



Infância: entre a anterioridade e a alteridade

Maria Cristina Soares Gouvêa

RESUMO – Infância: entre a anterioridade e a alteridade. A infância tem sido fartamente documentada e estudada ao longo do século XX, à luz de uma perspectiva marcadamente etapista e evolucionista, sendo apreendida como período de construção da racionalidade adulta. Busca-se, neste texto, avaliar tal concepção, aqui nomeada como anterioridade da infância, apontando elementos para repensar a criança, em sua alteridade em relação ao adulto. A partir do diálogo com autores de diferentes campos do conhecimento, tem-se em vista resgatar a singularidade das formas de significação e de inserção social da criança.

Palavras-chave: **Infância. Alteridade. Significação.**

ABSTRACT – Childhood: between the anteriority and singularity. Childhood had been documented and studied during the XX century, according to an evolutionary perspective that considered it as the period of adult rationality origin. In this paper we intend to analyze this conception, named the anteriority of childhood, discussing some elements that indicates an rethinking about children specificity. In this sense, in dialogue with authors from differents knowledge fields we try to discuss the singularity of the symbolical expressions and social participations of the child

Keywords: **Childhood. Singularity. Acts of Meaning.**

Essa bruma insensata em que se agitam sombras, como eu poderia clareá-la (Queneau, 2008, p. 13).

Infante, em sua raiz etimológica, significa: *aquele que não sabe falar*. A referência à linguagem também se encontra na etimologia da palavra bárbaro: aquele que emite sons não-humanos. É possível, pois, pensar a alteridade, tendo a linguagem como sinal da diferença, expressa pelos outros, os ditos selvagens e as crianças. A suposta ausência da fala, ou sua desarticulação, definiria as possibilidades e limites do humano¹.

A humanidade constitui-se na e através da linguagem. Ao longo da história da espécie, ao produzir e partilhar signos, os homens ultrapassaram o domínio da natureza e fizeram-se produtores de cultura. Fez-se humanidade e o homem, animal simbólico.

Ao longo da história individual, ao tomar posse da linguagem, a criança faz-se produtora de cultura, informando suas experiências e partilhando valores sociais através das múltiplas linguagens. Talvez o momento mais importante da história do indivíduo ocorra nesta passagem, ao tornar-se signo entre signos, transcendendo a natureza, ultrapassando o espaço imediato e o tempo presente. No dizer de Agamben (2005, p. 60),

[...] nós não encontramos jamais o homem separado da linguagem e não o vemos jamais no ato de inventá-la. É um homem falante que nós encontramos no mundo, um homem que fala a um outro homem e a linguagem ensina a própria definição do homem. É na linguagem e através da linguagem que o homem se constitui como sujeito.

Como sujeito de cultura e na cultura, a criança apropria-se da linguagem a partir de seu lugar social, definido pela condição infantil. Essa condição socialmente faz dela o outro², representado como marcado pela incapacidade da compreensão e do uso da linguagem adulta.

Ao mesmo tempo, o dito primitivo irá ser remetido a uma relação diversa com o mundo, produtor e produto de uma cultura diferenciada. Os demais povos são irredutíveis em sua diferença, na construção e no uso de signos diversos para significar o mundo. Será, portanto, a alteridade que irá definir os contornos da relação do adulto ocidental, com estes sujeitos, quer seja a criança, quer sejam os povos ditos primitivos.

Recentemente, a investigação da alteridade da infância vem sendo desenvolvida pelos chamados estudos da infância (childhood studies), que vêm produzindo um novo olhar sobre a criança em distintos campos disciplinares. Busca-se, neste artigo, no diálogo com os referenciais que baseiam tais estudos, caracterizar a alteridade da infância, resgatando a singularidade de suas formas de expressão. Para realizar tal trabalho, cabe, inicialmente, resgatar o percurso de constituição de um novo olhar sobre a criança, bem como recuperar os principais conceitos que definem essa produção.

A Constituição de Estudos sobre a Infância

Sendo nossa vida tão pouco cronológica... (Proust, 1976, p. 127).

Na produção histórica da modernidade, emerge como central o apagamento da alteridade, a apreensão das diferenças culturais como etapas evolutivas que teriam seu ápice na cultura das sociedades ocidentais. Foi, principalmente, a partir do século XIX que as ideias de progresso e de evolução serviram de eixo explicativo para compreensão das diferenças não apenas culturais, mas, também, sociais, raciais³ e geracionais. A diferença foi analisada, então, como expressão da inferioridade, no interior de um processo evolutivo universal, unilinear e etapista⁴.

Os sujeitos opostos das relações sociais: os povos ditos primitivos, os pobres e as crianças foram reduzidos a representantes de um estágio inferior da evolução humana, a serem submetidos à lógica e à cultura superiores, de maneira a superar sua menoridade constitutiva. Tal paradigma referenciou a constituição da ciência antropológica, na tentativa de compreender e de significar a diferença. De início, a chamada antropologia evolucionista tomou as outras culturas como expressão de um momento da história humana, já superada pelas sociedades ocidentais. Entendia-se que os povos ditos primitivos seriam inferiores (cognitiva, afetiva e simbolicamente) em relação às sociedades ocidentais contemporâneas.

Ao longo do processo de consolidação da disciplina, a alteridade foi ressignificada. As outras culturas passaram a ser apreendidas como produtoras de formas diversas de significar o mundo e expressá-lo em suas práticas simbólicas⁵, superando-se o referencial evolucionista.

Se o conceito de alteridade permitiu à antropologia novas formas de investigação e outra concepção do seu objeto de conhecimento, ele invade-nos ao pensar a questão da infância. A alteridade indica-nos a problematização das categorias científicas que historicamente construímos para compreender e atuar junto à criança.

A infância, por um lado, remete-nos a um estranhamento, a uma relação com o mundo marcada pela diferença em relação ao adulto. Por outro, ela constitui a gênese da vida adulta, como tão bem nos ensinou Freud. A alteridade da infância não é absoluta, o outro habita em nós, nos constitui e se pronuncia, através da memória, remetendo-nos a um passado que ainda persiste e insiste. Entre o desconhecimento e a profunda identificação, situamo-nos em relação à infância, tentamos compreendê-la, significá-la.

No interior do campo científico, a psicologia afirmou-se historicamente como espaço privilegiado de produção de conhecimento sobre a infância, informando as práticas de cuidado e de socialização da criança. Porém, a criança foi apreendida a partir do adulto, sendo o processo de desenvolvimento da criança entendido como aquisição de competências referidas ao modo de conhecimento adulto

(James, 2003). Tal perspectiva caracteriza, por exemplo, a obra piagetiana, cujo objeto de conhecimento nunca foi a propriamente a criança, mas os processos de construção do conhecimento do adulto ocidental⁶. O autor incorporou em sua teoria uma visão evolucionista do desenvolvimento humano em que os estágios representariam momentos de construção progressiva de estruturas lógicas que culminariam na racionalidade adulta⁷. No dizer de Piaget (1991, p. 11),

[...] da mesma forma que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo em direção de uma forma de equilíbrio, final, representada.

Cabe, no entanto, ressaltar que, por um lado, ao compreender as estruturas cognitivas da criança como qualitativamente diferentes das estruturas cognitivas do adulto (e não quantitativamente), Piaget deu enorme contribuição para a construção de uma visão da alteridade da infância. Por outro, a hegemonia do referencial piagetiano no estudo da criança conferiu legitimidade a uma perspectiva finalista e etapista, muitas vezes absolutizando-a. Por fim, com suas pesquisas, Piaget contribuiu para um apagamento de uma abordagem interdisciplinar quando se trata de estudos sobre o desenvolvimento da criança, bem como de perspectivas psicológicas diferenciadas no tratamento do tema, presentes em autores como Wallon, Vygotsky e, mais recentemente, Bruner.

Com isso, a análise das produções simbólicas infantis, expressão de uma estrutura cognitiva diversa, sofreu também um apagamento. Deixamos de apreendê-las em sua complexidade irreduzível, reduzindo-a a manifestações de um pensamento ainda em construção. Nesse sentido, como nos indica Larrosa (2001, p. 284), a infância é significada como futuro, aquele que nos remete ao já previamente conhecido, o adulto, e não como porvir, como acontecimento que anuncia outras possibilidades de construção: “[...] a criança não é antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo”.

A linguagem infantil, por exemplo, fica reduzida a uma expressão *ingênua*, ou *graciosa* em sua menoridade, preparatória para a fala adulta. Enxergamos nessa construção não sua complexidade, sua sofisticação semântica e sintática, mas a reduzimos a um futuro já determinado e traçado: a linguagem adulta. Porém, nos últimos anos, vem se afirmando uma perspectiva diferenciada de compreensão da infância. Essa perspectiva não fica mais restrita aos domínios da psicologia, mas é definida por um recorte multidisciplinar. Como afirma James (2003, p. 27): “[...] precisamente devido a sua complexidade a compreensão da infância não pode ser apreendida como o recurso a um único campo epistemológico e disciplinar. Como fenômeno complexo, o estudo da infância demanda um referencial interdisciplinar”.

O alargamento dos referenciais disciplinares de estudo da infância determinou a produção de um novo arcabouço teórico conceitual⁸. Verifica-se a

conformação de uma história da infância⁹, de uma antropologia da infância¹⁰, de uma filosofia da infância¹¹ e, principalmente, de uma sociologia da infância, com a frutífera construção de novos conceitos que superam uma análise evolutiva. Tais campos, ao mesmo tempo em que se ancoram nos referenciais epistêmicos das distintas disciplinas, vem estabelecendo interseções e transversalidades, buscando apreender a infância como fenômeno social. No escopo deste artigo, busco fundamentar minha reflexão preponderantemente na sociologia da infância, resgatando os conceitos centrais de tal produção e utilizando-os no exercício de caracterização da alteridade da infância, bem como procuro dialogar com contribuições de outros campos.

Uma primeira distinção impõe-se ao buscar uma redefinição da infância. Usamos indiscriminadamente os termos infância e criança, tomando-os como equivalentes. Qvroutrup (1994) propõe o que define como um modelo estrutural de estudo da infância. Essa categoria, a semelhança de outras categorias sociais, como gênero, raça e inserção social, atravessaria as diferentes sociedades, estruturando-as. No caso da infância, os determinantes biológicos informam uma universalidade. Porém, cada sociedade, historicamente, produziu conhecimentos diferenciados sobre a infância, que levaram à construção de espaços sociais distintos, destinados à criança. Nesse sentido, o autor toma a infância como o espaço social que “recebe” a criança, em seu nascimento, inserindo-a na cultura. Qvroutrup destaca que a infância, como estrutura, irá atuar sobre os sujeitos concretos, crianças, produzindo lugares e práticas sociais que irão informar sua experiência.

No entanto, a criança não constitui um depositário passivo dessa estrutura. Ela exerce uma atuação (*agency*) na vida social. No dizer de Homing (2009, p. 69),

[...] a infância é uma ordem simbólica de conhecimento e a criança um ator social. Tal distinção torna possível apreender a relação entre adultos e crianças e a ação concreta das crianças, numa perspectiva desnaturalizante [...] em outras palavras, trata-se da ligação entre relações geracionais e membros geracionais.

Mas como entender o *status* de agente social da criança? Como a criança atua no interior dessa estrutura? Para William Corsaro, é através de uma apropriação ativa da cultura, processo que o autor denomina como reprodução interpretativa, que as crianças, coletivamente, atribuem significado ao mundo, a partir de seu lugar social. Nesse processo, constroem uma cultura específica, a cultura infantil, a partir da cultura mais ampla e do diálogo com essa cultura. De acordo com Corsaro,

[...] o termo interpretativo captura o caráter inovador e criativo da participação da criança na sociedade, através de sua inserção na cultura de pares, apropriando-se criativamente das informações que recebe do mundo. O termo reprodução captura a ideia de que a criança não simplesmente internaliza a sociedade e a cultura, mas ativamente contribui para sua produção e transformação (1997, p. 18).

A partir desses referenciais, é possível refletir sobre a cultura infantil, discutindo suas características, como processos singulares de construção do conhecimento e de significação do mundo, que têm na infância o tempo e o espaço de produção ou a fonte de narração. E qual seria a singularidade da cultura infantil? Para Manuel Sarmiento (2004, p. 22), “[...] as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo”.

Com base nessa apreensão da alteridade da infância, busco agora analisar suas formas de inteligibilidade. A crítica a uma perspectiva essencialista e etapista do desenvolvimento da criança não significa negar a singularidade das suas estratégias de significação do mundo, mas indica a possibilidade de apreendê-las como construção social, o que demanda um referencial interdisciplinar.

A Linguagem dos *Sem Fala*

“Quando uso uma palavra” disse Humpty Dumpty – num tom zangado – “ela significa exatamente o que eu quero que ela signifique - nem mais nem menos”. “A questão”, disse Alice, “é se você pode fazer as palavras significarem tantas coisas diferentes”. “A questão” – disse Humpty Dumpty – “é saber qual o significado mais importante – isto é tudo”. Alice estava muito intrigada para dizer qualquer coisa (Carroll, 1982, p. 52).

Definida pela ausência da fala, é na linguagem que a criança se faz sujeito, permitindo que suas experiências sejam subjetivadas, significadas e compartilhadas. A criança o faz a partir de um sistema de signos cuja objetividade impõe-se à experiência, ao mesmo tempo em que a modela. Na aprendizagem da linguagem, a criança introjeta a estabilidade, fixidez e rigidez dos signos. Só é possível traduzir e comunicar a experiência individual fazendo uso de signos convencionais e arbitrários. Contudo, mais do que expressão de uma vivência, ou pensamento, a linguagem informa a experiência, inscrevendo-a e circunscrevendo-a no interior de um repertório cultural, expresso nos signos linguísticos. Ao fazer uso desses signos, a criança, na interação cotidiana, introjeta as categorias de apreensão do mundo. Como afirma Agamben (2005, p. 56): “[...] é na linguagem que o sujeito tem sua origem e o seu lugar próprio, apenas na linguagem e pela linguagem é possível configurar a percepção transcendental como eu penso”.

A linguagem exerce, por um lado, uma função de representação, ao expressar um pensamento, uma imagem, através da palavra. Piaget denomina de função simbólica essa dimensão representativa da linguagem, manifesta também em outras produções, como o desenho e o jogo simbólico. Segundo o autor, “[...] a linguagem oral do homem não é senão a principal e não única manifestação de uma função simbólica mais geral” (Piaget; Inhelder, 1971, p. 41 apud Banks-Leite, 1997, p. 214).

Nessa visão racionalista, herdeira de uma leitura kantiana, o primado está nas ideias que tomam forma na linguagem. Para Granger (1976, p. 204 apud Banks-Leite, 1997, p. 212), Piaget compreendia a linguagem como: “[...] um comentário ou expressão quase transparente de um pensamento ou uma conduta”. Quanto mais lógico e elaborado um pensamento, mais complexa seria sua tradução linguística.

Porém, além da função representativa, a linguagem constitui-se como veículo, forma de comunicação e interação social, fator explorado por Vygotsky. A linguagem exerce o papel de signo comunicativo, tendo sua origem no desenvolvimento social da criança, mais do que na evolução de suas capacidades cognitivas (Rivière, 1995). É a descoberta de si mesma como ser social, que conduz a criança a fazer uso da linguagem, informada pelos signos culturais por excelência: os signos linguísticos.

Se esse aprendizado permite à criança integrar-se no universo cultural, ela faz um uso diferenciado da linguagem convencional do adulto. Ela impõe à linguagem outros usos e significados, deslocando-a. A criança, tal como o poeta, brinca com as palavras, tomando a linguagem como palco de construção de significados. A metáfora, recurso utilizado por ambos, indica outra possibilidade de produção de discurso. A criança não exprime apenas um pensamento pela palavra, ela joga como o caráter polissêmico da linguagem, explorando o deslocamento de significados, no uso da metáfora.

Assim, o discurso poético e o infantil encontram-se, ao se tomar a fala como espaço da polissemia, ao se trabalhar o signo linguístico na sua relação com outros signos e não com um conceito que lhe seria subjacente. A linguagem deixa de ser apenas representação de “uma coisa”, de uma ideia ausente, para ser ela mesma, objeto linguístico com o qual se brinca¹². Como afirma Barthes (apud White, 1994, p. 288), “[...] o texto é coleção de signos dados sem relação com ideias, linguagem ou estilos e que intenta definir, na densidade de todos os modelos de expressão possível, a solidão da linguagem ritual”.

Bruner vem dizer-nos de dois tipos de estruturas mentais organizadas em linguagens. De um lado, a linguagem científica, voltada para a produção da verdade, através do uso do discurso argumentativo. De outro, o pensamento narrativo, comprometido com a produção não da verdade, mas da verossimilhança. Um busca a universalidade, o outro se volta para a particularidade. No dizer de Bruner (1997, p. 14),

[...] o modo paradigmático ou lógico científico tenta preencher o ideal de um sistema formal e matemático de descrição e explicação. Ele emprega a categorização ou a conceitualização e as operações pelas quais as categorias são estabelecidas, instanciadas, idealizadas e relacionadas umas as outras para formar um sistema.

Já o modo narrativo trata das ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e das consequências que marcam seu curso. Ela se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.

A linguagem infantil seria informada por uma estrutura narrativa, tendo a criança dificuldade em operar com a linguagem científica. É interessante observar como, em suas diferentes produções simbólicas, a criança submete-as a uma narrativa, produzindo tempos e espaços, deslocando objetos numa relação com o real, em que esse o real é alvo de deslizamentos metafóricos. Produz-se um jogo, em que a regra é o deslocamento, o “como se fosse”. Esse jogo está além da realidade concreta e tangível do mundo cotidiano, na experimentação das possibilidades da narração.

O Brincar como Significação do Mundo

Poesia para ser bela tem que ter a seriedade do brincar (Barros, 1998, p. 36).

Atividade infantil por excelência na cultura contemporânea, o brincar não constitui privilégio da infância, embora assuma, no adulto, outra conformação. Brincar constitui uma das ações através das quais simbolizamos o enigma do ser humano, inserido num universo cultural. Nesse sentido, o brincar conforma uma linguagem presente, tanto na criança, como no adulto. No dizer de Schiller (apud Duflo, 1999, p. 77), “O homem não joga senão quando na plena aceção da palavra ele é homem, e não é totalmente homem senão quando joga”.

Schiller, ao discutir o sentido do jogo, analisa-o como possibilidade de superação da oposição: razão x sensibilidade. Através dos jogos, o homem transcenderia tal dicotomia. O filósofo destaca a dimensão estética dos jogos (referindo-se aqui aos jogos adultos) que, no seu compromisso com a realização do belo, iriam além dos limites de uma racionalidade pragmática, ao mesmo tempo em que superam o concreto. É possível perceber nas brincadeiras infantis tal dimensão estética, nas quais, por meio dos jogos, buscam-se o equilíbrio, a perfeição, ritualizando a experiência humana.

No brincar, a criança interroga-se sobre o mundo em que está situada e o estranha (estranhamento é a condição primeira para compreensão e construção do conhecimento). Através da brincadeira, a criança desnaturaliza o mundo social, ao trabalhar sua estereotipia. A criança não reproduz em sua brincadeira o mundo tal como ela o vive, mas recria-o, explorando os limites de sua construção. Como linguagem, o brinquedo traz em si uma gramática própria que não constitui uma representação ou uma reprodução do real. A criança não pensa o mundo para expressá-lo na brincadeira, mas o significa através dela. Assim é que o brinquedo transcende o real, elabora as múltiplas possibilidades de sua construção

Para Benjamin, o brincar não consiste num fazer como si, uma mimetização do real. Ao contrário, o brincar propicia a construção da experiência. No dizer do autor (Benjamin, 1984, p. 74),

[...] antes de penetrarmos, pelo arrebatamento do amor, a existência e o ritmo frequentemente hostil e não mais vulnerável de um ser estranho, é possível que já tenhamos vivenciado esta experiência desde muito cedo, através de

ritmos primordiais que se manifestam nestes jogos com objetos inanimados nas formas mais simples. Ou melhor, é exatamente através destes ritmos que nos tornamos senhores de nós mesmos.

Nesse sentido, a ideia do brincar como reprodução do real reduz suas possibilidades de interpretação. O brincar é um domínio irredutível da experiência humana. Ele constitui, em si, espaço de vivência do humano e não sua interpretação. Peres (1995, p. 14) evoca a cena do brinquedo como palco de significados, experiência do humano: “[...] fui como uma criança que brinca de esconde esconde e não sabe o que mais teme ou deseja: permanecer escondida ou ser descoberta”.

O caráter lúdico media a ação da criança no mundo. Em suas atividades, a criança empresta-lhes um sentido que não está na objetividade dos resultados, mas no prazer da sua execução. Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o.

Nesse sentido, como apontou Vygotsky, a brincadeira constitui a atividade através da qual a criança significa a cultura. Seu sentido está não nos resultados práticos da ação, mas na ação (Leontiev, 1988). Essa ação envolve um deslocamento do significado dos objetos, mediado pela imaginação. Para Leontiev, não é a imaginação que cria a brincadeira; a imaginação é acionada no ato do brincar, no diálogo com o real, transcendendo-o. Conforme o autor (1988, p. 6), “[...] o motivo para a criança não é reproduzir uma pessoa concreta, mas executar a própria ação como uma relação com o objeto, ou seja, precisamente uma ação generalizada”. Essa dimensão do brincar reforça compreendê-lo como interação com a cultura. Nesse sentido, a imaginação apresenta-se não exatamente como capacidade da criança fabular, mas de extrair, das situações cotidianas e das interações concretas, seus elementos prototípicos que permitem significar a cultura.

Manuela Ferreira (2004) destaca a dimensão de envolvimento mútuo do brincar, em que os diferentes atores negociam papéis, levando em consideração as perspectivas e o papel do outro. Essa dimensão provoca, segundo a autora, o aprendizado de uma competência social, cognitiva e cultural. Como nos indica Huizinga (2000, p. 21), citando Platão, “[...] é preciso tratar com seriedade aquilo que é sério [...] a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”.

Imitação: interação e apropriação

Tradicionalmente, pouco consideramos a complexidade da ação imitativa da criança. Ela é tomada como atividade menor, passiva e não como estratégia de aprendizagem e interação social por um sujeito que a utiliza como ferramenta

de apreensão do mundo. A imitação é fundamental para internalização da realidade pela criança. Ela constitui uma ação simbólica, através da qual a criança busca, na repetição reconstrutora do ato adulto, apreender seu significado. A imitação não é a cópia da ação do adulto, mas sua apropriação, mediada pela imaginação. A criança institui um nexo entre o mundo adulto e o mundo infantil, num processo de reprodução interpretativa, como indica Corsaro (1997).

Se, por um lado, a imitação configura um mecanismo de aprendizagem e desenvolvimento, por outro, é uma forma de expressão intersubjetiva (Rivière, 1995). Através da imitação, a criança não apenas significa o mundo adulto, experimentando suas possibilidades no ato de imitar, mas também vivencia uma interação nesse ato. No jogo imitativo com o adulto, ela partilha o mundo social, constrói um universo comum de significações.

Cabe destacar, também, que a atividade imitativa, além de se dirigir ao outro, representante da cultura, ela o faz na interação com os artefatos culturais historicamente produzidos. A criança imita o adulto na sua ação sobre os objetos que a circulam, internalizando seu significado, apropriando-se de tal objeto e condensando, no ato de imitar, o processo histórico de sua fabricação e uso.

Outro aspecto a destacar-se na imitação é que a criança seleciona, no ato imitativo, aquilo que ela busca compreender. Ela não imita qualquer ato, de maneira mecânica, mas seleciona, no universo adulto, aquilo de que ela quer apropriar-se. Assim é que, por exemplo, ao imitar a mãe ao falar no telefone, a criança, por um lado, compreende os usos e significados desse objeto. Mas também, na imitação, estabelece uma interação com a mãe, ambas construindo e partilhando um universo comum nessa atividade imitativa. Ao imitar o adulto lendo o livro, a criança o faz de maneira ativa. Ela não reproduz a ação concreta da leitura adulta, mas a ressignifica, de acordo com sua compreensão do que seja o ato de ler e do seu conceito do objeto livro. Desse modo, ela lê as gravuras, lê de cabeça para baixo, experimenta diferentes formas de interação com esse objeto, a partir da imitação do ato adulto. Suas ações não são aleatórias, mas significam um diálogo com a cultura humana, materializada no artefato livro. Então, ela reconstrói, em nível individual, o processo histórico de produção do artefacto. Ela apropria-se de seu significado historicamente construído, expresso em sua materialidade.

O processo de apropriação foi analisado por Leontiev, que o entendia como o mecanismo individual de aprendizagem do repertório cultural, na interação com o adulto. Nesse sentido, o processo de desenvolvimento individual da criança é necessariamente histórico, à medida que se dá na interação com artefatos historicamente produzidos. A imitação pode ser compreendida como estratégia cognitiva de apropriação da cultura humana. Como aponta Wartofsky (1999, p. 99),

A ação humana envolve principalmente a feitura e o uso de artefactos. Eles são, pela sua própria natureza, ou pela sua origem na produção e comunicação humana intencional, objetos teleológicos já providos de significado. Eles são as materializações da práxis cognitiva – isto é a atividade conscientemente intencio-

nada – e por isso esses artefactos ou construções humanas [...] são entes simbólicos ou representativos, entes que também servem como meios de cognição e protótipos de representação interna ou de pensamento imaginativo ou reflexivo.

Tal perspectiva permite-nos enriquecer a apreensão dos processos de desenvolvimento. Não apenas, como indicaram Vygotsky e Leontiev, constituem processos históricos mediados por interações sociais, mas também por artefactos, que materializam e potencializam a apropriação da cultura pelo indivíduo. Assim é que analisar o desenvolvimento da criança envolve também o estudo da relação que esta estabelece com a cultura material que a cerca¹³, apropriada através da imitação do uso dos artefactos pelos adultos.

A Imaginação: reprodução e criação

Logo mais se calam, de súbito,
E vão seguindo em fantasia
A viagem-sonho da heroína
No país de assombro e magia
Em alegre charla com os bichos
E creem um pouco na utopia (Carroll, 1982, p. 65).

No ato da brincadeira, buscando compreender o universo que a cerca através da imitação, a criança desenvolve uma função psíquica fundamental: a imaginação. A imaginação, ao lado da razão, constitui um mecanismo básico de construção de significados. Porém, nossa tradição cultural racionalista informou uma apreensão da imaginação como característica da criança ou do artista e não como processo humano inerente à compreensão do mundo.

Considera-se o recurso à imaginação pela criança como resultado de uma racionalidade pouco desenvolvida. Estabelece-se uma dicotomia na análise do processo de desenvolvimento que pressupõe a progressiva substituição da imaginação pela razão, característica do pensamento do adulto. Na verdade, a imaginação é tão importante no adulto como o uso da razão, ela permite explorar o novo, inventar, criar possibilidades para além do concreto e imediato.

Na história da educação fez-se dominante, principalmente a partir de uma perspectiva cientificista desenvolvida no século XIX, uma *menorização* da imaginação e mesmo a negação de sua importância na construção do conhecimento. Toda uma pedagogia foi edificada na crítica ao uso da imaginação no trabalho pedagógico com a criança, que impediria sua apreensão do real. Neste sentido, é interessante recuperar autores da tradição romântica da filosofia estética que, ao final do século XVIII¹⁴, anunciaram uma abordagem diferenciada, destacando a importância da imaginação na educação da criança. Assim é que poetas como Coleridge, Wordsworth e Goethe e filósofos e como Schiller (também poeta e teatrólogo) buscaram compreender as dimensões da imaginação, analisando seu significado na infância e idade adulta (na figura do artista).

Para Coleridge e Wordsworth a imaginação seria, entre outros aspectos, destacadamente, um processo psicológico que unificaria as experiências humanas, “[...] tornando manifesto o poder de nossas mentes [...] e permitindo o desenvolvimento de uma autonomia mental [...] por meio dos atos de unificação imaginativa, nos damos conta, na expressão de Dewey, que o mundo não só nos é dado, mas tomado” (Plotz, 1999, p. 199).

Na produção filosófica contemporânea, Bachelard (1984) desenvolve estudo sobre a imaginação, distingue-a da razão na construção do conhecimento do mundo. Para o autor, enquanto compreender, através do uso da razão, envolve um diálogo com o real, com as ideias socialmente construídas, a imaginação transcende o passado e a realidade imediata, ela nos liberta do concreto e nos lança nas diferentes possibilidades de significação do real. A imaginação permite o desenvolvimento do pensamento criativo, fundamental para inserção no mundo.

Mas o que é a imaginação? Grosso modo, é a capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas, como formando novas imagens. A imaginação funda-se numa relação com o sensível, ao mesmo tempo em que rompe com ele, ao representá-lo através de imagens.

Para Bachelard (1984), ela carrega duas dimensões, também destacadas pelos românticos: a imaginação reprodutora, em que evocamos situações, acontecimentos, seres e pessoas, sendo referente ao vivido, e a imaginação criadora, que envolve a invenção, a combinação de ideias que se encontram além o real. Tais dimensões não são, portanto, privilégio da infância, mas também caracterizam o pensamento adulto. Na criança, entretanto, a imaginação toma uma dimensão mais central na relação cotidiana com o mundo. A criança brinca com o real, sabendo que as fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Mas, no ato de imaginar, em sua produção simbólica (usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, no brinquedo etc.), ela compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação.

Afirma-se no recurso à imaginação, o que Lyotard chama da irracionalidade da infância, ou

[...] aquilo que resiste apesar de tudo [...] mas alguma coisa nunca será derrotada, ao menos enquanto os humanos nascerem bebês, infantes. Infância é a garantia de que continua a existir um enigma em nós, uma opacidade não facilmente comunicável- que resta alguma coisa que permanece, e que nós devemos dar testemunho dela (Lyotard, 1992, p. 416 apud Kennedy, 2000, p. 83).

Repetição como Significação

Sabemos que para a criança a repetição é a alma do jogo, nada alegria-a mais do que o mais uma vez [...] e de fato toda experiência mais profunda deseja insaciavelmente até o final das coisas, repetição e retorno (Benjamin, 1984, p. 74).

Outra característica da relação que a criança estabelece com o mundo é a repetição. Ao brincar, ou desenvolver uma atividade que lhe dá prazer, o sinal de sua satisfação é dizer: *de novo*, após o fim da ação. Segundo Benjamin, é a repetição que permite a criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar suas experiências. Se o adulto o faz através da linguagem, narrando o vivido, a criança tem como estratégia a repetição. Ela precisa ouvir sempre a mesma história, contada com as mesmas palavras, reviver os mesmos filmes, cantar as mesmas músicas e repetir jogos que lhe deram prazer (ou provocaram angústia), exaustivamente. Até que seu interesse se desloca, quando compreende e assimila aquela atividade, substituindo-a pela repetição de uma nova. É como se através da repetição pudesse compreender e apropriar do novo, do angustiante, do prazeroso. Portanto, não é apenas o que lhe dá prazer que é repetido, mas aquilo que deseja experimentar e compreender. Através da repetição, a criança ordena suas emoções, disciplina seu mundo interno, apaziguando-o.

Freud, ao analisar o ato de uma criança que repetidamente brincava com um carretel, puxando-o para si, afastando-o, e, ao mesmo tempo, acompanhando-o por meio do som “fort-da”, indicou ali a repetição como elaboração do vivido, no caso a separação da mãe e seu retorno, demonstrando sua complexidade. Segundo Freud,

[...] no caso da brincadeira, parece que percebemos que as crianças repetem experiências desagradáveis pela razão adicional de poderem dominar uma impressão poderosa muito mais completamente de modo ativo do que poderiam fazê-lo simplesmente experimentando-a de modo passivo [...] nada disso contradiz o princípio do prazer: a repetição, a reexperiência de algo idêntico, é claramente, em si mesma, uma fonte de prazer (1976, p. 52).

Freud destaca, portanto, que o prazer se encontra não no motivo, no objeto da repetição, mas no ato de repetir, do refazer. Tal ato, Freud denomina de “compulsão à repetição”, elemento característico do brincar infantil. Essa repetição tem na criança uma temporalidade própria, diferenciada do tempo produtivo cronológico do adulto. Ela é ditada pelo inconsciente, que desconhece o tempo e espaço objetivos, e se exerce no brincar. Para Freud, posteriormente, o sentido da repetição desaparece. No adulto, “[...] a novidade é sempre condição de deleite” (Freud, 1976, p. 52), o que nos dificulta a apreensão do significado da repetição para a criança.

É importante destacar que a repetição não constitui a reprodução literal da mesma situação, marcada pela imobilidade. Nunes (2002, p. 82), num estudo sobre as crianças indígenas, destaca que, na perspectiva da criança, a repetição assume outro significado. Conforme a autora,

[...] a repetição permite uma crescente e renovada possibilidade de participação em função do registro anterior, uma vez que, a cada ano, as habilidades são outras e esse gesto e essa palavra, somados a outros gestos e outras palavras, sofisticam-se e ganham novos contornos e conteúdos, num ritmo muito veloz e em constante experiência. Por isso as crianças insistem em repetir tanto o que para nós parece sempre igual. Na verdade, para as crianças, nunca é igual.

A cada vez que o repetem, elas tentam novas possibilidades, enfrentam novos desafios, afirmam um novo saber.

A Dimensão Estética

As coisas sem importância são bem de poesia
Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma
E que você não pode vender no mercado
Como, por exemplo, o coração verde dos pássaros
Serve para poesia (Barros, 1998, p. 36).

Também é característica da atividade infantil sua forte dimensão estética. Através das atividades mais corriqueiras, como arrumar uma estante, vestir uma roupa, a criança procura expressar-se, produzir o belo, como um artista. Tais atividades superam sua dimensão prática, tendo um caráter expressivo da subjetividade e de sua compreensão da beleza. Para a criança, a utilidade da ação é secundária em relação ao seu caráter criativo e expressivo.

Essa necessidade de expressão estética irá traduzir-se numa farta produção artística, em que a criança lança mão das mais diferentes linguagens para significar o mundo. Ela pinta e desenha, canta, dança, representa. Seu fazer artístico torna-se dimensão fundamental de sua subjetividade. Nessa ação, ela transita pelas diferentes expressões estéticas, experimentando materiais, recursos e temáticas.

A riqueza das expressões plásticas infantis vem sendo há muito discutida. Numa perspectiva evolutiva, característica do olhar de grande parte das teorias psicológicas do desenvolvimento, o desenho infantil vem sendo sistematicamente abordado, à luz de um recorte etapista. Busca-se estabelecer parâmetros universais de análise da evolução dos desenhos infantis, normatizados em etapas, associadas ao desenvolvimento biológico da criança. Tal perspectiva desconsiderou o significado do desenho para a criança, reduzindo-o à expressão de sua evolução cognitiva.

Noutra perspectiva, Gardner (2002) vai falar da *IDADE DO OURO DO DESENHO*, localizada, cronologicamente, entre os 4 e 7 anos. Posteriormente, a complexidade plástica do desenho infantil sofreria uma atrofia, pois seria determinado pelo desenvolvimento de suas estruturas cognitivas lógicas. O desenho se transformaria em mera reprodução do real. Tendo isso em vista, o autor busca problematizar essa aparente involução do desenho infantil, tentando analisar a relação dos desenhos produzidos na “idade do ouro” com a produção artística do adulto, desenvolvendo uma análise semiótica dessa produção.

No dizer de Picasso, (s/data apud Abes, 2009, p. 6) “[...] levei 20 anos para pintar como Rafael e toda uma vida para pintar como criança”. O artista rompe aí com toda hierarquia infantilizante, apontando a complexidade plástica da pintura infantil, que se tornará referência estética para a arte moderna.

Porém, cabe considerar que, entre a criança e o artista, existe uma distinção. No dizer do pintor Paul Klee (apud Chemama, 1978, p.16),

[...] não comparem meus trabalhos aos das crianças [...] são mundos à parte [...] nunca esqueçam que uma criança não conhece nada de arte [...] o artista, pelo contrário, está preocupado com a composição formal de suas telas: a significação figurativa destas é desejada e se realiza graças às associações do inconsciente.

No mesmo sentido, para Malraux, “[...] embora a criança seja frequentemente artista, não é um artista, pois embora seu talento a possua, ela não o possui (apud Chemama, 1978, p. 17).

A produção plástica da criança não tem compromisso com o campo artístico, mas tem em vista uma imperiosa expressão de sua subjetividade. As produções plásticas infantis constituem domínio não apenas de representação do mundo, mas necessidade de uso de linguagens, ordenação do mundo interno, através do uso de signos pictóricos. Chemama (1978, p. 21), a partir de um viés psicanalítico, analisa o significado do desenho para a criança, destacando que

[...] o que faria para nós o valor de todo desenho é que, ao caos do mundo que nos cerca, até mesmo sua crueldade, o desenho opõe como que um limite, circunscrevendo o Outro terrificante que supomos, por engano, ou às vezes com razão, neste universo sem forma.

Nesse sentido, o desenho possibilitaria à criança organizar o mundo, apaziguando-o através de sua inscrição num pedaço de papel, como uma escrita à qual se opõe o caos.

Para Chemama, a criança, no ato do desenho (ato que deve ser objeto de análise mais do que o resultado de sua composição), deixa suas marcas no mundo. Segundo o autor, “[...] quando a criança pequena chega a desenhar pela primeira vez algo sobre uma folha, é o próprio fato de inscrever que parece ter um valor particular, como se evidenciasse a existência do próprio sujeito” (Chemama, 1978, p. 23).

Além da análise do desenho, cabe compreender o papel central que a produção artística exerce na construção da subjetividade e da cultura infantil, destacando a importância de uma educação estética, fundamental em um projeto de formação¹⁵ humana.

O Grupo de Pares

Outra característica a ser destacada na cultura infantil é seu caráter coletivo. A produção da criança dá-se a partir das interações com os pares. Ela precisa do outro: colegas, irmãos, adultos para se ancorar e desenvolver suas atividades, principalmente quando essas atividades envolvem o novo, o não-

sabido. A ação da criança sobre os objetos é sempre mediada pela interação com adultos, ou com os pares.

O caráter coletivo da produção infantil irá também se expressar numa sociabilidade própria: os grupos de pares. A criança necessita do grupo para se situar no mundo, estabelecendo uma relação diferenciada da que constrói com os adultos, com códigos próprios. Esse universo grupal infantil não é despido de regras, mas, ao contrário, é carregado de normas, leis e punições que não reproduzem o universo social adulto, mas o ressignificam e o reconstruem.

Na medida em que está exposta a uma cultura adulta complexa, na qual muitas das informações ultrapassam sua capacidade de compreensão (Corsaro, 1997), a cultura de pares permite a criança a criação de um espaço de *proteção e resistência*, em relação ao mundo adulto, num grupo de iguais. Para Wartofsky (1999, p. 106),

As crianças são ativas na sua própria construção da infância, nas formas institucionais sociais fornecidas pela sociedade infantil, aquelas formas inventadas e variáveis de organização e interação de parceiros, quer sejam os jogos que as crianças brincam, quer a sociedade das esquina do bairro, ou os até hoje misteriosos e inexplorados modos de transmissão cultural do saber e do humor infantil.

Como é possível verificar, existem não apenas uma especificidade da ação infantil na busca de compreensão do mundo, mas também uma sociabilidade e estratégias de aprendizagem diferenciadas, a serem melhor compreendidas.

Corsaro vem falar não do grupo de pares, mas da cultura de pares das crianças (childrens peer culture), entendida por ele como “[...] um conjunto estável de atividades e rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham na interação entre pares” (1997, p. 95). O autor destaca que, coerente com seu caráter de produção cultural, ela é pública, coletiva e envolve performances sociais.

Essa cultura de pares funda-se em outras estratégias e recursos de aprendizagem, calcados não tanto na transmissão, mas na imersão na experiência, na ação coletiva. É através da participação nas atividades coletivas que a criança aprende suas regras, formas de realização, sem que isso seja, necessariamente, expresso verbalmente. A observação atenta das ações das demais crianças, o caráter assistemático da aprendizagem constituem as principais estratégias de aprendizagem das ações infantis.

Como afirma Sarmiento (2004), a interação infantil realiza-se tanto no plano sincrônico, quanto no plano diacrônico. Assim é que as crianças, nas interações intrageracionais, deixam seu legado de jogos e brincadeiras transmitidas aos mais novos que, dessa maneira, conservam-no através de sucessivas gerações, conformando um repertório de produções culturais próprias. Tal repertório tem como característica seu caráter de tradição, de conservação de uma cultura essencialmente oral.

Conclusão

Os fragmentos da cultura infantil, aqui apenas indicados, permitem-nos pensar a infância e sua produção cultural não como universos distintos do adulto, mas como elementos que historicamente foram associados à criança e que também estão presentes na cultura adulta. Tais fragmentos nos permitem ainda analisar a complexidade da vida psíquica infantil e de suas produções simbólicas, superando as hierarquias redutoras, referenciadas no mundo adulto, e compreendendo a infância como acontecimento irredutível em sua complexidade. Por fim, indicam possibilidades de atuação junto à criança, uma vez que se pode entender suas manifestações como expressões da complexidade do humano, em suas infinitas formas de produção simbólica.

Se fomos formados numa tradição que entende os processos de desenvolvimento como aquisição de habilidades referidas ao mundo adulto, o conceito de alteridade enriquece-nos na apreensão da infância, provocando nossas certezas e permitindo uma desnaturalização dos referenciais epistêmicos dominantes. O avanço numa perspectiva interdisciplinar de estudo da infância é o grande desafio, na investigação do que Lyotard denomina o *enigma da infância*, provocando-nos quanto às possibilidades de sua decifração.

Talvez mais que conhecê-la, ou desvendá-la, possamos narrá-la, recuperando, ou melhor, revisitando aquilo que em nós se fez humano. Como nos indica Bartolomeu Queirós (1995, p. 10),

A infância brincava de boca de forno, chicotinho queimado, passar anel ou correr de cabra cega. Nossos pais, nesta hora preguiçosa liam o destino do tempo escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos.

Recebido em novembro de 2009 e aprovado em janeiro de 2010.

Notas

- 1 Para uma discussão mais aprofundada da etimologia da palavra infans, vide Kohan (2008), *Infância e filosofia*.
- 2 O termo “outro” toma, neste artigo, como referência seu sentido antropológico. Lacan, a partir de uma releitura da obra de Freud, irá analisar a relação entre linguagem e cultura (expressa no uso do termo “Outro”, com letra maiúscula) no processo de constituição da subjetividade humana. Tal subjetividade, na teoria psicanalítica, tem, como centro da vida psíquica, o inconsciente, indicando uma abordagem diferenciada do tema em relação àquela proposta por este artigo. A esse respeito, ver: Lacan (1978).
- 3 No século XIX, raça e cultura assumiram sentidos quase equivalentes na teoria antropológica. A esse respeito, ver: Laraia (1987) *Cultura: um sentido antropológico*.

- 4 A respeito dessa discussão, ver: Gould (2004), *A falsa medida do homem*.
- 5 Para uma reflexão mais sistemática do processo de constituição da antropologia e do conceito de cultura, ver Laraia, *Cultura: um sentido antropológico*.
- 6 Para um estudo mais aprofundado das críticas à teoria piagetiana, ver Archelard (1993), Matthews (1994) e Burman (1994). Archelard compreende que o ideal piagetiano de competência cognitiva do adulto seria uma peculiaridade do pensamento ocidental, enquanto Matthews considera que as crianças demonstram capacidades cognitivas as quais ultrapassam o modelo piagetiano. Burman, por sua vez, avalia que o sujeito piagetiano é percebido como despossuído de uma realidade social e histórica.
- 7 Cabe observar que as críticas feitas ao autor não anulam sua enorme contribuição para a construção de referenciais teóricos e metodológicos para o estudo da infância. O modelo de Piaget, como analisa Corsaro (1997) diferencia-se de outros modelos psicológicos de estudo do desenvolvimento ao demonstrar que a criança possui formas qualitativamente diferenciadas de significação do mundo.
- 8 A construção de um aparato teórico-conceitual tem sido expressiva nos diferentes campos.
- 9 Além do clássico trabalho de Ariès (1979), História da criança e da família, ver também: Kuhlmann, Infância e educação infantil; Gouvêa (2008), A escrita da história da infância: periodização e fontes.
- 10 Para um estudo da antropologia da infância, ver: Hardman; Charlotte (1973/2001): *Can there be an anthropology of childhood?*; Gomes (2008), Outras infâncias, outras culturas.
- 11 Ver: Larrosa (2001), *Habitantes de Babel*. No campo da filosofia da infância vem sendo feito uma instigante análise à luz da teoria deleuziana a partir do conceito de devir-criança. Vide: Kohan, *Infância: entre educação e filosofia (2003) e Infância e filosofia (2008)*.
- 12 Existe, no entanto, uma distinção entre as metáforas infantis e as poéticas. Enquanto as metáforas infantis expressam ações cotidianas e prototípicas, as metáforas poéticas buscam recorrer a associações novas, que liberam nossa percepção dos objetos (Rivière, 1995).
- 13 A antropologia tem desenvolvido extenso estudo sobre a chamada cultura material. Caminhou-se historicamente de um inventário dos artefatos produzidos por diferentes grupamentos, para uma análise da dimensão simbólica de tal produção (Vide Laraia). No campo dos estudos vygotskianos, Tomasello (2003) desenvolve interessante estudo do papel dos instrumentos nos processos históricos de desenvolvimento humano.
- 14 No dizer de Plotz (1999, p. 161): “[...] durante o período romântico, aqueles anos transcorridos desde a Revolução Francesa até as Revoluções de 1848, escritores, artistas e filósofos criaram um conjunto de obras que reimaginaram tão convicentemente a índole do indivíduo e da sociedade que nós, românticos do século XX, ainda não esgotamos as possibilidades destas vívidas imagens do século XIX”.
- 15 O conceito de formação aqui se refere a *bildung*, termo alemão que, ao pensar a educação, remete ao desenvolvimento estético a partir da imersão na cultura, em oposição à mera instrução (vide Schiller).

Referências

- ABES, Giles Jean. **A Criatividade na Relação Artista-infância**. Anuário de Literatura, Santa Catarina, v. 14, n. 1, p. 6-14, 2009.
- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- ARCHELARD, David. **Children: rights and childhood**. London: Routledge, 1993.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BACHELARD, Gaston. **Fragmentos de uma Poética do Fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BACHELARD, Gaston. A Poética do Espaço. In: BACHELARD, Gaston. **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. P. 181-354.
- BANKS-LEITE, Lucy. As Questões Linguísticas na Obra de Jean Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, Lucy (Org.). **Percursos Piagetianos**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do Artista Quando Coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BRUNER, Jerome. **Realidade Metal, Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BURMAN, Erica. **Deconstructing Developmental Psychology**. London: Routledge, 1994.
- CAROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. São Paulo: Summus, 1982.
- CHEMAMA, Roland. **A Arte de Desenhar**. Conferência. Centro de Estudos da Expressão. 1987/1988. Mimeo.
- CORSARO, William. **The Sociology of Childhood**. California: Pine Forge Press, 1997.
- DUFLO, Colas. **O Jogo: de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FERREIRA, Manuela. Do Averso do Brincar ou... As relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da(s) Ordem(ens) Social(ais) Instituinte(s) das Crianças no Jardim de Infância. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. P. 55-104.
- FREUD, Sigmund. Além do Princípio do Prazer. In: FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1920/1976. P. 48-89.
- GARDNER, Howard. **Arte, Mente e Cérebro**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- GIMENEZ, Fabian; TRAVERSO, Gabriela. Infância e Pós-modernidade. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GOMES, Ana Maria. Outras Crianças, Outras Infâncias? In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOULD, Stephen Jay. **A Falsa Medida do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. Infância, Sociedade e Cultura. In: SALLES, Fatima; CARVALHO, Alisson; GUIMARÃES, Marília (Org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. P. 5-36.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares. A Criança e a Linguagem: entre palavras e coisas. In: PAIVA, Aparecida. **Literatura**: saberes em movimento. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 35-57.
- GRANGER, Hans. Piagetian Objective Permanent. **Animal Behavior**, New York, n. 24, 1976.
- HARDMAN, Charlotte. Can There be an Anthropology of Children? In: **Journal of Anthropological Society of Oxford**, v. 4 n. 2, p. 85-99, 1973.
- HOMING, Michael. How is the Child Constructed in Childhood Studies? In: QVROUTRUP, Jean; CORSARO, William (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and Reconstructing Childhood**. London: Routledge, 1997.
- JAMES, Allison. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Routledge, 2003.
- KENNEDY, David. Notas sobre a Filosofia da Infância e a Política da Subjetividade. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 85-148.
- KOHAN, Walter. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autentica, 2003.
- KOHAN, Walter. Infância e Filosofia. In: GOUVEA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. P. 40-61.
- KUHLMANN, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- LARAIA, Roque. **Cultura**: um sentido antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.
- LARROSA, Jorge. Dar a Palavra. Notas para uma Dialógica da Transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 281-296.
- LARROSA, Jorge. **Imagens do Outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- LEONTIEV, Alexis. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev. **Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Icone, 1988.
- MATTHEWS, Charles. **The Philosophy of Childhood**. Cambridge: Harvard University Press, 1994.
- NUNES, Angela. No Tempo e no Espaço: brincadeiras das crianças Auwê-xavante. In: SILVA, Aracy; NUNES, Ângela (Org.). **Crianças Indígenas**: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, P. 64-99.

- PEREC, Georges. **W ou a Memória da Infância**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barber. **Mental Imagery in the Child**. London: Routledge and Kegan, 1971.
- PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. São Paulo: Forense, 1991.
- PLOTZ, Judith. Romantismo, Infância e os Paradoxos do Desenvolvimento Humano. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PROUST, Marcel. **O Tempo Redescoberto**. Porto Alegre: Globo, 1976.
- QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Indez**. Belo Horizonte: Miguilim, 1995.
- QUENEAU, Raymond. **Zazie no Metrô**. São Paulo: Cosac Naif, 2008.
- QVOUTRUP, Jens; SGRITA, Giovanni. **Childhood Matters: social theory, practice and politics**. London: Avebury, 1994.
- QVOUTRUP, Jens. Childhood as a Structural Form. In: QVOUTRUP, Jens; CORSARO, William (Org.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave, 2009.
- RIVIÈRE, Angel. Origem e Desenvolvimento da Função Simbólica na Criança. In: COLL, Cesar; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- SARMENTO, Manuel. As Culturas da Infância na Encruzilhada da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004.
- SCHILLER, Friedrich. **Cartas para uma Educação Estética da Humanidade**. São Paulo: 1991.
- SOUZA, Solange Jobim. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papyrus, 1994.
- WARTOFSKY, Marx. A Construção do Mundo da Criança e a Construção da Criança do Mundo. In: KOHAN, Walter; KENNEDY, David (Org.). **Filosofia e Infância**. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 87-110.
- WHITE, Hayden. **Tópicos do Discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo: Edusp, 1994.

Maria Cristina Soares Gouvêa é professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua no programa de Pós-Graduação. É pesquisadora do NEPEI/UFMG (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil e Infância) e do GEPHE/UFMG (Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação) e bolsista de produtividade 1-D do CNPq.
E-mail: crisoares43@yahoo.com.br