição da fala acima mostra que alguns participantes da pesquisa defenderam a ideia de a personagem ter agido para denunciar o garoto, quando num primeiro episódio viu que um policial já o abordava porque ele havia roubado alguém, mas o menino estava conseguindo se livrar do flagrante. Na ocasião, Natália foi testemunha da "dura do policial" e da esperteza do menino, sem falar sobre o ocorrido para ninguém, conforme narra a "Situação II" (anexo D). Segundo a opinião de alguns adultos envolvidos na pesquisa, a denúncia do garoto por Natália naquele episódio teria permitido que o policial confirmasse o flagrante e tomasse as medidas cabíveis. Essa mudança no curso da "Situação II" evitaria que o espancamento acontecesse depois - apesar de a fala da participante admitir que, com o flagrante, o policial poderia bater no menino também. Isso mostra que, pela polícia, ou pelos rapazes do segundo episódio violento, uma parte dos participantes parece concordar que o destino do menino seria sofrer violência.

Além disso, percebe-se também no trecho transcrito que o interesse de *denunciar* o menino, no primeiro episódio, prevalece em relação ao desejo de Natália de *ajudá-lo*, no momento posterior. A meu ver, esse movimento do grupo reflete a tendência amplamente vista em nossa sociedade de punir e agir repressivamente sobre essa infância. Ainda sobre esse trecho, vê-se que a personagem foi vista como omissa por não ter denunciado o "pivete" no primeiro episódio, denotando que eles compreendem que essa seria então uma obrigação ou um dever de Natália. Porém, os participantes da pesquisa decidiram anteriormente que, em uma das saídas para a história, Natália deveria ignorar o menino e os problemas o envolvendo. Naquele momento, ela ignorava a situação e não foi vista como omissa. Mas agora, se ela não

denunciar o garoto, parte dos participantes julgará ela assim. A meu ver, essa escolha de uma parte dos participantes deriva da associação que eles fizeram desse "tipo" de infância à práticas de controle e medidas de punição. Na visão deles, "pivetes" devem receber o mais rápido possível os "corretivos" necessários para mudar o comportamento infrator. Assim, se Natália pudesse, deveria ter agido denunciando o garoto para evitar que ele permanecesse na rua, cometendo delitos e também sofrendo violências.

Essa possibilidade de a polícia ser acionada no primeiro e no segundo episódios envolvendo o "pivete" me chamou atenção porque o Grupo estava igualando as duas intervenções de Natália, quando não seria necessariamente o caso, pois *"na primeira situação, se ela agir o garoto vai se prejudicar, mas na segunda situação se ela agir o garoto vai se beneficiar"*, disse provocando o grupo. Dando-se conta da contradição, uma das participantes mostra os riscos que a personagem poderia correr, em ambas as situações, defendendo novamente a paralisia da personagem:

"Eu acho que é o caso de ela se omitir nas duas situações porque ela poderia se prejudicar também. Ela poderia falar pro policial [no primeiro episódio] e o menino marcava ela. Mas ela poderia, na segunda situação, tentar ajudar o menino e ela não sabe a procedência dos outros caras e os outros caras poderiam, sei lá, tratar ela mal, alguma coisa do tipo" (Alice, integrante do Grupo III).

Os adultos também indicaram o Conselho Tutelar como autoridade que Natália poderia acionar, para que eles resolvessem o fato de o menino estar vivendo na rua. Depois da polícia, essa foi a instituição mais lembrada, estando presente em duas das nove continuações elaboradas para o "Caso do menino de rua"⁷⁴ - como se pode ver no anexo E. *"Nessa situação nós procuraríamos a ajuda do Conselho Tutelar também"*, disse uma das integrantes do Grupo II. Além disso, mencionaram que a denúncia poderia ser anônima para proteger a identidade de Natália. Uma integrante do Grupo III também se mostrou convencida da denúncia ao Conselho Tutelar como entidade apropriada para resolver o caso:

"Vai pro Conselho Tutelar, acho. É tipo assim, em cidade menor você sempre conhece alguém do conselho, que tipo assim pega, ou trabalha nesses lares assim. Alguém que mexe com projeto social, que pode ter um jeito de arrumar, sei lá, alguma solução" (Luciana, integrante do Grupo III).

⁷⁴ Além das duas continuações da história nas quais o Conselho Tutelar aparece explicitamente, há uma continuação elaborada pelo Grupo II que indica que Natália deveria buscar instituições de assistência do Estado, sem especificar quais instituições seriam essas. Tendo em vista que o Conselho Tutelar é instituição ligada ao Estado - embora seus conselheiros sejam eleitos pela sociedade civil - ele poderia estar contemplado nessa continuação da história, aumentando sua frequência entre as continuações elaboradas pelos participantes da pesquisa.

O encaminhamento da situação-problema para o Conselho excluiu totalmente a existência de uma adulta que supostamente teria autoridade e responsabilidade sobre o menino e que teria de ser consultada, a sua mãe.

Visto que a reflexão desta tese se relacionada ao papel dos adultos perante a infância, é importante notar a forma como a figura materna aparece nas continuações elaboradas pelos participantes para o "Caso do menino de rua". Das nove continuações, a mãe do menino consta em duas (vide anexo E): no Grupo I, "Natália tentaria arranjar um trabalho para ela e colocar a criança na escola", e no Grupo II, "Natália deveria acionar instituições de assistência do Estado para ajudar a família e a criança" - incluindo, portanto, a mãe. Nessas duas situações em que a mãe foi mencionada, ela aparece recebendo ajuda, mas nunca sendo convocada a se comprometer com o menino em si - o que, de certo modo, demonstraria certo reconhecimento de que ela seria ainda a responsável pela criança. A meu ver, a forma como os adultos citaram a mãe do menino demonstrou que gostariam de ajudá-la, mas ao mesmo tempo sinalizou também que eles já a vêem como uma figura adulta falida perante a criança. Fora essa imagem negativa, a mãe do menino não foi mencionada por nenhum outro participante - sendo completamente ignorada pelo Grupo III, que não a citou no debate, nem em nenhuma das continuações. O descrédito dos participantes da pesquisa para com a mãe do menino em situação de rua demonstrou que *nem todos* os adultos são vistos de maneira legítima para se responsabilizarem pela criança. No caso específico, por mais que houvesse o vínculo parental tido como algo relevante pelos participantes da pesquisa, eles não o reconheceram com a importância devida para *esse menino*.

Os participantes da pesquisa debateram o papel do adulto perante o "tipo" de infância em questão por meio da criação de continuações para o "Caso do menino de rua". Fora as saídas mais debatidas para a personagem Natália - ignorar o caso, chamar a polícia ou o Conselho Tutelar - foram criadas outras saídas para a história, por mais que tenham promovido menos debate entre os adultos envolvidos. Outras saídas indicadas foram:

"Uma medida seria tentar arranjar um trabalho pra essa mãe, tentar colocar essas crianças na escola e colocar também a família em acompanhamento psicológico, porque tudo parte da família, né? A criança não chegaria nessa situação, de viver na rua e conseqüentemente de roubar dessa forma, se a mãe dela tivesse uma estrutura, uma casa, um trabalho" (Peter, integrante do Grupo I).

Essa continuação aponta para a importância de o adulto prover uma boa condição para a criança, sendo esta uma das duas únicas continuações que cita a mãe do menino, como dito a cima. Nesse caso, a mãe seria ajudada, beneficiando também o menino. Uma outra

continuação dizia que Natália poderia se juntar com mais pessoas e tentar apartar a briga, mas nunca fazê-lo sozinha por conta dos riscos que correria. Esta, juntamente com a continuação anterior, foram as duas únicas continuações da história - vide anexo E - nas quais a personagem faz algo diretamente pelo menino, sendo que naquela ela o faz sozinha e nessa última ela o faz com ajuda de outras pessoas.

Em termos de conclusão, é possível enxergar alguns resultados mais gerais da pesquisa sobre o papel dos adultos no "Caso do menino de rua"; o caso de uma criança que foge aos padrões socialmente desejados para a sua geração. Esse e tantos outros que vivem essa infância, uma "infância do asfalto"⁷⁵, são aqueles que desafiam a lei, que cometem delitos, que criam formas de enfrentar as adversidades do espaço urbano, que são "safos" e que são marginalizados. Considerando o trato da infância na história do Brasil, apresentada no capítulo quatro desta tese, os "pivetes" vivem duplamente um não reconhecimento da sua condição: o não reconhecimento do seu *status* de criança, do seu "tipo" de infância, e o não reconhecimento como pessoa portadora de direitos - por isso o menino da "Situação II" propositadamente não tem nome. Por outro lado, houve um reconhecimento desse menino, mesmo que por vias negativas, pois ele foi reconhecido como aquele mal que age e sabe por que age. Tal reconhecimento gerou como consequências a responsabilização e a punição do menino.

Os posicionamentos dos participantes da pesquisa sobre o papel dos adultos, em geral, no "Caso do menino de rua", partiram do pressuposto de que um adulto "comum" não deveria se envolver ou, caso se envolvendo, deveria fazê-lo de forma indireta e cuidando para não gerar consequências ruins para si mesmo. Os adultos tenderam primeiramente à inação sobre o caso e apresentaram alguns argumentos para justificar essa posição. Foram tantas exigências sobre a intervenção do adulto comum, que os participantes quase o imobilizaram. Pouquíssimos participantes da pesquisa, uma no Grupo I e outra no Grupo III, falaram em alguma *motivação* para a personagem adulta da história se envolver com o caso do menino. Todos os outros participantes, ao contrário, colocaram mais dificuldades para que essa adulta fizesse algo que fosse beneficiá-lo.

⁷⁵ Parafraseando o título do livro ficcional de Marcelo Spalding: SPALDING, Marcelo (2007). **Crianças do asfalto**: ficções baseadas em pesquisas acadêmicas. São Paulo: Casa do Psicólogo.

As formas indiretas de intervir no caso também foram bastante frequentes entre as continuações elaboradas para a história - seis⁷⁶, do total de nove continuações, conforme anexo E - e representaram, a meu ver, uma maneira de o adulto comum *repassar* a problemática para outrem. Entre as formas de ação indireta do adulto, chamar a polícia ou o Conselho Tutelar foram as medidas mais evocadas. No caso da polícia, os adultos reconheceram os abusos e violência frequentemente cometidos contra "menores", mas isso não os demoveu de defender tal encaminhamento. Houve um esforço de tentar argumentar pela não responsabilidade do adulto comum sobre os atos da polícia, por mais que ela tivesse sido convocada por ele. Esse posicionamento denota, a meu ver, o desejo de realmente livrar o cidadão civil de qualquer comprometimento com a "infância do asfalto" e justificar sua convivência com a violência sobre tais crianças. Juntamente à *omissão*, a posição mais adotada pelos adultos, então, não foi de tentar *proteger*, mas sim de *punir* o menino.

Cabe destacar também, entre os resultados, a ausência de reconhecimento da figura materna como alguém relevante que deveria ser envolvida para protagonizar qualquer ação em benefício do menino da história. Ao invés dela, os adultos delegaram às instituições o poder e a responsabilidade para agir junto à "criança de rua". Todas as continuações elaboradas para a história pelo Grupo II, por exemplo, evocaram instituições públicas para lidar com a situação - vide anexo E - demonstrando que esse grupo das educadoras foi especialmente empenhado em responsabilizar o Estado.

A pesquisa empírica, então, demonstrou que o adulto pensa prioritariamente em sua própria proteção ao não se sentir convocado para proteger infâncias marginalizadas. Para essas crianças, o papel adulto é de negligência ou ele as encaminha às instituições - elas e suas punições irão compor as cenas de continuação da história.

6.3.3 Limitações e potências do lugar geracional: algumas considerações sobre o papel dos adultos.

A partir dos resultados da pesquisa apresentados para a categoria de análise do papel dos adultos, percebe-se primeiramente que os participantes da pesquisa transpareceram não haver

⁷⁶ A personagem Natália agiria indiretamente em seis continuações da "Situação II", repassando a problemática envolvendo o menino em situação de rua. São elas: três encaminhamentos para a polícia, dois encaminhamentos para o Conselho Tutelar, e um encaminhamento da família e da criança para instituições de assistência do Estado.

um papel único para os adultos perante a geração da infância. O papel dos adultos na relação intergeracional mudou a partir do modo de perceber e qualificar a criança em questão, ou seja, a partir do tipo de infância que ela representa.

A noção de infância, explorada na primeira categoria analítica desse capítulo, apresentava a infância como espaço imaginário reservado pelo adulto para preservar o tempo do lúdico, da brincadeira, da fase de vida para se desenvolver. Contudo, esse imaginário ficou um tanto "apagado" nessa terceira categoria analítica do papel dos adultos, pois os participantes da pesquisa o contemplaram um pouco na forma como viram Wilson, mas nem fizeram referência no "Caso do menino de rua". Essa diferença na maneira de os adultos enxergarem tais infâncias produziu reflexos na forma como eles enxergam seu papel perante elas.

No "Caso Wilson", representante de uma infância mais próxima do padrão idealizado, a relação adulto-criança foi marcada pela dedicação e cuidado demandados dos personagens mais velhos da história; confirmando nesse caso alguns elementos discutidos anteriormente na segunda categoria analítica desse capítulo, a das 'relações intergeracionais'. Da mesma maneira, os adultos consideraram que seu papel é buscar proteger a criança para que ela não antecipe experiências não condizentes com os padrões de comportamento da sua idade. Desse modo, a pesquisa empírica demonstrou que no Brasil o referencial do "bom" desenvolvimento - com seus padrões e normas para a infância, discutidos em capítulo anterior - ecoa contundentemente na forma como alguns adultos tentam cuidar e educar crianças. Além disso, a pesquisa mostrou que a proteção é um valor para o trato da criança, pelos adultos, e pode se concretizar nos cuidados domésticos. A instrução, por exemplo, foi a principal forma indicada pelos adultos para proteger crianças, por isso pais e educadores foram indicados a instruir Wilson sobre os assuntos do interesse dele, regulando assim os conteúdos aos quais tem acesso e a forma pela qual ele tem acesso.

Na discussão sobre quem cuida da criança, adultos que não trabalham com crianças tenderam a responsabilizar muito as educadoras; e as adultas que trabalham com crianças tenderam a responsabilizar mais os pais. O "jogo de empurra" teve, a meu ver, um aspecto positivo e outro negativo, já citados anteriormente e retomados agora. O aspecto positivo é que os participantes da pesquisa responsabilizaram, de alguma forma, *todos* os adultos que aparecem no "Caso Wilson". Em relação aos pais, os argumentos principais versaram sobre sua responsabilidade parental, ou seja, enquanto as pessoas que são *as mais* responsáveis pela

criança. Em relação às educadoras, argumentou-se que seu compromisso para com a criança deriva da sua obrigação enquanto *profissional*. Porém há também um aspecto negativo: nenhum adulto fez qualquer menção à questão geracional como um motivador para comprometer-se com a criança. A proteção da infância apareceu então como um parâmetro para os adultos educarem as crianças com as quais têm algum *vínculo*, seja ele parental ou profissional. Aqui, ficou subentendido que o exercício do papel geracional dos adultos para com a infância depende de alguma outra vinculação, um outro laço que os faça sentir comprometidos com a criança. No "Caso Wilson" essa limitação do lugar geracional não causou maiores problemas, mas as consequências foram graves quando da análise sobre uma infância que não pode contar com esses vínculos.

O "Caso do menino de rua" foi usado como representante de uma infância marginalizada que não corresponde à noção de infância "ideal", por isso destoou da noção de criança/infância compartilhada pelos participantes da pesquisa. Esse caso foi utilizado na pesquisa para conhecer como os adultos se posicionariam a respeito da proteção *dessa infância*. Os participantes da pesquisa, todavia, preferiram primeiramente ignorar a problemática envolvendo a referida criança, e depois indicaram instituições como a polícia e o Conselho Tutelar para "resolver" a questão. Os adultos envolvidos se preocuparam mais com a personagem adulta Natália - falaram mais dela e das dificuldades de ela fazer algo - do que pensaram em formas de ela promover alguma ajuda, cuidado ou proteção ao menino. Esse movimento dos grupos revelou algo que foi, pelo menos para mim, surpreendente no trabalho campo: quando há determinadas circunstâncias em jogo, a ideia de proteção da infância parece inócua; ela perde força frente a outros fatores que são relevantes para os adultos.

A partir daí, conclui-se que os participantes da pesquisa *não* endossaram a visão mais tradicional de que necessariamente, na relação entre adultos e crianças, eles protegem elas. Dependendo da relação, a proteção da infância apareceu como um valor, e em outros casos ela não apareceu. Na pesquisa, os adultos romperam com a visão essencialista do seu papel perante a infância, e mostraram, com seus posicionamentos, que a proteção depende muito da relação em análise, pois ela será provida ou não *na relação*. A proteção não está previamente dada.

O trabalho de campo demonstrou que a proteção da infância não representou para os adultos uma base normativa para *todos* eles perante *todas* as crianças; revelando que a proteção não é

um valor para as trocas intergeracionais, mas apenas para *algumas* trocas intergeracionais. Nas relações entre pais e filhos, o compromisso parental vincularia os mais velhos a proteger os mais novos. Da mesma forma ocorreria para as educadoras, por exemplo, comprometidas com as crianças pelo seu dever profissional. Apesar da geração dos adultos ser mais velha, ser mais experiente, apesar dela ter a "função" de apresentar esse mundo às crianças, e de inseri-las nesse mundo, ela não foi vista como minimamente convocada a agir em prol das infâncias de alguma forma, mas apenas em prol de *determinadas* crianças. A posição geracional não foi apelo suficiente para adultos protegerem o menino em situação de rua, por mais que ele estivesse sofrendo violência. Isso ocorreu porque o fator geracional apareceu muito circunscrito aos papéis familiares ou profissionais que adultos desempenham junto às crianças.

6.4 A PROTEÇÃO DA INFÂNCIA SOB O PONTO DE VISTA DOS ADULTOS.

A categoria analítica da 'proteção da infância' apresenta os resultados mais relevantes da pesquisa empírica para se pensar uma noção mais ampla para a proteção da infância, as maneiras pelas quais ela se relaciona com as trocas intergeracionais e como ela aparece - *se* ela aparece - para crianças que vivem diferentes infâncias. Estão organizados nesta quarta categoria analítica, e suas subseções, os resultados relativos à proteção que emergiram das Oficinas com os adultos envolvidos na pesquisa, considerando principalmente a opinião deles sobre as histórias fictícias "Situação I" e "Situação II". Explorou-se principalmente a forma como a proteção apareceu ou não nas referidas histórias, suas particularidades, e como eles viram o papel dos adultos nisso tudo.

6.4.1 Como a noção de proteção pauta as relações intergeracionais?

A partir do que foi exposto até aqui sobre a pesquisa empírica, percebe-se que a noção de proteção da infância apareceu em alguns momentos e foi abordada algumas vezes de forma direta e outras vezes de maneira indireta. Pelos resultados expostos para o "Caso Wilson", os participantes da pesquisa disseram que adultos deveriam objetivar promover o melhor desenvolvimento do menino. A pesquisa não entrou muito a fundo na associação possível entre desenvolvimento e proteção, mas pela menção que os adultos fizeram já se pode ver que

o "bom" desenvolvimento infantil é adotado como um referencial para o trato dado por eles para a criança. Considerando também que, segundo eles, esse trato busca proteger a criança, significa que a proteção inclui garantir ou resguardar *esse desenvolvimento*.

Relembrando os resultados expostos anteriormente nesse capítulo⁷⁷ para o "Caso Wilson", pode-se admitir que a noção de proteção dos participantes da pesquisa tende a abarcar atitudes adultas no cuidado infantil diário, no espaço doméstico e na escola, providas por pais ou outros adultos que convivem com a criança diariamente - especialmente profissionais, tal como professoras ou psicólogos. Dessa forma, acredito que a reflexão dos participantes da pesquisa nas atividades grupais fez com que eles considerassem amplamente a noção de proteção, percebendo-a como um objetivo para as suas trocas intergeracionais com as crianças; ao menos quando se trata da proteção para crianças como o Wilson, que vivem uma infância idealizada.

Foi grande o empenho dos adultos em tentar cuidar de Wilson e protegê-lo de eventuais riscos. Para isso, houve concordância sobre o fato de que adultos têm de ser responsáveis pelas crianças. A "Situação I", todavia, apresentou personagens adultos que não querem/não podem/não sabem como intervir sobre o problema envolvendo Wilson. Quando confrontados com adultos desse "perfil", alguns participantes foram diretos: "*Então, não tenham filhos!*", "*Não seja professora*", disseram imediatamente integrantes do Grupo I. Tal reação partiu, a meu ver, de um referencial idealizado de adulto, que teria de ser sempre e completamente responsável e disponível ao ato de educar. Isso se expressou também nas continuações elaboradas para a história, onde todos os adultos se envolveriam com a demanda de Wilson. Então, especialmente os Grupos formados por adultos que não trabalham com crianças, compartilharam de uma exigência incondicional da responsabilidade adulta sobre tal criança.

O Grupo das adultas que trabalham com crianças, ao contrário, colocaram limitações para a sua disponibilidade ao ato de educar - e cuidar e, por conseguinte, proteger. Nesse Grupo - o Grupo II - aproveitando a identificação das professoras participantes da pesquisa com a personagem Josefa, busquei saber como elas se sentiram - quais os custos subjetivos para o adulto - em situações onde não souberam como lidar com questões concernentes a alunos. Uma delas foi a porta-voz (PICHON-RIVIÈRE, 2005) do Grupo:

⁷⁷ Especialmente na segunda categoria de análise, a categoria das relações intergeracionais, nos itens 6.2.1 e 6.2.2.

“Eu fiquei uma semana, ou mais, assim ó, passada, porque essa criança tava sendo levada pelas outras mais velhas. Aí, quando ele saiu daqui, ele mudou de bairro porque a mãe separou do marido, eu fiquei aliviada, feito a Josefa! (risos). Eu senti alívio (risos), mas o tempo que ele esteve aqui, enquanto ele estava, eu procurei fazer minha parte. Eu tenho consciência que eu fiz da melhor forma possível. A mãe, tadinha, era uma pessoa também sem norte, muito levável, volúvel” (integrante do Grupo II).

A transcrição da fala demonstra primeiramente um descontentamento e choque ao lidar com demandas difíceis envolvendo alunos. Depois, refletiu também a identificação com a Josefa e seu sentimento de alívio. O exercício profissional parece gerar necessariamente um mínimo envolvimento afetivo dessas professoras. Mesmo fazendo "o mínimo", ou "a parte" que cabe a elas, as professoras não passariam ilesas sobre o fazer profissional porque se afetam enquanto pessoas; mesmo quando elas adotam uma postura mais distanciada das demandas extra-classe, como vimos em categoria analítica anterior.

Do ponto de vista das professoras, elas não viram Josefa de forma tão irresponsável quanto os integrantes dos outros grupos. Eles, que não trabalham com crianças, exigiram mais da personagem professora, enquanto elas foram mais condescendentes. Considerando resultados expostos anteriormente⁷⁸, a dedicação limitada das professoras já foi justificada a partir da sobrecarga de trabalho que elas disseram ter; um aspecto que fica evidente também nas falas transcritas a seguir:

“(...) Só se a gente tiver assim com um menino, assim, um ‘Wilson’ dentro de sala, a gente tá muito desgastada. Porque a pessoa que está de fora, por exemplo, olha assim e diz ‘calma, senta aqui um pouco, vamos conversar’. Aquela pessoa que não tá ali vivenciando tudo aquilo ali, aquelas quatro horas e vinte minutos todos os dias. Aí ela olha praquela criança e diz assim ‘ah, meu deus, ele é tão bonzinho, coitado” (integrante do Grupo II).

“Claro que a gente sente compaixão. Quando a gente chega em casa, a gente pensa. A gente pensa muito de madrugada, né? Nossa, aquela criança pode tá passando por uma coisa ou outra assim em casa. Mas muitas vezes não dá. Já a pessoa de fora não vê da mesma forma. ‘Ah, como é bonitinho, né? Que criança meiga. É lindo!’ (falando em tom de ironia e rindo)” (outra integrante do Grupo II).

Ambas as falas obtiveram grande apoio das outras integrantes, dando a entender que o desgaste na relação com a criança interfere na forma com que elas, enquanto educadoras, vão querer ou ter forças para se responsabilizar pela criança. Desse modo, compreende-se que, para esse grupo, é esperado que a professora não esteja disponível a Wilson porque está desgastada com as dificuldades da relação com o garoto em sala de aula. Então, para esse Grupo, a relação que o adulto tem com a criança interfere no quanto elas estarão disponíveis para ela - e consequentemente, a relação adulto-criança interferiria também na efetivação da

⁷⁸ Da terceira categoria analítica, a do papel dos adultos, dentro do item 6.3.1, quando apresentei os resultados sobre o papel dos adultos da escola - a professora e a diretora.

proteção. Por essa razão, a personagem Josefa não atendeu à demanda de Wilson; porque ele a provocava e ela não tinha uma boa relação com ele. Tal posicionamento demonstra que para elas a proteção não é algo fixo e as professoras, apesar do vínculo profissional, estão muito cansadas para isso. A proteção seria, portanto, um *valor*, não uma prática inquestionável. Elas estavam falando então de algo mais pessoal, de alguma carga afetiva que atravessa a relação adulto-criança e que interfere na forma como a proteção será provida. Isso interferiu na postura dos adultos não só para o "Caso Wilson", mas também, decisivamente, no "Caso do menino de rua".

6.4.2 Quando a proteção não abarca diferentes infâncias: o dever geracional não vai à rua.

Confrontando o posicionamento dos participantes da pesquisa sobre o "Caso Wilson" e sobre o "Caso do menino de rua", nota-se que o olhar sobre essa segunda infância foi totalmente diferente do olhar sobre aquela primeira; provendo proteção no primeiro caso e não no segundo. Os participantes da pesquisa viram tais infâncias de formas distintas. No segundo caso, por exemplo, os participantes responsabilizaram mais o menino em situação de rua, ao passo que não responsabilizaram Wilson, pois os comportamentos de Wilson foram justificados pela *curiosidade* infantil. Os participantes da pesquisa também se posicionaram distintamente quanto às atitudes que adultos envolvidos nos casos deveriam adotar. No "Caso do menino de rua", os adultos seriam omissos, como Natália, ou abusadores, como os policiais e os homens que estão batendo no menino; enquanto que no "Caso Wilson", os adultos seriam preocupados e comprometidos em cuidar dele. Os participantes da pesquisa também julgaram a professora Josefa de uma maneira totalmente diferente de como avaliaram as atitudes que a personagem Natália deveria adotar. A postura da professora no "Caso Wilson" foi tida como inadequada porque ela se preocupou mais consigo e seus interesses do que em intervir junto à criança. Já no caso da Natália, ocorreu justamente o contrário, porque os participantes da pesquisa criaram estratégias de preservar a personagem de se envolver com os problemas do menino em situação de rua. Houve também algumas exigências sobre a ação de Natália que não apareceram sobre as ações dos adultos no caso de Wilson, onde esforços de todos os adultos foram válidos para ajudá-lo. Além disso, também existiram discrepâncias enormes no que tange ao tipo de intervenção a ser executada junto às duas crianças. Os adultos envolvidos na pesquisa não pensaram em intervenções de cunho educativo para o "pivete", tal como pensaram para Wilson. Para o menino em situação de rua,

as instituições foram muito evocadas - o Estado/a Polícia - enquanto que no "Caso Wilson" a instituição da história - a escola - não foi responsabilizada fortemente. Tais discrepâncias levam à conclusão de que os adultos proveram proteção para a criança no primeiro caso analisado, mas não no segundo.

Tive a oportunidade de problematizar, junto aos adultos envolvidos na pesquisa, a diferença de tratamento dada aos dois casos discutidos na pesquisa empírica - a "Situação I" e a "Situação II", anexos B e D desta tese, respectivamente. Do que depende o adulto para proteger a criança? Que fatores estão em jogo para que ele a proteja? - eram as perguntas que eu tinha em mente ao confrontar as duas histórias e as posturas a serem adotadas pelas personagens. Apresentei a cada grupo as diferenças entre os encaminhamentos elaborados por eles para os dois casos envolvendo as duas crianças. Devolvi a eles a sua própria produção sobre os casos fictícios para saber como eles viam tal disparidade. Apenas uma participante - Matilde, do Grupo I - pareceu se sensibilizar com a diferença de tratamento dada ao "pivete" e ao Wilson. A reação geral entre os participantes foi tentar justificar as diferenças de tratamento criadas por eles.

No Grupo I, os participantes começaram essa discussão final afirmando que é mais fácil pensar numa saída/continuação para a história na "Situação I" do que na "Situação II". O que de fato procede, pois são histórias com níveis de complexidade distintos, mas que não chegam necessariamente a comprometer o dever adulto da proteção - caso a proteção fosse vista como tal para ambos os casos.

A partir do debate, o Grupo III argumentou que a história de Natália os fez sentir "menos obrigados" a agir. Esse e os outros grupos mencionaram algumas razões que supostamente não os fizeram agir em prol do menino em situação de rua e fizeram-nos agir com relação a Wilson.

"(...) Eles tavam dentro da escola. O papel da escola e da professora é educar. O do pai também. Isso muda a situação! Agora um menino de rua, que ela desconhece, que ela vê todo dia fazendo as coisa... não cabe à ela, não compete a ela querer educar aquele menino" (Alice, integrante do Grupo III).

A fala reafirma a obrigação do adulto para com a criança a partir dos vínculos de afeto ou profissional, não considerando qualquer outro fator que promovesse algum comprometimento adulto. Ter disponível na cena um adulto a quem demandar responsabilidade parece "mudar a situação" e prover encaminhamento de ajuda à criança - porém, cabe lembrar que a mãe

estava lá e foi ignorada pela maioria dos participantes da pesquisa. Outras falas, de outros grupos, vão na mesma direção:

“Na história do Wilson tem quem proteja ele, tem os pais, tem a escola, pra gente falar, pra gente chamar. Nesse caso aqui, do pivete, que não tem nem nome, a família não tem, a mãe é um descaso pelos filhos. Ele também não tá num colégio” (David, integrante do Grupo I).

“Os pais desse menino tão lá, tipo, tem um suporte. Agora essa mãe aí... ela tá vendo que o menino tá roubando e nem aí...”, disse um integrante do Grupo III. Outras falas se seguiram:

“Não é o fato da história ser na rua necessariamente, mas a rua aí é o meio que o menino tá, sabe? O outro tá lá na escola. Tem alguém que conhece. Tem alguém que tem contato. Cé tem uma certa obrigação” (integrante do Grupo III).

Mais outra: *“[No "Caso Wilson"] tem um amparo, tem os pais que você pode conseguir alguma coisa. Cé espera mais desses pais e desse menino. Agora na rua...”*. *“Tem que ter uma relação pra proteger”*, disseram outras integrantes do Grupo III.

Essas falas, e tantas outras ocorridas na última Oficina de cada grupo, mostram que o espaço escolar e sua amarração com as famílias das crianças facilitam o acesso aos pais, os *responsáveis* pela criança, para criar um encaminhamento para o caso. Mas não só isso. A escolarização foi percebida como um fator relevante para os adultos reconhecerem um valor "a mais" na criança - isso ocorre porque, frequentando a escola, a criança se encaixa mais no modelo "ideal" de infância, discutido no capítulo dois da presente tese. Os adultos também consideraram que é necessária a existência de alguma relação com a criança, ou ao menos um mínimo vínculo de conhecimento, para favorecer posturas mais proativas para com ela, no sentido de prover mais cuidado quando necessário. No "Caso do menino de rua", não havia tal conhecimento e, por mais que houvesse ali a mãe, as expectativas sobre ela são tão baixas que eles não a viram como parceira para proteger a criança.

Uma das falas do Grupo III reforçou a necessidade de um vínculo para o adulto prover proteção:

“Eu não sei se um adulto teria que proteger uma criança e se arriscando ao mesmo tempo. Se colocando em risco por uma criança que tá ali, que você nem sabe a procedência. Caberia a mim proteger o meus filhos. Tipo assim, a minha relação de educação seria com os meus filhos. Isso aí é um problema da sociedade, é geral. Mas tomar alguma atitude que pudesse prejudicar ela, talvez não resolveria nada” (Alice, integrante do Grupo III).

O exemplo mostra que alguns adultos vêem que seu *dever* é com crianças com as quais têm algum tipo de relação, sendo a ligação de filiação a que mais os faz sentir responsáveis para com a criança. Os participantes da pesquisa esperam que os pais promovam a proteção necessária para seus filhos, sendo desconsiderada alguma menção à geração dos adultos como

um todo. Isso se comprova, na fala transcrita, pois denota haver crianças que são um “problema da família” e outras que são um “problema geral”, sendo que este último é visto como sendo, na verdade, um problema de ninguém. Pela perspectiva desses adultos, a mãe e a criança da "Situação II", por estarem em situação de rua, são então "um problema da sociedade", mas que tal sociedade não quer resolver.

O ambiente no qual está a criança foi indicado pelos participantes da pesquisa como outra justificativa para eles se sentirem mais ou menos interpelados por ela. *"O ambiente influencia muito, porque se fosse uma briga na escola, eu faria alguma coisa, mas com um menino na rua não"*, disse uma integrante do Grupo III. O ambiente da rua parece realmente dificultar profundamente a empatia dos adultos para com a criança, e isso apareceu muito intensamente na fala transcrita, pois a participante minimizou a violência sofrida pelo menino em situação de rua ao referir-se como "briga" o espancamento que ele estava sofrendo. Outros adultos falaram mais sobre o ambiente da rua:

"É uma coisa de espaço também porque na outra história você tem a escola, com várias hierarquias e pessoas com diferentes responsabilidades ali dentro. Você tem a casa, com os pais. Mas nessa história de hoje é a rua, tipo, não é um espaço fechado, é tudo ali, não tem onde começa e onde termina" (integrante do Grupo III).

E mais outra: *"Na rua tá tudo aberto. O policial, você viu que não vai resolver. Os pais não tão ali. Acaba ficando sem referência. E na escola não"*, disse Vitor, integrante do Grupo III.

A rua representou então um ambiente complexo de pensar a infância porque para eles é um ambiente vazio de referenciais, onde não seria possível identificar facilmente responsáveis pela criança para acioná-los a agir. Essa visão sobre a rua ignora que muitas crianças que habitam esse espaço já têm ali uma rede própria de pessoas e/ou hábitos que minimizam de alguma forma os riscos aos quais elas estão vulneráveis (HUTZ; KOLLER, 1996). Talvez os adultos envolvidos na pesquisa ignorem essa possibilidade e, como não pensaram em conversar com o menino, provavelmente não teriam condições de conhecer seus hábitos para saber como ajudá-lo mais na ocasião de violência, ou depois dela.

A condição na qual vive o menino em situação de rua foi vista como *desprotegida* porque ele está na rua e também porque, aos olhos dos participantes da pesquisa, ele não pode contar com sua família.

"A culpa é da mãe mesmo! Se esses meninos tivessem uma casa, tivessem um lar, talvez tivessem mais protegidos. Mas aí vai pra rua, vai ficar no mundo da rua, começa a roubar mesmo. Então depende do adulto. O adulto é quem tem que proteger a criança mesmo. Mas essa mulher aí da história [a suposta mãe do menino], ela tá pensando nela, ela não tá pensando nas crianças. Porque ela

poderia procurar ajuda também, às vezes tem, talvez ela possa ter um cantinho pra morar, mas ficar na rua não protege" (integrante do Grupo II).

A fala denota que a socialização de crianças em espaços privados, eminentemente o lar, foi tida como mais adequada para *proteger* a criança, pois evita os perigos do espaço público. A casa foi é então o espaço de proteção, por isso o menino em situação de rua é visto como *desprotegido*. Esta forma de ver a proteção considera que essas crianças não usufruem de *qualquer* proteção, quando talvez elas podem não estar usufruindo da forma *idealizada* de proteção para crianças.

A figura adulta dos pais, como já dito anteriormente, foi vista aqui também com obrigação de proteger a criança, sendo seus maiores responsáveis. Então, considerando a realidade da criança da "Situação II", a mãe foi mal vista porque ela não estaria defendendo os interesses do menino, não estava cuidando dele adequadamente, mas apenas "pensando nela"⁷⁹. Todavia, especialmente o Grupo II, formado pelas professoras, não julgou dessa mesma forma a personagem adulta da outra história, a professora Josefa - que também "só estava pensando nela" e não no menino Wilson, como disseram integrantes de outros grupos. Para o grupo das professoras, o cansaço e a sobrecarga de Josefa são legítimos, pois justificaram o pouco envolvimento da profissional com o aluno e sua demanda extra-aula. Assim, tal Grupo foi condescendente com a personagem professora da "Situação I", enquanto fez sério julgamento sobre a personagem mãe da "Situação II". Isso reflete mais uma vez a identificação dessas participantes com as histórias fictícias utilizadas na pesquisa.

Diante da avaliação de que a criança em situação de rua está necessariamente desprotegida, os adultos envolvidos na pesquisa consideraram que todas⁸⁰ as continuidades elaboradas para o "Caso do menino de rua" foram formas de proteger tal criança. Porém, algumas continuidades incluem a polícia, por exemplo, e assim como discutido anteriormente, chamar a polícia poderia representar uma ameaça ao menino em situação de rua, visto que "*(...) muitas vezes chamar a polícia não é proteção porque a gente sabe que às vezes eles mesmos estão envolvidos com os crimes*", disse uma integrante do Grupo II. Contudo, outra participante "resolveu" essa problemática colocando outro argumento e defendendo que seria provida alguma proteção ao menino, apesar de "chamar a polícia":

⁷⁹ Embora os participantes não tenham deixado claro de quais formas a mãe estaria só "pensando nela" ou de que forma ela estaria se beneficiando com a vida na rua. Talvez, "só pensar nela" se refira a ela não estar assumindo o peso da responsabilidade para com os filhos e estar livre para fazer o que quiser.

⁸⁰ Exceto as continuidades onde Natália ignoraria o caso.

“Já ia falar isso, mesmo chamando a polícia! Porque a gente nem sabe se seria uma proteção mesmo, mas naquele momento ali seria uma, uma forma, uma saída, uma solução para livrar a criança do espancamento dos caras. Então na verdade a gente não sabe se a polícia vai proteger, mas naquele momento era uma saída pra proteger, sim” (integrante do Grupo II).

Assim, no caso de uma infância marginalizada, parece que os adultos aderiram a uma ideia de proteção amplamente difundida no senso comum, ou seja, a ideia de proteção com medidas aplicadas à criança quando ela já sofreu alguma forma de abuso ou de abandono, incluindo muitas vezes sua institucionalização - sendo esta uma das continuidades elaboradas pelo Grupo II, por exemplo. A noção de proteção aplicada para esse "tipo" de infância se articula com a história de atendimento à infância pobre no nosso país, que vem historicamente deslegitimando as famílias pobres e sua forma de dar conta de suas crianças. Para essa infância a "proteção" aparece enquanto forma de controle.

Uma vez que a infância marginalizada praticamente não despertou empatia dos adultos, e sendo essa infância vista como um problema "da sociedade", eles responsabilizaram o Estado a agir em prol dessas crianças.

“(...) Quem vai ter condições de agir assim, de ‘fazer o que o Estado deveria fazer’, é quem tem dinheiro, são as instituições, porque isso é uma questão de dinheiro. (...) Quem seria o responsável por esse garoto [o menino em situação de rua], pra ele não tá na rua fazendo besteira, seria o Estado. Ai por isso que têm essas medidas tão diferentes desse garoto pra com relação ao Wilson. Até porque Wilson tem uma infância mais parecida com a nossa, esse não” (David, integrante do Grupo I).

A fala coloca o Estado como o responsável por prover para as infâncias marginalizadas as condições materiais que as famílias não puderam dar, confirmando assim a discussão mais teórica realizada no capítulo quatro sobre proteção e infância pobre, quando se tentou mostrar como a esfera governamental foi sendo responsabilizada pela sociedade brasileira (KRAMER, 1982) - ou melhor, pelas elites da sociedade brasileira - para dar conta dos problemas envolvendo infância e pobreza no país. De lá pra cá, o Estado foi se firmando nesse papel e, ao mesmo tempo, produzindo o "efeito colateral" de ir livrando os cidadãos de maneira geral de se verem também um pouco responsáveis pela geração mais nova, especialmente a parte da geração mais nova que vive sob contextos de muitas dificuldades.

O trecho de fala transcrito também reforça que a relação adulto-criança interfere decisivamente sobre o interesse dos adultos de promover ou não a proteção para a criança. Já foi mencionada anteriormente, por outros participantes da pesquisa, a necessidade de uma relação com a criança para o adulto se sentir comprometido de alguma forma com ela. David, por sua vez, acrescentou outro aspecto: é preciso também haver uma mínima identificação do adulto para com a criança e sua infância. Nos casos onde já há uma relação entre os sujeitos,

isso não foi mencionado, mas nos casos onde não há uma relação interpessoal, a mínima identificação do adulto com o "tipo" de infância em questão interfere na sua postura perante a criança. Então, quando a criança é “de rua”, os adultos não tiveram a identificação “necessária” para agirem. Assim, eles responsabilizaram o Estado porque não se sentiram convocados a agir, visto que não reconhecem sua noção de infância na criança em questão.

O trabalho de campo mostrou, portanto, que os adultos não se vêem identificados com *todas* as infâncias, nem motivados a agir em prol das crianças de forma geral. “*Na realidade ninguém quer fazer nada pela criança. Pensam que ‘os pais não fazem, eu também não faço’.* Então... *complicado*”, disse uma das integrantes do Grupo II, expondo a responsabilidade adulta com a criança a partir apenas da relação muito específica de filiação, e a postura de indiferença dos adultos, enquanto geração, com a infância de forma geral.

Desse modo, parece realmente que a visão geral sobre infância e proteção está condicionada ao que os pais ou o Estado podem prover para as crianças, sendo a proteção um tema que não é evocado como um dever da geração adulta como um todo. Essa posição adotada pelos participantes da pesquisa refletiu no empírico algo que já está regulamentado pela legislação brasileira: a responsabilização única da família e do Estado sobre a criança - que procede e que deve ser feita, mas que passa ao largo dos aspectos geracionais envolvidos na problemática do cuidado das novas gerações. Essa visão limitada do cuidado, da educação, da socialização e da proteção das crianças desvaloriza a questão geracional, que poderia ser usada justamente como motor para um trato mais igualitário da infância.

A forma ineficaz como é encaminhada a proteção da infância atualmente no país foi expressa na fala de uma das participantes da pesquisa: “*É só no papel mesmo. Nem todo adulto protege*”, disse uma das integrantes do Grupo II, reconhecendo que a legislação brasileira não garante na prática a proteção e que os adultos, por sua vez, não estão todos comprometidos com ela. Por isso, os adultos envolvidos na pesquisa tentaram prover proteção para a criança do primeiro caso analisado, mas não para a do segundo. A proteção por parte do adulto parece se materializar caso a caso, a depender dos vínculos que existam entre ele e a criança e do "tipo" de infância em questão. Assim, os adultos se colocaram como sujeitos dentro da relação com a criança e compreenderam a proteção como um elemento a ser desvelado nos discursos e nas práticas, e não como um imperativo moral para a sua posição nessas trocas intergeracionais.

7.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível fazer algumas conclusões sobre a problemática da proteção da infância e das relações intergeracionais a partir da pesquisa bibliográfica realizada na presente tese, e a partir também da pesquisa empírica em relação a todo o conjunto deste trabalho. As conclusões apresentadas nesse capítulo, contudo, refletem o que foi possível obter de mais relevante com a pesquisa empírica de caráter qualitativo. Com isso, as considerações apresentadas na conclusão deste trabalho não pretendem dar palavras definitivas a respeito do tema; ao contrário, a conclusão busca dar um fechamento possível ao grande volume de resultados produzidos no campo, destacando os mais relevantes, e abrir novas questões e frentes para pesquisa.

7.1 CONCLUSÕES: MAIS ALGUMAS PALAVRAS SOBRE PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS.

A partir da pesquisa empírica realizada, foi possível perceber que os adultos recordaram da infância, enquanto fase de vida, como um período de brincadeiras, de diversão, do lúdico. A criança foi vista majoritariamente como uma pessoa que é inocente, mas também sagaz e "naturalmente" curiosa sobre as coisas do mundo a sua volta. Os participantes narraram vários episódios nos quais, quando crianças, relacionavam-se com pessoas mais velhas, adultos parentes, familiares ou não. Tomando suas memórias e as histórias fictícias usadas no trabalho de campo, pôde-se conhecer na pesquisa a posição dos participantes sobre a relação adulto-criança.

Para eles, essa relação é caracterizada pela afeição que crianças estabelecem com adultos dentro do arranjo tutelar que também marca essa relação. Os participantes reconheceram que a tutela dos adultos sobre as crianças regula o cotidiano e as experiências delas, enquanto que ao mesmo tempo promove cuidado e proteção. A tutela de adultos sobre crianças existe porque na relação entre eles o adulto ocupa posição de autoridade, tal como foi nomeada pelos participantes da pesquisa. Os adultos afirmaram uma visão mais tradicional da relação adulto-criança, onde o lugar de autoridade do adulto se sustenta muito pela relação hierárquica que ele tem com a criança. Ao mesmo tempo, quando os adultos avaliaram que não devem usar da proibição para lidar com a criança, eles estão assumindo de certa forma que a hierarquia infundada dessa relação não se mantém mais hoje em todos os momentos.

Apesar dessa constatação, a reafirmação da hierarquia do adulto sobre a criança apareceu também quando os adultos desconsideraram as formas da criança ser responsiva à relação que têm com eles - vendo como uma obrigação a obediência por parte da criança. Além disso, eles demonstraram que as crianças são as únicas que podem se beneficiar nessa relação intergeracional. Ou seja, eles não reconheceram que eles também podem tirar algo de bom do convívio com a criança - assim como podem se beneficiar do convívio com qualquer outra pessoa. O adulto considera, portanto, que nessa relação intergeracional ele é o único que provê algo para o outro, transparecendo a percepção de que a criança é passiva nessa relação. Até nos casos onde a criança desobedece ao adulto, eles não viram esse comportamento como uma forma de ela dizer algo sobre a relação intergeracional, uma forma de ela sinalizar alguma coisa para o adulto. Eles viram esses comportamentos da criança apenas pelo viés de que ela não está cumprindo sua obrigação de fazer o que adultos indicam.

Assim, conclui-se que os adultos não trataram a relação adulto-criança propriamente como uma *relação*, onde todos os envolvidos são afetados pelo vínculo que constroem juntos. Eles realmente estavam investidos de uma posição hierárquica tal que os deixou se afetarem pouco pela ação da criança nas trocas que fazem com eles. Isso se expressou quando os participantes defenderam que o adulto *sabe mais* como conduzir a vida da criança, pois sabe o que é melhor para ela. Tal compreensão, a meu ver, aparece também na legislação relativa à infância, especificamente no princípio do "maior interesse" da criança, discutida em capítulo teórico anterior. Afinal, algumas análises sobre o tema indicam que adultos continuam sendo os definidores do que é "o melhor" para a criança, e elas têm sido pouco respeitadas em suas

decisões sobre isso (FREEMAN, 2011). Um conceito que tem muita proximidade com os moldes hierárquicos de relação defendidos pelos participantes da pesquisa.

Esse resultado da categoria analítica 'relações intergeracionais', todavia, vai de encontro ao comportamento de algumas crianças no contemporâneo. Ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa retomaram a posição superior do adulto na relação com a criança, sabe-se cada vez mais de crianças que praticamente não vivem tal hierarquia no trato com adultos, principalmente nos setores mais ricos da sociedade brasileira. Há muitos relatos de crianças que obedecem muito pouco aos adultos, fazem basicamente só o que querem da sua rotina, impõem aos adultos o que desejam ou fazer. Trata-se então de experiências completamente opostas ao que os adultos consideraram sobre a relação adulto-criança. Conclui-se então que a diferença entre o caso citado e a posição dos participantes da pesquisa exemplificam as múltiplas formas pelas quais crianças se relacionam com adultos hoje e mostram que essa relação intergeracional está profundamente relacionada aos processos de subjetivação das crianças.

No trabalho de campo, mesmo sendo exceção, foi mencionada a caracterização da relação adulto-criança como uma relação de poder. Pelo que apareceu na pesquisa empírica, a relação adulto-criança seria uma relação de poder porque o adulto encarna, inclusive corporalmente, a capacidade de gerir a vida da criança, controlando-a. Esse aspecto foi especialmente interessante porque aponta para uma abordagem diferente da que tem sido feita nos estudos da infância. Nessa abordagem, as relações entre adultos e crianças são vistas sob a perspectiva geracional, e a nomeação dessa relação como uma relação de poder se remete à desigualdade de posições entre as gerações, ou seja, do poder que o grupo dos adultos tem sobre o grupo das crianças (ENNEW, 1986). O resultado produzido no campo, por sua vez, referia-se à manifestação de poder dentro da relação individual entre criança e adulto e, mais especificamente, de que o poder adulto sobre a criança aparece aos olhos dela se impondo muito a partir da presença e da performance do corpo adulto. Esse resultado não exclui a abordagem geracional, mas trouxe o 'corpo' como um elemento que poderia ser melhor estudado nessa relação - aí na perspectiva das próprias crianças, e não na perspectiva dos adultos.

A pesquisa empírica também mostrou um pouco da forma complexa pela qual a proteção da infância perpassa as relações intergeracionais. Confrontando o cenário do contemporâneo com

algumas décadas atrás - no auge das conquistas dos direitos da criança no Brasil e no exterior, nas décadas de 1980 e 1990 - percebe-se que havia uma defesa grande dos papéis de adultos para com crianças e era forte o discurso que, buscando proteger e garantir direitos à criança, fixava o papel do adulto para com ela. A posição da geração dos adultos perante as crianças era mais definida e a proteção parecia ser um imperativo para essa relação. No contemporâneo, a partir da pesquisa realizada, uma primeira conclusão importante é que a proteção não se concretiza na relação adulto-criança de forma simples. Ela é tida ainda como um valor importante para os adultos, mas fundamentalmente como algo a ser desvelado ou não a partir de diversos fatores presentes da relação entre o adulto e a criança especificamente. Ao contrário do que é estipulado pela legislação - em documentos internacionais e nacionais sobre os direitos da criança⁸¹ - a proteção não é vista pelos adultos como um conceito pronto e fixo a ser aplicado. A proteção é um valor que vai se adequar às situações específicas envolvendo adultos e crianças. Os adultos tenderam a modelar a noção de proteção ao tipo de relação que eles têm com as crianças - *se* eles têm alguma relação com a criança. A proteção da infância, a partir da perspectiva dos adultos, é algo que está para ser produzido, e não algo já dado *a priori* na relação adulto-criança.

Sendo assim, a proteção pode aparecer ou não a depender da relação intergeracional em análise. No caso de crianças que vivem uma infância mais próxima da idealizada, os adultos se mostraram mais propensos a lhe prover proteção, principalmente se tiverem algum tipo de relação mais próxima com elas. Os adultos consideraram que os pais, parentes, familiares e profissionais que convivem com a criança - enfim, os adultos que têm algum vínculo com ela - são quem devem se mobilizar mais para cuidar e prover proteção. Há ainda, mesmo nesses casos, limites para a disponibilidade dos adultos. A dificuldade de eles darem conta integralmente da educação da criança, enquanto pais, por exemplo, produziu o desejo de eles controlarem a criança e/ou de repassar seus cuidados para a responsabilidade de outro adulto. Pais então fizeram um "jogo de empurra" com educadoras, pois eles demandaram muito delas e elas se mostraram sobrecarregadas. Essa parte da pesquisa empírica destacou que para pensarmos a proteção da infância hoje é indispensável refletir sobre *como se sentem os adultos* com o papel que assumem diante das gerações mais novas.

⁸¹ Analisados anteriormente, no capítulo quatro desta tese.

De acordo com a pesquisa, o valor da proteção, para uma infância idealizada, concretiza-se na visão dos adultos por meio da educação das crianças. Essa noção mais fluida e difusa da proteção provida para a criança vai de encontro ao discurso mais legalista da doutrina da proteção. A doutrina da proteção, presente nas regulamentações nacional e internacional dos direitos da criança, transparece uma noção de proteção que, apesar de ser "integral", permanece ainda associada apenas a contextos muito específicos - de violações de direitos sofridos pela criança ou nos casos onde ela responde criminalmente por delito cometido com regime protetivo especial, como discutido no capítulo quatro desta tese. Os adultos demonstraram compartilhar uma noção de proteção que ultrapassa a proteção constante nas regulamentações.

Contudo, os adultos não vêem essa proteção sendo aplicada para toda a infância. Algumas crianças não despertaram nos adultos atitudes protetivas. Foi o caso, por exemplo, da criança que faz coisa errada, que o faz intencionalmente, que descumpra as regras sociais, que não frequenta a escola, que vive na rua; ou seja, as crianças que vivem uma infância marginalizada. Para essa infância a postura dos adultos foi tentar ignorá-la, ou convocar instituições do Estado como a polícia e o Conselho Tutelar; mesmo que isso gere violências para a criança. A punição apareceu mais facilmente para essa criança do que a proteção. A pesquisa mostrou que os adultos estão completamente "desidentificados" com essa infância e por isso não houve empatia suficiente para fazê-los agir em benefício dela. Os sentimentos evocados pelos adultos foram de medo e indiferença.

Confrontando a posição dos adultos para dois "tipos" distintos de infância, uma mais idealizada e outra mais marginalizada, foi possível perceber grande discrepância nas posturas que eles adotaram perante elas. Maiores detalhes já foram debatidos no capítulo anterior, mas aqui ainda caberia tocar em duas conclusões importantes. Uma primeira conclusão diz respeito à ação da criança e a forma como os adultos perceberam isso. No "Caso Wilson", seu comportamento desafiador foi acolhido pelos adultos e justificado pela suposta curiosidade "natural" da criança. Eles avaliaram pela inadequação da conduta do menino e pensaram em atitudes educativas para tentar minimizar isso; na opinião deles, protegendo a criança via educação. Já no "Caso do menino de rua", seu comportamento transgressor não tentou ser compreendido pelos adultos, mas sim rechaçado. Os adultos responsabilizaram a criança pela sua agência e buscaram "corrigi-la" via punição das instituições. A partir da perspectiva dos adultos, o agir dessa criança fez com que eles não se identificassem com sua infância e

quisessem se afastar dela. A partir dessas considerações, conclui-se que a ação da criança afeta os adultos de diferentes maneiras. Comportamentos da criança que já são esperados pelos adultos, que correspondem ao que eles esperam de uma criança, despertam neles proteção. Outras crianças, com sua agência, colocam em questão a noção de infância, de forma tal que alguns adultos não conseguem reconhecer nelas a infância que têm como referência - fazendo com que nessas circunstâncias o valor da proteção da infância perca força.

As posturas discrepantes adotadas por adultos no "Caso Wilson" e no "Caso do menino de rua" geraram mais uma conclusão para esta tese. Ao contrário da história fictícia, onde o menino em situação de rua não tem identidade, sabe-se que essa infância é marcada por raça e classe específicas. Entre a infância, as crianças pobres e negras são quem habitam majoritariamente as ruas das cidades brasileiras. É essa a infância mais marginalizada no Brasil. Portanto, foi com essas crianças que os adultos envolvidos na pesquisa manifestaram não querer se envolver. A análise da história social da infância no Brasil - discutida no capítulo quatro desta tese - mostra que as primeiras ações de proteção da infância no país atendiam crianças pobres e negras porque elas já figuravam entre os grupos socialmente "vulneráveis" e tinham seus direitos violados mais frequentemente. A emergência da noção de proteção já foi sendo construída no país em associação à infância pobre e negra. Todavia, apesar disso, a proteção dessas crianças ainda parece longe de se tornar realidade. A reação dos adultos envolvidos na pesquisa reforça a conclusão de que o viés classista e racializado constitutivo da emergência da noção de proteção no país, por mais que direcione as ações protetivas do Estado para crianças pobres e negras, não conseguiu até hoje difundir no imaginário social a ideia de que tais crianças devem, sim, gozar de proteção. Neste sentido, as conquistas da legislação brasileira dos direitos da criança não parece ter gerado mudança na estrutura das mentalidades que ainda discriminam as crianças e atribuem a elas valores distintos conforme sua classe social e raça.

Segundo Michael Freeman, "há uma distinção entre 'ter' direitos e ser autorizado a exercê-los" (FREEMAN, 2011, p. 387; tradução minha). Discutindo os direitos de participação, o autor fala do descompasso entre as garantias legais dos direitos das crianças e a legitimidade, dada socialmente, para que isso seja uma prática real. No Brasil observamos essa dificuldade da implementação dos direitos de participação, mas também em relação ao gozo dos direitos de

proteção, especialmente no caso de crianças negras e pobres. Aqui há também uma diferença entre essas crianças terem formalmente direito à proteção e serem autorizadas a gozar dela.

O caso da infância marginalizada também foi relevante para a pesquisa apontar os limites do lugar geracional de adultos perante a infância. Com essa infância os adultos não têm qualquer ligação mais pessoal e demonstraram não ter outras razões para se envolver com ela ou prover proteção. O fator geracional não motivou adultos a beneficiar essas crianças. Parece-me então que não se trata apenas de dizer que o lugar geracional não foi *suficiente* para convocar adultos à ação, mas realmente a posição geracional - e uma possível responsabilidade decorrente dela - parece não fazer *sentido* para alguns adultos no contemporâneo; visto que o fator geracional por si mesmo não foi elemento para eles pensarem seu papel perante as infâncias. O fator geracional apareceu circunscrito aos papéis profissionais ou familiares que adultos desempenham para determinadas crianças.

Uma empatia do adulto pela criança, a partir do fator geracional, não dependeria da existência de vínculos mais próximos entre eles, apesar de poder ser vivida *por meio* desses vínculos. Com isso quero dizer que a responsabilidade geracional não exclui a responsabilidade parental, ou de qualquer outro vínculo entre adulto e criança. Todavia, nos casos onde esse vínculo é ausente, a ideia de geração poderia ser usada para gerar uma "mínima" empatia de adultos para com crianças - e das gerações mais jovens para com as gerações mais velhas também. Esta foi a relevância de terem sido explorados diferentes "tipos" de infâncias na pesquisa empírica: a possibilidade de ver até que ponto o lugar geracional é relevante para motivar adultos a agir em prol da infância e da sua proteção. De acordo com os resultados analisados, conclui-se que esse lugar apresenta grandes limitações para os adultos se sentirem motivados a prover proteção para crianças.

Por outro lado, é importante também ponderar que algumas condições do contemporâneo corroboram para essa problemática. A proteção da infância alimentou durante muitas décadas as posições sociais das gerações, colocando as gerações mais velhas como as protetoras e as gerações mais novas como as protegidas, de forma fixada. Nesse contexto onde a proteção talvez fosse um imperativo, adultos e crianças se achavam em lugares mais estabelecidos, e que de alguma forma também davam uma diretriz para como adultos deveriam se portar com a infância. No contemporâneo, de forma diferente, os adultos são menos convocados a refletir sobre a questão da infância enquanto uma questão que concerne a todos e que é de trato

público. Eles também parecem mais devotados a si mesmos na busca por realizações pessoais, e muito absolvidos por outro imperativo: o de se fazer feliz a todo custo. A infância também não é a mesma de vinte anos atrás para cá. As crianças tiveram seu reconhecimento legal como sujeito de direitos e sua participação e autonomia são crescentemente estimuladas, inclusive no trato doméstico com adultos. Considerando estas e outras características do contemporâneo, a proteção da infância é reconstruída por esses adultos de uma forma distinta da que vigorava em contextos anteriores, onde os papéis de adultos e crianças não pareciam ser tão fluidos.

7.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUAL O FUTURO DA PROTEÇÃO DA INFÂNCIA?

Fazendo coro a pesquisadores que indagam sobre o futuro⁸² de temas relacionados à infância, o objetivo das últimas páginas dessa tese é indicar algumas possíveis linhas para se pensar o futuro da proteção da infância, considerando as relações intergeracionais e o contexto brasileiro.

Primeiramente, como se viu no discurso dos adultos, não é mais viável falar em proteção a partir da visão essencialista da proteção da infância, onde o adulto é sempre aquele que protege e a criança é sempre aquela que é protegida. Os adultos apontaram para a modulação que o valor da proteção sofre dependendo da criança em análise, da infância que ela representa, da relação que há ou não entre o adulto e a criança, da raça/classe dessa criança etc. O futuro da proteção, principalmente na regulamentação dessa proteção, precisaria então contemplar o aspecto relacional que os adultos evocaram.

No que tange à legislação que regulamenta a proteção, aponta-se a necessidade de ampliarmos a compreensão do que são práticas protetoras, não as limitando ao trato público que é dado para a criança em conflito com a lei, ou para a criança em situação de rua, ou para a criança que foi submetida a algum tipo de exploração ou violência, ou para a criança que vive em condição de pobreza, ou para a criança institucionalizada, entre tantas outras crianças. É

⁸² Parafrazeando os títulos de Alan Prout, "The future of childhood" (PROUT, 2005); de Michael Freeman, "The future of children's rights" (FREEMAN, 2000); e, na literatura de língua portuguesa, Lucia R. de Castro com "O futuro da infância e outros escritos" (CASTRO, 2013).

preciso ampliar a compreensão sobre proteção para não restringi-la exclusivamente à assistência limitada que foi promovida historicamente para as crianças em situação de "vulnerabilidade" social.

Por outro lado, precisamos ampliar a noção de proteção para que ela se inscreva nos sentidos mais amplos das obrigações que a geração de mais velhos tem em relação aos mais novos: o que é cuidar de uma geração? *De todas as crianças que dela fazem parte?* A ampliação da noção de proteção implicará, no Brasil, uma profunda transformação de mentalidades na medida em que a reciprocidade exigida dos adultos demandará respostas no tocante à justiça e à igualdade de trato para toda uma geração. Como sujeito de direitos, a criança é aquele que deve ser cuidado e que deve participar na vida social. Sua proteção inclui todas as práticas de cuidado cotidiano e educação, inclusive com aquelas crianças que vivem uma infância "normal" – que não estão socialmente "vulneráveis" nem estão "desprotegidas" socialmente, por exemplo.

Tal mudança no debate conceitual do dever de proteção encontra certamente grandes barreiras para ser pensada no âmbito das políticas públicas, visto que tal campo se constituiu historicamente como espaço próprio da execução de práticas de proteção como forma de minorar as condições adversas da vida da infância pobre e marginalizada, ou ainda, de proteger a sociedade da visão da pobreza, da miséria e de supostos infratores em potencial. Ocorre, todavia, que enquanto a *proteção da infância* for sinônimo para a *proteção da criança pobre*, dificilmente operaremos transformações nas relações intergeracionais entre as gerações dos adultos e das crianças. O Estado continuará regulando uma infância pela via da assistência limitada e precária, enquanto outra passa ao largo dessa problemática. Isso dificulta o reconhecimento de certa unidade no grupo geracional da infância e se constitui como obstáculo para que a geração dos adultos assuma coletivamente responsabilidade por todas as crianças da mesma maneira.

Analisando a conjuntura atual, o futuro da proteção da infância tende, a meu ver, a cada vez mais reproduzir o hiato presente entre as experiências das diferentes infâncias. As crianças que vivem mais próximas da infância idealizada são aquelas a quem se dirigem os direitos de participação e a noção de proteção provida por meio do cuidado e da educação. Enquanto isso, as crianças que vivem as infâncias marginalizadas são aquelas para as quais, quando já há violações de direitos, é direcionado o Estado e a noção de proteção é mais próxima do

controle por via da institucionalização. Para essas crianças, quase não se fala em direitos de participação. Dessa forma, acredito que participação e proteção caminham juntas para se pensar o futuro da proteção: para aquelas primeiras crianças, a proteção pode ganhar contornos mais dinâmicos e contemplar a dimensão da relação intergeracional na sua definição, envolvendo cada vez mais os adultos; já para aquelas outras crianças, as marginalizadas, a proteção provavelmente continuará por muito tempo sendo o mesmo que é hoje: um assunto de polícia, de medidas de institucionalização; liberando os adultos de qualquer empatia geracional.

Ainda é bastante atual, e cada vez mais, a questão colocada por Lea Shamgar-Handelman há mais de vinte anos atrás: "A quem pertence a infância?" (SHAMGAR-HANDELMAN, 1994, p. 249; tradução minha). No artigo intitulado com tal questão, a autora identifica quais são as partes envolvidas no trato da infância, qual a relação dessas partes com a infância e como lidam com ela. O objetivo é discutir como, com a "boa" educação de crianças, a infância é usada para repor os recursos humanos e sociais dos quais a sociedade dispõe. Para os objetivos desta tese, a questão de Shamgar-Handelman reverbera como: "Quem cuida da infância?", como uma forma de indicar que a posse dos adultos, das famílias ou do Estado sobre as crianças implica também debater como essas partes compreendem e promovem o cuidado e a proteção das novas gerações. A meu ver, ambas as perguntas parecem não obter respostas definitivas porque estão em permanente negociação. Em relação à primeira pergunta, parece-me que algumas infâncias estão sendo cada vez mais estimuladas para a autonomia, a participação e a agência. Essas crianças são estimuladas a serem, cada vez mais cedo, donas de si mesmas e da sua própria infância - o que de fato é uma conquista importante para essas crianças. Por outro lado, a segunda pergunta está cada vez mais sem respostas, porque apesar de haver toda uma legislação que regulamenta a responsabilidade dos pais, da família e do Estado para com as crianças, ainda nos falta um sentido de responsabilidade mais coletiva sobre a infância em geral.

A proteção da infância, no futuro, precisaria então encontrar outros significantes para adquirir robustez perante as relações intergeracionais de adultos e crianças. O fator geracional, entre outros fatores que conclamam alguma solidariedade, poderia ser um dos significantes para mover os mais velhos em direção aos mais novos - e também os mais novos em direção aos mais velhos, e aos idosos. Sob meu ponto de vista, as crianças que contam com a responsabilidade de parentes e familiares não sofrem tanto com as limitações do fator

geracional no contemporâneo, pois contam com o adulto a partir dessas vinculações mais íntimas. Porém, há muitas outras crianças que não contam com esse suporte e se beneficiariam se um comprometimento da sociedade em geral passasse pelo significativo geracional. Dificilmente, a proteção da infância terá contornos de definição ampliados enquanto depender de outros vínculos para ser um valor para relação do adulto com a criança; e também para relação da criança com o adulto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGATHONOS-GEORGOPOULOU, Helen. Child Protection within the Convention on the Rights of the Child: A Eulogy or a euphemim? In: HEILIÖ, Pia-Liisa (Org.). **Politics of Childhood and Children at risk: provision-protection-participation**. International Expert Meeting Kellokoski, Finland. Viena: European Centre, p.69-82. 1993.

ALANEN, Leena. Rethinking childhood. **Acta Sociologica**, vol.31, n.1, pp.53-67, 1988.

_____. **Modern childhood?** Exploring the 'child question' in sociology. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Institute for Educational Research. Publication serie A. Research Report 50. 1992.

_____. Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (Orgs.) **Childhood matters: social theory, practice and polices**. England: Aveburry, p.27-42. 1994.

_____. Estudos feministas/Estudos da infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. de (Org.) **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Nau, p.69-92. 2001a.

_____. Explorations in generational analysis. In: _____.; MAYALL, Berry (Orgs.) **Conceptualizing child-adult relations**. London, New York: Routledge, p.11-22. 2001b.

_____. Generational Order. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Macmillan, p.159-176. 2011.

ALEXANDRE-BIDON, Danièle; LETT, Didier. **Children in the Middle Ages: fifth-fifteenth centuries**. Indiana, Notre Dame: University of Notre Dame Press. 1999.

ALMEIDA, Ana N. de; ALVES, Nuno de A.; DELICADO, Ana. As crianças e a internet em Portugal: perfis de uso. **Sociologia, Problemas e Práticas**, vol. 65, s/n, p. 9-30, 2011.

AMES, Louise B. **Arnold Gesell: themes of his work**. New York: Human Sciences Press. 1989.

ARANTES, Esther M. de M. Proteção integral à criança e ao adolescente: proteção *versus* autonomia? **Psic. Clin.**, vol.21, n.2, p. 431 – 450, 2009.

ARIÈS, Philipe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara. 1978.

BARBOSA, Michele T. **Sobre mães e filhos**: as políticas públicas de proteção à maternidade e à infância em Guarapuava (1940 a 1960). Dissertação (Mestrado acadêmico em História). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 158 f. 2012.

BEE, Helen. **A criança em desenvolvimento**. São Paulo: Harper & Row do Brasil Ltda. 1984.

BENEDICT, Ruth. Continuities and discontinuities in cultural conditioning. In: SKOLNICK, Arlene (Org.). **Rethinking childhood**: perspectives on development and society. Boston, Toronto: Little, Brown and Company, p.19-28. 1976.

BLEGER, José. **Temas de psicologia**: entrevistas e grupos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes. 2011.

BRASIL. **Decreto no 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República. 1990a.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente**. . Brasília: Presidência da República. 1990b.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº1/1992 a 68/2011 pelo Decreto Legislativo nº186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/1994. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara. 2012.

BRIDGES, Katharine M. B. Emotional development in early infancy. **Child Development**, vol. 3, n.4, p. 324-341, 1932.

BRIGHOUSE, Harry; SWIFT, Adam. Parents' Rights and the Value of the Family. **Ethics**, s/vol., n.117, p. 80–108, 2006.

BONA, Viviane de. **Tecnologia e infância**: ser criança na contemporaneidade. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação. Recife. 144f. 2012.

BÜHLER, Charlotte. **The first year of life**. New York: Day. 1930.

BURMAN, Erica. Gender, Childhood and Development: New Political Subjectivities under Neoliberalism? **Kvinder, Køn & Forskning**, n.3, p.6-17, 2005.

_____. **Deconstructing developmental psychology**. USA, Canada: Routledge. 2ªed. 2008.

_____. Between two debts: child and (inter)national development. In: YELLAND, Nicola (Edit.). **Contemporary perspectives on early childhood education**. Buckingham, UK: OUP, p.33-48. 2010.

_____. Desiring development? Psychoanalytic contributions to antidevelopmental psychology. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, s/vol., s/n., p.1-19, 2011.

_____. Conceptual Resources for Questioning 'Child as Educator'. **Stud Philos Educ**, vol.32, n.1 (Jan), pp.229-243, 2013.

CARDOSO, Silvia H.; SABATTINI, Renato M. E. Aprendizagem e mudanças no cérebro. **Cérebro e Mente: Revista eletrônica de divulgação científica**, n.11, 2000.

CARMICHAEL, Leonard. **Manual de psicologia infantil**. Barcelona: Librería El Ateneo Editorial. 1964.

CASTILLO, Manuel. Protagonismo Infantil o las posibilidades y límites del Construccinismo. In: UNDA, René; QUINTEIRO, Jucemira; CASTILLO, Manuel et al. **Infancia y adolescencia en América Latina**. Aportes desde la Sociología (Tomo I). Lima: IFEJANT - Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes, Adolescente y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe, p.53-64. 2006.

CASTRO, Lucia R. de Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: _____.(Org.) **Infância e Adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, p. 23-53. 1998a.

_____. A infância e o consumo: re-significando a cultura. In: _____.(Org.) **Infância e Adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, p. 138-5148. 1998b.

_____. Infância e adolescência hoje. In: _____.(Org.) **Infância e Adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: Nau Editora, p. 11-21. 1998c.

_____. Consumo e a infância barbarizada: elementos da modernização brasileira? In: _____.(Org.) **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Nau, p.55-74. 1988d.

_____. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: _____.(Org.) **Crianças e Jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Nau, p.19-46. 2001.

_____.; BESSET, Vera L. (Orgs.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ. 2008.

_____. et al. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contra Capa. 2010.

CASTRO, Lucia R. de The Idea of development and the study of children in Brazil as a developing society. **Psychology and developing societies**, vol.24, n.2, p.181-204, 2012.

_____. O futuro da infância: os impasses nas relações intergeracionais e das crianças com seus pais. In: CASTRO, L. R. de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 37-84. 2013.

CECIP (CENTRO DE CRIAÇÃO DA IMAGEM POPULAR). Textos de Beatriz Corsino Pérez, Marina Dantas Jardim. **Vamos ouvir as crianças?** Caderno de metodologias participativas do Projeto Criança Pequena em Foco. Rio de Janeiro: CECIP. Caderno impresso. 2013.

CFP (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA). **Serviço de Proteção Social a Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência, Abuso e Exploração Sexual e suas Famílias: referências para a atuação do psicólogo**. Brasília: CFP. 2009.

COLONNA, Elena. **"Eu é que fico com minha irmã"**. Vida cotidiana das crianças na periferia de Maputo. Tese (Doutorado em Estudos da Criança. Especialidade em Sociologia da Infância). Universidade do Minho. Instituto de Educação. 358fl. 2012.

CONTRERAS, Claudio G.; PÉREZ, Andrés J. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.2, n.9, p.811-825, 2011.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: ArtMed. 2011.

DONALDSON, Margaret. **Children's minds**. Londres: Fontana. 1978.

DURKHEIM, Emile. Childhood. In: JENKS, Chris (Edit.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, p.146-150. 1982.

_____. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

ENGLISH, Horace B. **Child Psychology**. Nova Iorque: Henry Holt and Company. 1951.

ENNEW, Judith. **The sexual exploitation of children**. Cambridge: Polity Press. 1986.

ENRIQUEZ, Eugène. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **RAE - Revista eletrônica da FGV-AESP**, vol.5, n.1, Art.10, s/ página, Jan/Jun, 2006.

FALEIROS, Eva T. S. A criança e o adolescente. Objetos sem valor no Brasil Colônia e Império. In: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.s). **A arte de governar crianças: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p. 203-222. 2011.

FAW, Terry. **Psicologia do desenvolvimento: infância e adolescência**. São Paulo: Mc-Grall Hill do Brasil. 1981.

FERNANDES, Ana Paula P. **Enfermeiro na identificação das potencialidades e fragilidades do trabalho em rede de proteção contra a violência na infância**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Enfermagem). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 135 f 2012.

FRANKLIN, Anita; SLOPER, Patricia. Supporting the Participation of Disabled Children and Young People in Decision-making. **Children & Society**, vol.23, s/n., p. 3–15, 2009.

FREEMAN, Michael. The Future of Children's Rights. **Children & Society**, vol.14, s/n., p. 277–293, 2000.

_____. Children's Rights as Human Rights: Reading the UNCRC. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Macmillan, p.377-393. 2011.

FREITAS, Marcos C. de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 2003.

GALLEGO-HENAO, Adriana M. Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.13, n.1, p.151-165, 2015.

GESELL, Arnold. The individual in infancy. In: MURCHISON, C. (Org.) **The foundations of experimental psychology**. Worcester: Clark University Press, p.628-660. 1929.

_____. **Infancy and human growth**. New York: The Macmillan Company. 1937.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP. 1991.

GILLIS, John. Transitions to Modernity. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, Willian A; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Macmillan, p.114-126. 2011.

GOÉS, José R.; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.177-191. 2013.

GÓMEZ-URRUTIA, Verónica; JIMÉNEZ-FIQUEROA, Andres. El conflicto trabajo-familia ante los derechos al cuidado de niños y niñas. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.13, n.1, p.137-150, 2015.

GOODENOUGH, Florence L.; TYLER, Leona E. **Developmental psychology: an introduction to the study of human behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts. 1959.

GRUGEL, Jean; FERREIRA, Frederico P. M. Street working children, children's agency and the challenge of children's rights: evidence from Minas Gerais, Brazil. **Journal of International Development**, vol. 24, s/n, p.828-840, 2012.

GUPTA, Prajna Das. Images of childhood and theories of development. In: OATES, John. **The foundations of child development**. United Kingdom: Blackwell Publishers, The Open University, p.1-48. 1994.

HEYWOOD, Colin. **A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern Times**. Cambridge: Polity Press & Blackwell Publishing Ltd. 2001.

HILLESHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza M. de F. De que infância nos fala a psicologia do desenvolvimento? Algumas reflexões. **Psic. da Ed.**, vol. 25, 2º sem., p.75-92, 2007.

HURLOCK, Elizabeth B. **Child development**. New York and London: McGraw-Hill Book Company. 1942.

HUTZ, Claudio S.; KOLLER, Silvia H. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**, vol.2, n.1, p.175-197, 1996.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2012**. Rio de Janeiro: IBGE. 2013.

JAMES, Adrian L. Competition or integration? The next step in childhood studies? **Childhood**, vol.17, n.4, p.485-499, 2010.

JAMES, Allison. Agency. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. Londres: Macmillan, p.34-45. 2011.

JENKS, Chris. Introduction: constituting the child. In: _____. (Edit.). **The Sociology of Childhood: essential readings**. Great Britain: Batsford Academic, p.9-26. 1982.

JERSILD, Arthur T. Evolución de la afectividad. In: CARMICHAEL, Leonard (Org.). **Manual de Psicología Infantil (Volume II)**. Barcelona: El Ateneo, p. 935-1030. 1964.

JENSEN, An-Magritt. The Feminization of Childhood. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (Orgs.) **Childhood matters: social theory, practice and policies**. England: Avebury, p.59-76. 1994.

JONES, Phil. **Rethinking Childhood: attitudes in contemporary society**. Great Britain: Ed.Continuum. 2009.

KAGAN, Jerome. **The nature of the child**. New York: Basic Books. 1984.

KEHL, Maria R. O espetáculo como meio de subjetivação. In: _____.; BUCCI, Eugenio **Videologias**.São Paulo: Boitempo. 2004.

KNOWING CHILDREN (Textos de Judith Ennew, Tatek Abebe, Rattana Bangyai et al). **The right to be properly researched: how to do rights-based, scientific research with children**. Bangkok: Black on White Publications, Norwegian Centre for Child Research, World Vision International. 2009.

KRAMER, Sonia. História do atendimento à criança brasileira. In: _____. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Achiamé, p.49-91. 1982.

KUHLMANN JR., Moysés. (Resenha) Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente. Colin Heywood. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, n.125 (Maio/Ago), p.239-242, 2005.

_____. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil. In: _____. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, p.77-102. 2010.

LAGUNAS, David. Orígenes biológicos del poder, domesticación y naturalización de la niñez. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.13, n.1, p.111-122, 2015.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, p.229-250. 2002.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K. de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus. 1992.

LEITE, Miriam L. M. O óbvio e o contraditório da Roda. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, p. 98-111. 1991.

LEVENE, Alysa. Childhood and adolescence. In: JACKSON, Mark (Org.) **The Oxford Handbook of the history of medicine**. New York: Oxford University Press, p.321-337. 2011.

LÓPEZ-CONTRERAS, Rony E. Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, vol.13, n.1, p.51-70, 2015.

MACIEL, Maria R.; MARTINS, Karla P. H.; CASTRO, Iane P. de. Discursos normativos sobre aprendizagem na infância: os diagnósticos em questão. **Rev. Humanidades**, v. 28, n. 2, p.268-283, 2013.

MAGALHÃES, Kely Cristina. **O devir-criança como potência na invenção de novos possíveis no encontro entre a psicologia, a justiça e a infância**. Dissertação (Mestrado acadêmico em Psicologia). Universidade Federal do Rio de Janeiro. 156 f. 2012.

MANNHEIM, Karl. O problema sociológico das gerações. In: FORACCHI, Marialice M. (Org.); FERNANDES, F. (Coord.) **Karl Mannheim: sociologia**. São Paulo: Ática, p.67-95. 1982.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.137-176. 2013.

MAYALL, Berry. Introduction. In: ALANEN, Leena; MAYALL, Berry (Orgs.). **Conceptualizing child-adult relations**. London, New York: Routledge, p.1-10. 2001.

MAYNES, Mary J. Age as a Category of Historical Analysis: History, Agency, and Narratives of Childhood. **The Journal of the History of Childhood and Youth**, vol.1, n.1, p.114-124, 2008.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, p.33-49. 2005.

MINAYO, Maria C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

MINTZ, Steven. Reflections on Age as a Category of Historical Analysis. **The journal of the History of Childhood and Youth**, vol.1, n. 1, p.91-94, 2008.

MORSS, John R. **Growing critical: alternatives to developmental psychology**. Londres: Routledge. 1996.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto S. Ser criança indígena: vozes que ecoam suas culturas da infância. **Textura - ULBRA**, vol.16, n.32 (Set./Dez.), p.102-123, 2014.

MULLER, Juliana C. **Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na Educação Infantil**: o que as crianças têm a nos dizer? 37ª Reunião Nacional da ANPed 4 a 8 de outubro de 2015 UFS Florianópolis. 17pags. 2015.

MUSSEN, Paul H. **Desarrollo psicológico del niño**. Mexico:U.T.E.H.A. 1965.

_____. **O desenvolvimento psicológico da criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1967.

NIEUWENHUYS, Olga. Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives. **Childhood**, vol.20, n.3, p.3-8, 2013.

PARSONS, Talcott. The socialization of the child and the internalization of social value orientations. In: JENKS, C. (Edit.). **The Sociology of Childhood**: essential readings. Great Britain: Batsford Academic, p.139-145. 1982.

PARTON, Nigel; THORPE, David; WATTAM, Corinne. **Child Protection**: risk and the moral order. Londres: Macmillan Press. 1997.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORE, Mary Del (Org.) **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, p.347-375. 2013.

PEREIRA, Rita M. R. et al. Ladrões de sonhos e sabonetes: Considerações sobre os modos de subjetivação da infância na cultura do consumo. In: JOBIM E SOUZA, S. (Org.) **Subjetividade em questão**: a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7Letras, p.99-116. 2000.

PEREIRA, Rita M. R. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, J. G. (Org.) **História, infância e escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, p.149-167. 2002.

_____.; MACEDO, Nélia M. R. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU Editora. 2012.

PEREZ, Beatriz C.; POVOA, Juliana; MONTEIRO, Renata; CASTRO, Lucia R de. Cidadania e participação social: um estudo com crianças no Rio de Janeiro. **Psicol. Soc.** [online]., vol.20, n.2, p.181-191, 2008.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

PINHEIRO, Ângela. Representações sociais como eixo analítico da investigação: construindo suportes teóricos-metodológicos. In: _____. **Criança e adolescentes no Brasil**: porque o abismo entre a lei e a realidade. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, p. 35-102. 2006.

PRIORE, Mary Del (Org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto. 2013.

PROUT, Alan. **The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children.** London, New York: RoutledgeFalmer. 2005.

QUIJANO, Anibal. Don Quijote y los molinos de viento en America Latina. In: ARAÚJO, C.; AMADEO, J. (Orgs.). **Teoria Política Latinoamericana.** Buenos Aires: Luxembourg, p.17-42, 2010.

QVORTRUP, Jens. Placing children in the division of labour. In: CLOSE, Paul; COLLINS, Rosemary (Orgs.). **Family and economy in modern society.** Hong Kong: Macmillan Press, p.129-145. 1985.

_____. (Ed.). **Studies in Modern Childhood: society, agency and culture.** Basingstoke, Hampshire, GBR: Palgrave Macmillan. 2005.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p.631-643, maio/ago, 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, vol.22, n.1(64), p.199-211, Jan/Abr, 2011a.

_____. Childhood as a Structural Form. In: _____; CORSARO, Willian A.; HONIG, Michael-Sebastian (Orgs.) **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** Londres: Macmillan, p.21-33. 2011b.

_____. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p.11-30, jan./abr 2015.

REYNAERT, Didier; BOUVERNE-DE-BIE, Maria; VANDEVELDE, Stijn. A Review of Children's Rights Literature Since the Adoption of the United Nations Convention on the Rights of the Child. **Childhood**, vol.16, n. 4, p.518–534, 2009.

RICHARDSON, Ken. Evolution and development. In: OATES, John. **The foundations of child development.** United Kingdom: Blackwell Publishers & The Open University, p.49-84. 1994.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola. 2004.

RIZZINI, Irene; PEREIRA, Luciléia; THAPLIYAL, Nisha. Percepções e experiências de participação cidadã de crianças e adolescentes no Rio de Janeiro. **Rev. katálysis** [online], vol.10, n.2, p.164-177, 2007.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: _____; PILOTTI, F. (Orgs.). **A arte de governar**

crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, p.97-150. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. **Pro-Posições**, vol.7, n.3, p.17-23, 1996.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, s/vol., n.107, p.7-40, jul 1999.

ROSSI, Elisa; BARALDI, Claudio. The Promotion of Children's and Adolescents' Social Participation in Italy and Scotland. **Children & Society**, vol.23, n.1, p.16-28, 2009.

RYAN, Patrick J. How New is the "New" Social Study of Childhood? The Myth of a Paradigm Shift. **Journal of Interdisciplinary History**, vol.38. n.4, p.553-576, 2008.

SARMENTO, Manuel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, vol.26, n.91, p.361-378, Maio/Ago 2005.

SAYÃO, Déborah T. Pequenos homens, pequenas mulheres? Meninos, meninas? Algumas questões para pensar as relações entre gênero e infância. **Pro-Posições**, vol.14, n.3, p.67-87, 2003.

SHAHAR, Shulamith. **Childhood in the middle ages**. USA, Canada: Routledge. 1992.

SHAMGAR-HANDELMAN, Lea. To whom does childhood belong? In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (Orgs.) **Childhood matters: social theory, practice and policies**. England: Avebury, p.249-266.1994.

SHERMAN, M. The differentiation of emotional responses in infants: II. The ability of observers to judge the emotional characteristics of the crying of infants and the voice of the adult. **Journal of Comp. Psychology**, vol.7, n.3, p.335-351, 1927.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. **Perspectiva**, vol. 25, n. 1, p.41-56, jan./jun 2007.

SKOLNICK, Arlene. Introduction: rethinking childhood. In: _____. (Org.) **Rethinking childhood: perspectives on development and society**. Boston, Londres: Little, Brown and Company, p.1-16. 1976.

SMITH, Carmel; GREENE, Sheila. **Key thinkers in Childhood Studies**. Great Britain: Policy Press. 2014.

SMITH, Karen. Producing governable subjects: Images of childhood old and new. **Childhood**, vol.19, n.1, p.1-14, 2011.

SMOLKA, Ana Luiza B. e. Estatuto de sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN JR., M. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, p.99-129. 2002.

SOUZA, Carolina B. **Crianças e computadores**: discutindo o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Engenharia da Produção e Sistemas. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 107fls. 2003.

SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. **Estud. Afro-Asiát.**, no.38, s/ página, Dez 2000.

STEARNS, Peter N. **Childhood in world history**. New York: Routledge. 2006.

STOECKLIN, Daniel. Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks, **Childhood**, vol.20, n.4, p.443-457, 2013.

THORNE, Barrie. Re-Visioning Women and Social Change: Where are the Children?, **Gender and Society**, vol.1, n.1, p.85-109, Mar 1987.

VERHELLEN, Eugeen. Children and Participation Rights. In: HEILIÖ, Pia-Liisa (Org.). **Politics of Childhood and Children at risk**: provision-protection-participation. International Expert Meeting Kellokoski, Finland. Viena: European Centre, p.49-68. 1993.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. **Revista Sociedade e Estado**, vol.25, n.2, p.205-224, Maio/Ago 2010.

WOODHEAD, Martin. Psychology and the cultural construction of children's needs. In: James, A.; PROUT, A. (Edits.). **Constructing and Reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London, Washington D.C.: Falmer Press, p.63-84. 1997

_____. Reconstructing developmental psychology: some first steps. **Children & Society**, vol. 13, n. 1, p.1-17, 1999.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Subjects, Objects or Participants? Dilemmas of Psychological Research with Children. In: JAMES, A.; CHRISTENSEN, P. M. (Edits.). **Research with Children**: Perspectives and Practices. Londres & Great Britain: Falmer, p.9-35. 1999.

WOODHEAD, Martin; SAVE DE CHILDREN. **Is there a place for work in child development?** Implications of child development theory and research for interpretation of the

UN Convention on the Rights of the Child, with particular reference to Article 32, on children, work and exploitation. Sem cidade: Save the Children. 1999.

WYNESS, Michael. Children's participation and intergenerational dialogue: bringing adults back into the analysis. **Childhood**, vol.20, n.4, p.429-442, 2003.

ANEXOS

ANEXO A - FICHA DE INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE

PESQUISA: PROTEÇÃO DA INFÂNCIA E RELAÇÕES INTERGERACIONAIS

(Seus dados serão mantidos sob sigilo de pesquisa. Esta ficha é apenas para saber algumas informações sobre você que são importantes para a pesquisa)

1. Nome completo:

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Data de nascimento: ____ / ____ / 19 ____

4. Cidade de nascimento: _____ Estado:

5. Endereço

residencial: _____

6. Telefone:

7. Estado Civil: Casado(a) União Estável Divorciado(a) Solteiro(a)
 Tenho um relacionamento sério, mas não formalizado.

8. Tem filhos(as)? Sim. Quantos? _____ Quantos anos ele(a)(s) tem? _____

Não, não tenho filhos.

Caso tenha filho(s):

Seu(s) filho(s) mora(m) com você? Sim, desde que nasceu mora comigo.

Sim, mora comigo há _____ anos.

Não.

9. Está estudando atualmente? Sim Não

Se você está estudando: Onde?

Qual curso? _____ Período:

Esperas trabalhar futuramente ocupando qual
função? _____

Este trabalho tem contato direto com crianças? Sim Não

10. Está trabalhando atualmente? Sim Não

Se você está trabalhando: Onde?

Que função você
desempenha? _____

Quantas horas você trabalha por semana?

Você estudou para ocupar essa função? Sim. O quê? _____

Não

Este trabalho tem contato direto com crianças? Sim Não

11. Você já trabalhou anteriormente lidando diretamente com crianças? Sim Não

Em caso afirmativo: Por quanto tempo você trabalhou anteriormente com
crianças? _____

Qual(s) função(s) você já desempenhou diretamente com as
crianças? _____

Você estudou para exercer esse trabalho? Sim. O quê? _____

Não Você teve alguma outra capacitação para essa função? Sim. Qual? _____

Não

12. Deixe seu e-mail caso queira receber informações sobre o andamento desta pesquisa:

ANEXO B

SITUAÇÃO I

Josefa é professora do ensino fundamental há vários anos. Ela tem grande experiência nesse ciclo da educação de crianças e é reconhecida pelo bom trabalho que faz com os alunos, especialmente os “alunos-problema” e indisciplinados. Porém, quando conheceu Wilson a situação foi diferente. Não foi nada fácil para Josefa lidar com aquele garoto.

Wilson tem 9 anos, é um garoto extrovertido e nas matérias tem desempenho regular. Ele está nesta escola há apenas um ano, mas é bastante integrado a todos os colegas e funcionários. Ele parece estar bem à vontade quando está na escola. Aquele foi o primeiro ano que Josefa foi professora da turma de Wilson e, nesse período, ele estava se aproximando dos alunos mais velhos, meninos de outras turmas. Durante o tempo do recreio, na entrada e na saída da escola ele sempre estava junto dos meninos do 8º ou até 9º ano (13 ou 14 anos de idade).

Josefa percebeu que, ao longo do primeiro semestre, os interesses de Wilson foram se voltando para assuntos mais próximos aos dos meninos mais velhos, como: paquera, sexo e até drogas. Vez ou outra ele soltava umas piadinhas na sala sobre algum desses temas. Josefa não gostava desse tipo de coisa porque, além de Wilson atrapalhar a aula, terminava colocando a professora numa situação constrangedora. Ele lhe perguntava coisas que ela não queria ter de responder – especialmente porque Josefa é evangélica e não queria falar em público sobre esses temas pesados que Wilson falava em voz alta. Independente do tema da aula, ele sempre soltava uma perguntinha ou comentário, às vezes relacionado a sexo, outras vezes sobre drogas, mulheres. Assuntos que Josefa não imaginava que iriam aparecer em uma turma de crianças ainda tão novas.

“Parece que ele faz só pra me provocar”, “Aposto que ele não faz isso com outros professores”, pensava. Josefa havia escolhido dar aula para crianças, e não para adolescentes, justamente porque queria evitar essa fase turbulenta. “Além do mais, eu não sou paga pra dar conta totalmente dos filhos dos outros. Minha obrigação é com a aula! Se ele tivesse uma família que cuidasse dele direito, ele não taria me amolando...”, queixava-se a professora.

Para ela, seria bem conveniente se livrar de Wilson e por isso procurou a direção. “Ah, isso não é problema meu! A mãe dele é quem tem que explicar as coisas da vida pro filho dela! Meu trabalho é dar aula, passar o conteúdo”, reclamou. A direção chamou a família de Wilson para avisar que o menino está se envolvendo com coisas “muito adiantadas” para a sua idade e chamou a família a assumir sua responsabilidade na educação do garoto.

A família ficou surpresa com a posição da direção da escola, afinal eles esperavam que a escola estivesse ali justamente para dar um suporte, ajudar na condução da educação de Wilson! Além disso, sabendo da aproximação de Wilson com os alunos mais adiantados, ficaram temerosos de que ele experimente alguma droga com esse pessoal...

O primeiro semestre foi se arrastando e o comportamento de Wilson era o mesmo. Essa situação de tensão consumia o pensamento de Josefa e a imaginação da família de Wilson. Quando o primeiro semestre letivo terminou, a família de Wilson tomou uma providência: mudou Wilson de escola. Josefa ficou super aliviada. “Finalmente eles fizeram alguma coisa! Agora sim, terei uma turma tranquilinha”, pensou. A intenção da família de Wilson foi colocá-lo numa escola menor, sem contato com alunos de turmas mais adiantadas e, além disso, mais perto de casa.

Quando Wilson ficou sabendo que seria mudado de escola, ficou descontrolado: brigou com os pais, gritou, esperneou. “Eu quero ficar lá, eu quero escolher a minha própria escola!”, exigia o garoto. “Professora, a senhora vai pedir pros meus pais pra eu continuar aqui? Eu quero ficar aqui com a senhora!”, dizia Wilson com ar de decepção.

Os familiares de Wilson estão preocupados porque sabem que ele ainda é muito pequeno e por isso está revoltado, não entende muito bem sua decisão – embora eles tenham certeza que no futuro, quando ele for adulto, vai entender que esta foi uma coisa boa para a sua evolução na escola.

ANEXO C

Continuações para a história fictícia intitulada "Situação I", elaboradas pelos participantes da pesquisa.

No Grupo I, como final possível para a história fictícia "Situação I", houve sugestão de que:

- 1) A família deveria agir em conjunto com os professores para informar o garoto das coisas que ele quer saber e conhecer, não precisando mudá-lo de escola nem adotar uma atitude proibitiva - que geraria uma “revolta” da criança, podendo colocá-la em mais riscos;
- 2) “*A gente [a dupla] manteria Wilson naquela escola e levar ele num psicólogo pra ver se a atitude dele estava condizente, né? Sim ou não? Será que ela tá tão anormal assim?*”, disse uma das participantes em nome da sua dupla;
- 3) Uma das duplas elaborou como final pra a história o entristecimento do garoto, que teria baixo rendimento na nova escola.

O Grupo II apostou então nas seguintes continuações possíveis para a história:

- 1) chamar um especialista psicólogo. “*Encaminhar o menino pro psicólogo, né, pra fazer um tratamento*”, disse uma das participantes;
- 2) escola separar os alunos por idade no tempo de recreio. “*Tem recreio com horários diferenciados*”, disse outra participante, obtendo concordância do grupo de que é importante separar as crianças no recreio por idades;
- 3) família conversar com Wilson para fazê-lo mudar de comportamento;
- 4) acordo entre professora, direção e família para conversar com o menino.

No Grupo III, uma das continuações para a história propôs uma parceria entre família e escola para punir Wilson conjuntamente, aplicando os mesmos castigos. Um outra dupla de participantes realmente mudaria Wilson de escola porque avaliou que:

“Se a escola não tá resolvendo bem a situação, se tá jogando toda a bomba pro meu lado, eu não vou querer que, eu não vou achar que essa escola é razoável, razoável pro meu filho estudar. E assim, a posição de mudar de escola, que ao primeiro momento eu achei ruim, às vezes, eu pensando pro meu lado, talvez eu faria isso se eu visse que a escola não é razoável” (Felipe, integrante do Grupo III).

Um terceira dupla propôs que a escola e os pais iriam se reunir para criar um acompanhamento pro aluno, talvez até com psicólogo para ver as influências dessa experiência precoces na vida da criança. A última dupla também propôs uma saída deveria para integrar família e escola, dizendo que eles deveriam explicar a Wilson a gravidade dos assuntos e que ele teria o tempo certo de tratar desses temas. Além disso, os pais procurariam

ocupar o tempo do menino e pegá-lo na escola para evitar mais encontros com colegas mais velhos.

ANEXO D

SITUAÇÃO II

Natália é casada, mãe de dois filhos e trabalha no centro da cidade do Rio de Janeiro, um lugar onde há sempre muitas pessoas passando, indo e vindo; todo o tipo de gente: executivos, camelôs, trabalhadores, desocupados, vagabundos, usuários de droga, moradores de rua. Todos os dias ela faz o mesmo caminho rumo ao trabalho e cruza com pessoas de toda qualidade.

Em seu trajeto diário pelo centro, Natália passa por um sinal onde, há algumas semanas, parece ter se instalado uma família. Antes, naquele sinal não tinha nenhum pedinte. Agora, lá estão uma mulher, um bebê e um menino maiorzinho que deve ter por volta de seus 8 anos. Alguns dias estão apenas os três, em outros há mais crianças na companhia do menino.

A mulher, que Natália pensa ser a mãe, fica o dia inteiro sentada no chão pedindo dinheiro aos carros parados no sinal e aos transeuntes, algumas vezes carregando aquele bebê de um lado para o outro como quem carrega uma sacola, sem o mínimo de cuidado. O menino a acompanha de vez em quando, mas na maior parte do tempo ele fica circulando pelo centro e os colegas do trabalho de Natália se referiram a ele como pivete, dizendo que anda batendo carteira a um quarteirão dali.

Um dia, Natália viu o garoto se livrar da dura de um policial. Ele havia roubado uma moça, puxou o cordão do pescoço dela, e o policial havia corrido atrás dele, alcançando-o justamente ali no sinal. O policial puxava o menino por um braço e exigia que ele devolvesse o cordão. O moleque era “safo” e, pensando rápido, com uma das mãos viradas pra trás jogou agilmente o cordão dentro de um bueiro.

Natália assistiu a tudo sem saber o que fazer. “Avisar ao policial sobre o flagrante?”, pensou. Provavelmente, bateriam muito no menino e ela não queria se sentir culpada por isso. Foi ao trabalho sem comentar nada com ninguém.

Passadas umas semanas, o pivete não teve a mesma sorte. Natália estava chegando para trabalhar de manhã bem cedinho, na rua não estava quase ninguém. Dessa vez, parece que o menino havia feito outra coisa, talvez outro roubo, Natália não sabia ao certo, mas o fato é que o menino estava praticamente sendo espancado por dois homens. Os dois homens já eram adultos, mais ainda sim jovens, fortes, bem maiores do que o menino e estavam vestidos normalmente (nem muito arrumados, nem mal arrumados). Um segurava o menino pela blusa

já rasgada e outro lhe dava tapas na cara enquanto gritava alguma coisa com o garoto. O menino parecia não falar nada, mas tentava de toda forma se livrar.

Foram cinco segundos que duraram uma eternidade. Tempo suficiente para Natália se perguntar: “Ficar calada mais uma vez?”, “Mas o que fazer? Só sei que esse menino não é flor que se cheire...”, “O que eu devo fazer nesta situação? Devo ajudar esse menino?”.

ANEXO E

Continuações para a história fictícia intitulada "Situação II", elaboradas pelos participantes da pesquisa.

No Grupo I, a maioria dos participantes criou continuações para a história onde Natália ligar para a polícia, apesar de reconhecerem os frequentes abusos policiais. Outra parte dos participantes optou por outras saídas. Estas foram: 1) *“Uma medida seria tentar arranjar um trabalho pra essa mãe, tentar colocar essas crianças na escola e colocar também a família em acompanhamento psicológico”*, disse Peter. 2) Natália poderia se juntar com mais pessoas e tentar apartar a briga, mas nunca fazê-lo sozinha por conta dos riscos que correria.

No Grupo II, todas as continuações elaboradas para a história demonstram que ninguém colocaria Natália para agir diretamente sobre a situação-problema. O Grupo elaborou as seguintes continuações para a história: 1) Natália agiria de forma mais a longo prazo, buscando instituições de assistência do Estado para melhorar as condições de vida da família e da criança; 2) Chamar a polícia. *“Mas a atitude melhor ali daquele momento é denunciar e aguardar a polícia chegar. Então é melhor avisar a polícia e esperar pra ver o que eles fazem”*, disse uma das participantes. Na continuação da história, a polícia levaria o menino para uma instituição de menores e aí a família seria contatada; 3) *“nessa situação nós procuraríamos a ajuda do Conselho Tutelar também”*, disse uma das participantes, evocando outra autoridade para Natália repassar o problema. Além disso, mencionaram que a denúncia poderia ser anônima para proteger a identidade de Natália.

No Grupo III, as opções de continuação da história foram: 1) Natália não se envolveria, tendo em vista principalmente os riscos que ela poderia correr ou por achar que realmente não é da conta dela agir nesses casos; 2) O Conselho Tutelar também foi autoridade para a qual Natália poderia repassar o problema; 3) Natália chamaria a polícia para apartar a briga, mesmo reconhecendo que não resolveria adequadamente a situação. Assim, a maioria dos participantes se dividiu entre indicar que Natália não deveria fazer nada, ou indicar que Natália deveria se remeter a alguma autoridade - o Conselho Tutelar ou a polícia.

ANEXO F

INFORMAÇÕES SOBRE PARTICIPANTES DAS OFICINAS

Todas as informações oferecidas pelos participantes foram coletadas através de formulário preenchido por eles mesmos. O formulário, intitulado 'Ficha de informações do participante' (disponível no anexo A), foi aplicado pela pesquisadora de forma coletiva, no início da primeira oficina, em cada um dos três grupos de adultos participantes da pesquisa.

INFORMAÇÃO ⁱ	GRUPO I	GRUPO II	GRUPO III	TOTAL ABSOLUTO POR RESPOSTA (% DO TOTAL ⁱⁱ)
1. Número de participantes				
	23 (53,48%)	11 (25,58%)	9 (20,93%)	43 (100%)
2. Gênero				
Mulheres	10	11 (100% desse grupo)	5	26 (60,46%)
Homens	13	0	4	17 (39,53%)
3. Idade				
	18 anos: 4	42 anos: 1	18 anos: 1	De 18 a 33 anos: 32 (74,41%)
	19 anos: 5	43 anos: 1	20 anos: 2	
	20 anos: 2	47 anos: 1	21 anos: 1	De 42 a 57 anos: 9 (20,93%)
	21 anos: 3	48 anos: 1	22 anos: 2	
	22 anos: 4	50 anos: 1	24 anos: 1	
	26 anos: 2	51 anos: 1	26 anos: 1	
	30 anos: 2	52 anos: 1	27 anos: 1	
	33 anos: 1	54 anos: 1	--	
	--	57 anos: 1	--	
	Não informaram: 0	Não informaram: 2	Não informaram: 0	2 (4,66%)
4. Local de nascimento				
Cidades de dentro do estado	RJ:21	MG: 11	MG: 8	MG: 19 (44,18%) RJ: 21 (48,83%) Outro estado: 2 (4,66%) Brasileiros: 42 (97,67%)
Outro estado	1	0	1	

Outro país	1	0	0	1 (2,33%)
5. Estado civil				
Solteiro(a)	21	2	9	32 (74,41%)
Casado(a)	1	9	0	10 (23,25%)
Relação séria não formalizada	1	0	0	1 (2,33%)
6. Filhos				
Não tem	23 (100% desse grupo)	3	8	34 (79,06%)
Tem	0	8 (18,6% do total) (72,72% desse grupo)	1	9 (20,93%)
6.1. Quantos filhos tem				
Não procede, porque não tem filhos	23	3	8	34 (79,06%)
1 filho	0	3	1	4 (44,44% dos que têm filhos, 9)
2 filhos	0	2	0	2 (22,22% dos que têm filhos, 9)
3 filhos	0	2	0	2 (22,22% dos que têm filhos, 9)
Não informou a quantidade filhos	0	1	0	1 (11,11% dos que têm filhos, 9)
6.2. Idade dos filhos				
Não procede, porque não tem filhos	23	3	8	34 (79,06%)
Nº de filhos menores de 18 anos	0	5	1	6 ⁱⁱⁱ
Nº de filhos maiores de 18 anos	0	7	0	7
Não respondeu	0	1	0	1
6.3. Filhos moram junto do participante				
Não procede, porque não tem filhos	23	3	8	34 (79,06%)
Sim, desde que os filhos nasceram	0	8	0	8 (88,88% dos que têm filhos, 9)
Não, não mora(m) comigo	0	0	1	1 (11,11% dos que têm filhos, 9)
7. Estuda atualmente				
Sim	23	0	9	32 (74,41%)
Não	0	11 (100% desse grupo)	0	11 (25,58%)
7.1. Onde estuda atualmente				
	UFF: 23	--	UFOP: 9	Universidades federais: 32 (74,41%) (100% dos que estudam, 32)
	--	Não procede, porque não estuda: 11	--	11 (25,58%)
7.2. O que estuda atualmente				
	Licenciatura em	--	Engenharias: 8	Licenciaturas: 24 (55,82%)

	Matemática: 13		(civil, mecânica, geológica, de controle e automação)	Engenharias: 8 (18,6%)
	Licenciatura em História: 9	--	Licenciatura em C.Biológicas: 1	
	Licenciatura em C.Biológicas: 1	--	--	
	--	Não procede, porque não estuda: 11	--	11 (25,58%)
7.3. Perspectiva de trabalho no futuro (a partir do que estuda atualmente)				
	--	--	Engenheiro(a): 8	8 (25% dos que estudam, 32)
	Professor(a) ou Professor(a) e Pesquisador(a): 15		Professor(a): 1	16 (50% dos que estudam, 32)
	Pesquisador(a): 1	--	--	1 (3,12% dos que estudam, 32)
	Militar: 2	--	--	2 (6,25% dos que estudam, 32)
	Analista e Projetor de Sistemas: 1	--	--	1 (3,12% dos que estudam, 32)
	Químico Industrial: 1	--	--	1 (3,12% dos que estudam, 32)
	Maquiadora: 1	--	--	1 (3,12% dos que estudam, 32)
	Não responderam: 2	--	--	2 (6,25% dos que estudam, 32)
	--	Não procede, porque não estuda: 11	--	11 (25,58%)
7.4. Perspectiva de trabalho com crianças(a partir do que estuda atualmente)				
	Sim: 9	--	Sim: 1	10 (31,25% dos que estudam, 32)
	Não: 12 (52,17% desse grupo)	--	Não: 8 (88,88% desse grupo)	20 (62,5% dos que estudam, 32)
	Não responderam: 2	--	--	2 (6,25% dos que estudam, 32)
	--	Não procede, porque não estuda: 11	--	11 (25,58%)
8. Trabalha atualmente				
Sim	4	11	2	17 (39,53%)
Não	15	0	7	22 (51,16%)
Não responderam	4	0	0	4 (9,3%)
8.1. Onde trabalha atualmente				
	Biblioteca Nacional (estágio): 1	Escola Municipal Simão Lacerda: 11	Gerdau: 1	Instituições públicas: 14 (82,35% dos que trabalham, 17)
	Prefeitura de Niterói	--	Fundação Gorceix: 1	Instituições privadas: 3

	(guarda municipal): 1			(17,64% dos que trabalham, 17)
	Academia de dança para crianças: 1	--	--	
	UFF (consultoria): 1	--	--	
	Não responderam: 4	--	--	4 (9,3%)
	Não se aplica (não estão trabalhando): 15	--	Não se aplica (não estão trabalhando): 7	22 (51,16%)
8.2. Carga horária semanal do trabalho atual				
	40h: 1	30h: 10	6h: 2	Variável: 1
	20h: 1	60h: 1	--	(5,88% dos que trabalham, 17)
	10h: 1	--	--	De 6h a 20h: 4
	Horário variável: 1	--	--	(23,52% dos que trabalham, 17)
				De 30h a 40h: 11
				(64,72% dos que trabalham, 17)
				60h: 1
				(5,88% dos que trabalham, 17)
	Não responderam: 4	--	--	4 (9,3%)
	Não se aplica (não estão trabalhando): 15	--	Não se aplica (não estão trabalhando): 7	22 (51,16%)
8.3. Estudou para ocupar trabalho atual				
Sim	3	11	2	16(94,11% dos que trabalham, 17)
Não	1	0	0	1 (5,88% dos que trabalham, 17)
Não responderam	4	0	0	4 (9,3%)
Não se aplica (não estão trabalhando)	15	--	7	22 (51,16%)
8.4. O que estudou para ocupar trabalho atual				
	--	Magistério-superior: 6	Engenharia: 2	Cursaram engenharia: 2
	--	Licenciatura em Ed.Básica: 3	--	(11,76% dos que trabalham, 17)
	--	Especialização em Psicoterapia: 2	--	Cursaram formações voltadas para área da educação (uma, ou mais de uma) ^{iv} : 11
	--	Normal-superior: 2	--	(64,7% dos que trabalham, 17)
	--	Licenciatura em História: 1	--	
	--	Pedagogia: 1	--	
	Não se aplica (não estudou para trabalho atual): 1	--	--	1(2,32%)

	Não responderam: 7	--	--	7 (16,27%)
	Não se aplica (não estão trabalhando): 15	--	Não se aplica (não estão trabalhando): 7	22 (51,16%)
8.5. Tem contato direto com crianças no trabalho atual				
Sim	3 (13,04% desse grupo)	11 (100% desse grupo)	0	14 (82,35% dos que trabalham, 17)
Não	1	0	2	3 (17,64% dos que trabalham, 17)
Não responderam	4	0	0	4 (9,3%)
Não se aplica (não estão trabalhando)	15	--	7	22 (51,16%)
9. Exerceram algum trabalho, no passado, no qual tiveram contato direto com crianças				
Sim	1	5	1	7 (16,27%)
Não	17	5	8	30 (69,76%)
Não responderam	5	1	0	6 (13,96%)
9.1 Duração de tempo do trabalho, no passado, no qual tiveram contato direto com crianças				
	1 ano: 1	34 anos: 1	1 ano: 1	De 1 a 3 anos: 3 (42,85% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7) 10 anos: 1 (8,16% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7) 34 anos: 1 (8,16% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
	--	10 anos: 1	--	
	--	3 anos: 1	--	
	Não responderam: 5	Não responderam: 3	Não responderam: 0	8 (18,6%)
	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 17	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 5	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 8	30 (69,76%)
9.2. Função desempenhada no trabalho, no passado, no qual tiveram contato direto com crianças				
	Coleta de material laboratorial para um hospital: 1	Cuidadora/babá: 2	Auxiliar de professora de Ed.Infantil: 1	Coleta de material laboratorial para um hospital: 1 (14,28% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7) Cuidadora/babá: 2 (28,6% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7) Professora ou auxiliar de
	--	Profa. De Ed.Física: 1	--	
	--	Profa. De Catequese: 1	--	
	--	Profa. De E.Infantil e Ens.Fundamental: 1	--	

				professora: 4 (57,12% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
	Não responderam: 5	Não responderam: 1	Não responderam: 0	6 (13,96%)
	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 17	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 5	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 8	30 (69,76%)
9.3. Estudou para exercer a função no trabalho, no passado, na qual tiveram contato direto com crianças				
Sim	1	2	0	3 (42,85% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
Não	0	3	1	4 (57,14% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
Não responderam	5	1	0	6 (13,96%)
Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente)	17	5	8	30 (69,76%)
9.4. Se sim, o que estudou para exercer a função no trabalho, no passado, na qual tiveram contato direto com crianças				
	Curso técnico em patologia clínica: 1	Magistério em Ed.Física: 1	--	Curso técnico em patologia clínica: 1 (14,28% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
	--	Magistério-Superior: 1	--	Magistério: 2 (28,6% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
	Não se aplica (não estudaram para trabalho anterior com crianças): 0	Não se aplica (não estudaram para trabalho anterior com crianças): 3	Não se aplica (não estudaram para trabalho anterior com crianças): 1	4 (9,3%)
	Não responderam: 5	Não responderam: 1	Não responderam: 0	6 (13,96%)
	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 17	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 5	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 8	30 (69,76%)
9.5. Recebeu alguma outra capacitação para exercer a função no trabalho, no passado, na qual tiveram contato direto com crianças				
	Não: 0	Não: 3	Não: 1	4 (9,3%)
	Sim, Curso de aperfeiçoamento de coleta laboratorial: 1	Sim, Licenciatura em Ed.Infantil: 1	--	Curso de aperfeiçoamento de coleta laboratorial: 1 (14,28% dos que trabalharam com

	--	Sim, Curso de catequese da arquidiocese: 1	--	crianças anteriormente, 7) Licenciatura: 1 (14,28% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7) Curso de catequese: 1 (14,28% dos que trabalharam com crianças anteriormente, 7)
	Não responderam: 5	Não responderam: 1	Não responderam: 0	6 (13,96%)
	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 17	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 5	Não se aplica (não trabalharam com crianças anteriormente): 8	30 (69,76%)

ⁱ Informação fornecida à época da realização do trabalho de campo e coletada a partir da 'Ficha de informações do participante' (disponível no anexo A). Se por algum motivo o participante não devolveu ou não preencheu a referida ficha, ele não foi contado na sistematização dos dados.

ⁱⁱ Do total de participantes (43 adultos). Os casos onde isso não ocorre foram excepcionalmente destacados, ou seja, foram destacados os casos onde o valor percentual que aparece entre parênteses não se refere ao total de participantes, mas sim a outro referencial.

ⁱⁱⁱ Nessa linha e nas duas linhas seguintes, a soma não totaliza 9 (número de participantes que têm filhos), pois foi perguntado a eles a idade dos filhos, totalizando mais de 9 porque alguns participantes têm mais de um filho. Diante dessa consideração, julguei desnecessário converter tal informação em valores percentuais, pois se referem à idade dos filhos e não à quantidade de participantes que responderam de uma determinada maneira.

^{iv} A soma totaliza 15 cursos. Esse valor ultrapassa a quantidade de participantes do grupo II (11 participantes). Isso ocorre porque algumas participantes realizaram mais de um curso. Assim, conclui-se que as 11 participantes desse grupo cursaram 15 diferentes formações para atuarem no trabalho que executam hoje.