

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORAMENTO
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO BARRETO

**O JARDIM DAS IMAGENS, A INFÂNCIA
E SUAS FLAUTAS SAGRADAS**

Manaus - Amazonas

Dezembro / 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - DOUTORAMENTO
AMAZÔNIA SOCIEDADE E CULTURA

MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO BARRETO

O JARDIM DAS IMAGENS, A INFÂNCIA
E SUAS FLAUTAS SAGRADAS

Tese de Doutorado apresentada à Universidade Federal do Amazonas – UFAM, ao Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura, do Instituto de Ciências Humanas e Letras, em 20 de dezembro de 2012. Trabalho efetuado sob a orientação da **Professora Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas**

Manaus-Amazonas

Dezembro / 2012

Dedico este trabalho à minha neta Mariana, para que possa guardar e refletir as memórias da infância.

Agradeço aos meus familiares, aos alunos que colaboraram nesta pesquisa e a minha orientadora, pela persistência, apoio e compreensão.

RESUMO

A pesquisa visa analisar as expressões infantis configuradas nos desenhos. A perspectiva é compreender os processos de construção simbólica nas dimensões culturais e subjetivas. Os desenhos são vistos como: formas particulares de inscrição das culturas da infância; meios de comunicação das crianças com os seus pares e com os adultos; formas de representação de seus saberes e concepções de mundo; e, também, como expressão de sua imaginação criativa e de sua sensibilidade estética. Nessa direção, a pesquisa, por diferentes campos do conhecimento, construídos sobre a infância, a partir de uma perspectiva crítica onde se questiona os fundamentos propostos sobre o despertar da percepção da infância na modernidade e identifica as contradições econômicas, políticas e sociais geradas a partir dos princípios construídos pelos Iluministas. Observa que no desenvolvimento da sociedade capitalista, as crianças foram desapropriadas de suas *flautas sagradas* (os brinquedos) e, também, da sua imaginação. A modernidade colocou a visibilidade da infância como força de trabalho, mesmo sob tutela das leis as desigualdades foram multiplicadas. Essas desigualdades foram postas em evidência pelos *homens dos números* e sua contabilidade sobre a infância na modernidade. No segundo capítulo; (*Os arquitetos da Sociologia da Infância*) a autora expõe as ideias construídas pelos adeptos do realismo, funcionalismo, interacionismo e das teorias do imaginário, traçando, a partir desses eixos, paralelos entre modelos de análise sociológica e a questão da infância na sociedade. No campo da Psicologia e da Psicanálise (*Capítulo 3: O jardim das imagens e a valorização do campo simbólico*), a autora utiliza-se das abordagens psicanalista, organicista, construtivista e as que versam sobre o imaginário (Bachelard), para realizar as análises sobre os desenhos produzidos, ora espontaneamente por uma criança (6 a 7 anos) procedente de um estrato social considerado médio, que permite a ela acesso às condições materiais de produção. A pesquisa procura verificar os limites e as dificuldades epistêmicas apresentadas em cada uma das teorias que dão suporte às análises dos desenhos infantis, abordando diferentes interpretações. Conclui que, para compreender as expressões infantis, o olhar orientado por diferentes perspectivas e campos do conhecimento, permite uma maior aproximação dos processos de constituição das culturas da infância e, também permite romper com os esquemas tradicionalistas de análise fundados nas tendências diretivistas e intervencionistas, que ainda pesam sobre a imaginação e a criatividade do universo da infância.

Palavras chaves: Imaginário, Cultura e Infância.

ABSTRACT

The research seeks to analyze the children's expressions contained in their drawings. The perspective is to understand the processes of symbolic construction in the cultural and subjective dimensions. The drawings are seen as particular forms of expressions of children expressions cultures; as means of communication with their peers and with adults; as forms of representation of their knowledge and worldviews; and also as an expression of their creative imagination and esthetic sensibility. In this direction, the research moves through different fields of knowledge construed about childhood from a critical perspective in which are questioned the bases proposed for the awakening of childhood awareness in modern times; they point out, as well the economic, political, and social contradictions generated from the principles formulated by the Enlightenment authors. The study observes that in the capitalist society development children have been deprived of their "sacred flutes" (toys) and imagination. The modernity brought about the visibility of childhood as labor force and produced great inequalities, even under the guardianship of the laws. These inequalities were put in evidence by the "men of numbers" and their account of childhood in the modern times. In the second chapter (*The architects of childhood sociology*) the author explains the ideas developed by the adepts of realism, functionalism, interactionism and the theories of the imaginary, tracing from these bases, parallels between the models of sociological analysis and the issue of childhood in society. In the fields of Psychology and Psychoanalysis (Chapter 3: *The garden of images and the valuing of symbolic field*), the author uses approaches from Psychology, Psychoanalysis, organicism, constructivism and those dealing with the imaginary (Bachelard) to undertake the analysis about the drawings produced by a child (6 to 7 years old) coming from social background which allowed it to have access to the material conditions of production. The research seeks to ascertain in the limits and epistemic difficulties presented in each of theories which support the analysis of children's drawings according to different interpretations. It concludes that to understand childhood expressions, the approach should be oriented by different perspective and fields of knowledge to permit the understanding of the process of the constitution of childhood culture and the breaking of traditionalist schemes of analysis based on the directivist and interventionist tendencies which still influence the imagination and the creativity of childhood universe.

Keywords: Imagination, Culture and Childhood

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – DOUTORAMENTO
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**MARIA DAS GRAÇAS DE CARVALHO BARRETO
O JARDIM DAS IMAGENS, A INFÂNCIA
E SUAS FLAUTAS SAGRADAS**

Tese aprovada em 20/_dezembro/2012 para obtenção do título de Doutor em
Sociedade e Cultura na Amazônia.

Banca de qualificação

Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas
Dra. em Sociologia
(Presidente)

Prof. Roberto Mubarac Sanches Sobrinho
Dr. Em Sociologia da Infância –
Universidade do Minho –Braga Portugal
(Membro)

Profa. Rosa Esther Rossini (Titular da USP)
Dra. Em Geografia Humana
(Membro)

Prof. Ernesto Renan Freitas Pinto
Dr. Em Sociologia
(Membro)

Luiz Carlos Cerquinho de Brito
Dr. Em Educação
(Membro)

Manaus – Amazonas
Dezembro de 2012

SUMÁRIO

Introdução.....	12
1. Os desenhos infantis como objeto das pesquisas.....	17
2. O desenvolvimento da pesquisa.....	26
Capítulo 1: O despertar dos sentimentos sobre a infância: visibilidade e invisibilidade	31
1.1 As contradições e os paradoxos da modernidade	35
1.2. Invisibilidade e visibilidade da infância	49
1.3 As crianças e suas flautas sagradas.....	58
1.4 A visibilidade da criança como força de trabalho	78
1.5 Os homens das leis: a conquista dos direitos e as desigualdades multiplicadas	89
1.6 Os homens dos números e a contabilidade sobre e a infância	107
Capítulo 2: Os arquitetos da sociologia da infância	136
2.1 A construção da sociologia da infância.....	150
2.1.1 A criança e a infância: determinações econômicas, políticas e ideológicas.....	154
2.1.2 Tipos ideais, a teoria da ação e a emergência da sociologia do imaginário.....	171
2.1.3 A Sociologia do imaginário e a valorização do simbólico	180
2.1.4 A polêmica sobre o conceito de socialização e a construção da sociologia da infância	195
Capítulo 3: O jardim das imagens: a subjetividade e a valorização do campo simbólico	207
3.1 os desenhos infantis na intimidade da psicanálise	217
3.2 A psicanálise e a psicologia da educação	244
4.3 Da metapsicologia ao realismo organicista	262
4.4. O pensamento de Lev Semenovich Vygotsky: a Psicologia Histórico-Social	291
4.5 Os desenhos infantis na perspectiva bachelardiana	319
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	381
REFERÊNCIAS	384
ANEXO	399
NOTAS.....	400

Índice de Tabelas

Tabela1: Distribuição dos Recursos da União – Brasil, 2010	115
Tabela2: Distribuição dos Recursos da União nos Direitos de Cidadania – Brasil 2010.	116
Tabela 3: População total, população até 19 anos, em cada continente, em- 2010.	120

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Representações (%) da Infância (0-19 anos), na sociedade brasileira, na série histórica compreendida entre 1872 a 2010	118
Gráfico 2 :População total e População com menos de 19 anos nos continentes, em 2010.....	121
Gráfico 3: Representação % da população até 19 anos sobre o total da população mundial nos continentes, 2009.....	121
Gráfico 4: Países que concentra os maiores números de pessoas com idade até 19 anos	122
Gráfico 5: População com menos de 1 a 4 anos e de 5 a 9 anos de idade nos países de maior concentração populacional de crianças e jovens: estimativas 2010.....	124
Gráfico 6: Percentuais de crianças abaixo do limiar de pobreza nos países considerados ricos, em 2005	128
Gráfico 7: Taxas% da população urbana, do total da população nacional localizada nas áreas urbanas no Continente Americano, em 2011	133

Índice de Desenhos

Desenho 1: Serguei: Homem dos Lobos. História de uma neurose infantil (FREUD,1909) ..	225
Desenho 2: O presente de Matilde (5 anos) à Mariana (6 anos): 05/02/2011.....	231
Desenho 3: “As gotas de chuva conversam e brincam com Matilde (Mariana, 6 anos: 05/02/2011)	232
Desenho 4: A representação do cosmo (Mariana, 6 anos, 2011): “[...] <i>O sol está batendo no planeta terra e os outros planetas também estavam solando</i> ”	237
Desenho 5: A Terra vista de perto, Mariana (6 anos): 2011	237
Desenho 6: O desdobramento cinemático da figuração do cosmo (Mariana, 6 anos): 2011 ..	238
Desenho 7: “ <i>O lacinho e a estrela estão conversando</i> ” (Mariana, 6 anos, 2011)	242
Desenho 8:O oceano de decalque. Mariana (6 anos): 2010).....	259
Desenho 9: Feliz aniversário: Mariana (6 anos; 2011)	260
Desenho 10: O tapetinho mágico.....	261
DESENHO 11: Muitas faces do Sol (Roger, Gabrielle e Renato, 8 anos e Mariana 7 anos) .	290
DESENHO 12: "A aventura matemática de voar (Mariana, 7 anos)	312
Desenho 13: O palácio imaginário, o ócio da sonhadora (Mariana 6 anos)	343
Desenho 14 : Esculturas com massa de modelagem: “ <i>Marta, seu namorado e seu mascote</i> ” (Mariana, 7 anos)	347
Desenho 15: Esculturas em miniatura (Mariana, 7 anos).....	347
Desenho 16: Diversos desenhos infantis com o tema da casa.....	349
Desenho 17: A estranha casa de Marcos (8 anos).....	352
Desenho 18: A casa refúgio, fora da casa (R. 8 anos).....	353
Desenho 19: Uma casa agraciada por ornamentos (Débora 8 anos).....	354
Desenho 20: A casa da montanha: uma cabana do passado (Mariana, 7anos) <i>O diário de Imagens, 2012</i>	355
DESENHO 21: Um domingo no parque (Mariana, 7anos) <i>O diário de Imagens, 2012</i>	358
DESENHO 22: O castelo: a imaginação sobre a matéria transformada (Mariana, 6 anos – 2010)	360
DESENHO 23: “ <i>O dinossauro está morando no fundo do mar. Ele usa a barbatana para nadar...</i> ” (Mariana, 6 anos).....	365
DESENHO 24: A procura do tesouro (Mariana 7 anos)	368
Desenho 25: Um olhar de pavão: os olhos d’água no papel (Mariana 7 anos)	371
DESENHO 26: A menina, seu balão de coração e seu cachorro (Mariana 7 anos)	374
DESENHO 27: A casa que voa puxada por balões (Mariana, 7 anos)	375
DESENHO 28:A menina vai apanhar maçãs na árvore (Mariana 6 anos)	376
DESENHO 29: A menina no quadro, suspensa por balões (Mariana, 7 anos)	377
DESENHO 30: A menina passeia com seu cachorro imaginário, seu imenso sorvete e seu balão de coração (Mariana, 7 anos)	378
DESENHO 31: Uma festa de balões: a menina, seu cachorro imaginário, grandes e minúsculos balões voadores	379

Introdução

Os novos tempos incluem em suas mudanças o que se pode caracterizar como nova institucionalização da infância. As ideias e representações sociais construídas sobre ela e suas condições de existência, também sofreram mudanças homólogas a que estão ocorrendo na estruturação espaço – tempo. Essas transformações se revelam no plano estrutural e simbólico da vida cotidiana, modificando significativamente as culturas da infância.

Em quaisquer circunstâncias, as crianças transportam o peso que as gerações que as antecedem lhes legaram; para algumas, o fardo é maior do que para outras, dependendo da posição por elas ocupada na sociedade, no que diz respeito às diferenças de classes, gêneros e etnias. Essas diferenciações, porém, frequentemente não são reconhecidas pelas escolas, mesmo pelos educadores que delas se ocupam. Esse fato não causa estranheza, pois na história da formação do magistério as reflexões sobre os educandos, por longo tempo, estavam presas aos projetos e ideias que os adultos pensavam para as gerações futuras. Os currículos primavam pela formulação de estratégias e metodologias de abordagem dos educandos, quase sempre fundadas em um racionalismo cientificista, tecnicista ou de caráter conteudista. Só recentemente, mais ou menos a partir de meados do século XX (1958)¹, no Brasil, se começou a falar da possibilidade de ouvir as crianças ou dialogar com aqueles que são os sujeitos reais da identidade do magistério.

Revendo a literatura sobre a formação do magistério, é possível verificar que uma grande parte dela se ocupa com aquilo que se espera das crianças e jovens, e com os meios para fazer cumprir os projetos e ideais. São poucos os que se ocupam em compreender, realmente, quem elas são e em que condições vivem, porque se transformaram no que são. As imagens e metáforas construídas sobre os educandos, feitas de forma unilateral (adultocentrismo) terminaram pautando as relações do fazer pedagógico cotidiano das escolas.

À pergunta “o que os adultos esperam das crianças e dos jovens”, deve-se contrapor “o que as crianças e jovens deles esperam” e “o que as crianças e jovens projetam e esperam de si e para si mesmos”. Haveria alguma coincidência de respostas entre eles e seus mestres? Creio ser difícil separar essas questões, pois só existimos no exercício de educadores (pedagogos e mestres) em razão dos educandos (crianças e jovens).

Na obra *Ofício de Mestre*, Arroyo (2004)² procurou dialogar com as mudanças que vinham acontecendo nas imagens docentes e, posteriormente, na obra *Imagens Quebradas*, ele retoma as trajetórias e tempos de alunos e mestres, no sentido de captar o que pode significar as tensões existentes nas relações entre eles no cotidiano escolar.

Um olhar pouco cuidadoso pode considerar que a razão das tensões existentes entre educandos e educadores se origina nos comportamentos dos mestres, tomando como foco das reflexões as concepções que eles têm sobre a educação, suas estratégias, suas metodologias e suas práticas. Eles seriam os responsáveis pelas condutas disciplinares e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos. Mas essa não é a única forma de abordagem do problema. Outro olhar busca compreender os sujeitos com os quais os educadores trabalham para, a partir deles, avaliar o que é necessário para redefinir a própria escola e suas práticas na perspectiva dos educandos.

Nesse jogo das relações, Arroyo (2004, p. 9) percebe que o que está em questão são as imagens que nós fazemos dos educandos e as imagens que o mestre faz de si. Não é incomum ouvir os professores dizerem: “os alunos não são mais os mesmos”. Ao longo dos anos, como bem observa Arroyo, sempre que os alunos mudaram, a pedagogia foi pressionada a refletir sobre suas mentalidades, e as tensões entre estudantes e professores muitas vezes assumiram um caráter dramático. Nesse momento, cabe retomar de forma mais radical, as reflexões sobre a natureza das nossas mentalidades e de nossas práticas de forma diferenciada, levando em conta o conhecimento que temos sobre os sujeitos com os quais trabalhamos. Quando as imagens dos educandos se quebram, o que acontecerá com nossas imagens docentes? Qual a realidade dos sujeitos com os quais trabalhamos? Em que mudaram e onde nós educadores permanecemos estáticos, às voltas com as mesmas indagações, reificando as nossas próprias imagens?

É verdade que continuamos atrás de nossas identidades pessoais e coletivas. Muitas vezes, no entanto, o fazemos sem perceber que aquilo que reflete e que afirma a nossa imagem, aquilo que dá a identidade dos educadores e mestres está partido, já não é mais como antes. Não é possível compreender o magistério sem se debruçar sobre as condições que hoje se apresentam à infância na sociedade. Ocupar-se disso é reconstruir a identidade do educador. A nova realidade da infância e da

juventude quebra as imagens antigas da pedagogia e do magistério, e este é o desafio que incomoda os educadores.

Falar de crianças e jovens será outra maneira de falar de nós mesmos. É preciso, entretanto, cuidar do olhar com o qual nos aproximamos deles. Ao longo da história da pedagogia, olhares e discursos variados tentaram dar conta do ofício de ensinar, utilizando-se de várias metáforas:

Não foi fácil encaixar nossas identidades nas metáforas que sobre o professor foram criadas. No curso da história os mestres já foram vistos como parteiros, jardineiros e artífices. A toda metáfora dos pedagogos e dos mestres corresponde uma metáfora dos educandos: plantinhas, massinhas, fios maleáveis ... (ARROYO, 2004, p.10).

A ideologia sempre procurou dar conta dessas metáforas caindo ora no terreno de um imaginário preconceituoso ou romântico ora no terreno de um imaginário cientificista, fundados em discursos que se pretendem racionais. Mas poucos dão conta das condições reais daqueles que frequentam as salas de aula, porque o conhecimento sobre os alunos e suas vivências não são suficientes para compreendê-los. Eles não são mais plantinhas tenras, nem massinhas moles e maleáveis. A vida os endureceu precocemente. As imagens românticas e os discursos empolados de metodologias perderam o sentido, porque os educandos são outros. E, é desse outro que esta pesquisa pretende se ocupar, sem deixar de discutir as metáforas construídas para eles pelos pedagogos e docentes.

As imagens do magistério e da pedagogia são inseparáveis das imagens da infância, adolescência e juventude de uma época. Elas nasceram coladas, constituem uma unidade dialética inseparável, não há como pensar um e outro sujeito separadamente. A realidade de um interage com a realidade do outro, sobretudo quando se colocam em questão as formas de vivência de um e outro no ambiente escolar. Será difícil pensar nas metáforas da docência, redefinir suas práticas, identificar caminhos se os alunos (crianças e jovens) não se encontram presentes, como sujeitos, na avaliação das práticas escolares. É possível, diante da nova realidade imposta que, aquilo que representamos e pensamos de nós mesmos como docentes esteja condenado a desaparecer. Redefinir o imaginário de docência impõe redefinir o imaginário dos alunos. Esses alunos são crianças e jovens, imagens que foram também quebradas pela barbárie da sociedade, são esses sujeitos que a pesquisa pretende desvelar.

Tudo o que se pensou da infância e dos jovens está condenado a desaparecer? O que resta já desapareceu da mídia, da literatura e do cinema, só sobreviveu no imaginário escolar. Quem disso duvida basta ver o filme “A Cidade de Deus”. Ali, a ficção e realidade marcaram um ponto de encontro afirmando a necessidade urgente em se fazer um grande balanço histórico das escolas para redefinir as suas funções diante da infância e da juventude. Assustam a indisciplina escolar e a violência que, alargando suas fronteiras, não deixam escapar a escola como *locus* de realização.

Os ideais de “bondade e inocência” esvaíram-se das prateleiras dos românticos; os ideais éticos e racionais esvaziaram-se nas cadeiras escolares. Os comportamentos desafiam os ideais civilizatórios e imagens satanizadas de crianças e jovens (drogas, galeras, prostituição, gravidez precoce, desordem, indisciplina) substituem as imagens angelicais. Parece que os infantes dormiram anjos e acordaram demônios. Que imagens serão possíveis criar? Qual a educação necessária? Essas são para o momento as questões centrais das preocupações, na medida em que a violência foi infantilizada, ou que infantilizaram a violência?

As Políticas Públicas falam de inclusão. Tudo se inclui no sacrossanto lugar chamado escola. Crianças e jovens com dificuldades especiais, crianças em situação de risco, crianças que já trilharam um longo caminho de drogas e contravenções, todos estão no mesmo caldeirão escolar. Como os educadores e gestores lidam com essas questões? Os cursos de formação do magistério gastam um longo tempo com generalidades e, em muitos casos, na prática, os campos de tratos não pertencem à pedagogia. Os docentes teriam que recorrer a psicólogos, a neurologistas e a outros especialistas para dar conta das tarefas complexas que lhes foram atribuídas pelas Políticas Públicas.

Na prática, os professores colocados diante de tantas diversidades e diferenciações, têm muitos medos. Têm medo de que “uma fruta estragada, estrague as outras”, como dizem alguns; têm medo dos seus próprios limites diante de problemas tão desafiadores; têm medo quando percebem que o aprendido não consegue responder satisfatoriamente ao que foi “incluído” no seu campo de trabalho; têm medo dos alunos, de se depararem com eles e seus “grupos” nos cantos das ruas, na saída da escola; têm medo dos que foram expulsos e dos que estão inclusos. A tensão entre docentes e discentes é uma evidência.

A violência, como observa Arroyo (2004), não é uma festa de adolescentes, nem um movimento político de protesto, é algo diferente que não saberemos

identificar sem aproximação. Ela atravessa todos os tipos de ambiente escolar, da escola privada frequentada pelas elites, à escola confessional, à escola pública. A violência está em todos os espaços do tecido social. A vida termina movida pela desesperança, pelo desencanto, tudo o que resta quando as imagens se partem - tanto a do educador como a do educando - pode ser traduzido na redução das condições de vida. A desvalorização real dos educadores cresce na proporção da desvalorização e do pouco caso que se faz sobre as condições de vida das crianças e dos jovens. Resta compreender esse desencanto, criar alternativas para ambos, armar resistência, construir um movimento de revalorização de ambos.

As crianças e jovens com seus rostos violentos revelam o lado destrutivo da civilização. Muitos profissionais tendem a condená-los, outros a salvá-los, mas é preciso mais do que um espírito salvacionista para conseguir algum resultado. Observa-se um aumento significativo de ações corretivas, de apelo à ética, de projetos extraescolares e de trabalhos de caráter reparador, em oficinas e hortas. Todos apostam na recuperação moral da infância e da juventude, mas, na maior parte dos casos, os mestres deixam intocadas as estruturas escolares. As esperanças que estão resumidas às ações paliativas e caritativas nascem esmagadas pela própria disfuncionalidade da sociedade e da escola, que ainda é um organismo velho dentro de uma sociedade que avança sem uma rota determinada - marca da imprevisibilidade.

Enquanto isso, os educadores, num gesto frágil, buscam redefinições, exigem identidade, mas, por onde começar? Na unidade dialética, educando/educador, quando um se parte, o outro não fica imune. Se a juventude e a infância estão ameaçadas, não há como salvar o educador enclausurado nas suas teias passadas e nos seus laboratórios imaginários. É obrigação primordial dos educadores irem ao encontro das crianças e jovens em sua nova realidade, pois, sem eles, não há caminho possível para a pedagogia. Esse é o desafio, e é nessa direção que se procura uma aproximação dos sujeitos com os quais os mestres trabalham; um movimento necessário para iniciar a reflexão sobre nossa própria identidade como educadores.

Observa-se que entre a institucionalização da infância e a realidade concreta não há o mesmo compasso. No plano jurídico e educacional o aparato da infância e da juventude sofreu uma significativa ampliação, mas nem tudo que se pensa ou se atribui como ideal às condições da infância e do jovem se realiza no concreto.

O que sobra disso tudo é a criança e a infância, e o caminho que pareceu mais seguro foi o de buscar essa criança, atravessar pela imensa floresta das ideias e dos discursos, que sobre ela foram construídos, até chegar até ela, na sua ingenuidade primordial. Encontrá-la em suas primeiras expressões e compreender como ela se apropria e se preserva antes às pressões que lhe são postas. Adentrar seus devaneios, suas ilusões e desilusões e compreendê-la em sua essencialidade, através de uma linguagem muito especial, que são os seus desenhos.

Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, centrada sobre as questões epistêmica colocadas pelas teses que buscam compreender os processos de construção simbólica e do imaginário da infância, valorizando a imaginação e a sua capacidade criativa.

1. Os desenhos infantis como objeto das pesquisas

Parte da literatura que busca esclarecer a origem das atenções sobre os desenhos infantis, além da psicologia, está exposta nos textos que tratam das relações entre arte e educação, quando passam a ser valorizadas outras formas de expressões infantis, além da escrita. Sequeira (1962)³, com base nos estudos de Efland (1990)⁴ e de Pevsner (1902-1983)⁵, observa que as sociedades antigas não incluíam na educação a arte da pintura e do desenho.

A arte, compreendida como *ofício*, tinha lugar nas oficinas, associada a uma forma de trabalho inferior ao ambiente da intelectualidade. Benjamin (1975, p. 12-13)⁶, chama atenção para o fato de que, a produção da obra de arte, inicialmente susceptível à reprodução, estava sujeita aos avanços técnicos que propiciaram essa reprodução. Os gregos só conheciam processos técnicos de reprodução relacionados à fundição e à cunhagem, parte do mundo do trabalho manual que, até então, era visto como atividade de pouco valor na estrutura da sociedade helênica. Somente com o advento da litografia⁷ as artes gráficas e os desenhos foram valorizados, pois, reproduzidos em larga escala, permitiam a comercialização.

A arte associada ao ofício segue até a Idade Média. Ela estava incluída no ensino das guildas e corporações artesanais. As corporações, de organização hierárquica rígida, faziam os aprendizes imitar os mestres e a produção das crianças era destinada ao comércio. Elas ingressavam nas oficinas por volta de 12 anos e poderiam, ao obter qualificação, alcançar o posto mestre. Somente ao final da Idade

Média, com o Renascimento, outras formas de expressão foram valorizadas, associando as artes aos valores estéticos, produtos da percepção, emoções e ideias, capazes de estimular a consciência.

Nesse momento, a pintura como obra de arte passa a expressar novas maneiras de representar a natureza, utilizando-se de técnicas pictóricas. Essa conquista rompeu com os sistemas medievais de representação e valorizou outros parâmetros de expressão, quando o desenho passou a ser considerado o alicerce das demais artes visuais e pré-requisito para as demais.

Por volta de 1500, essa nova concepção de arte resultou num novo modo de instrução, mas colocou na pauta de aprendizagem todo um elenco de procedimentos técnicos e diretivos. Esses procedimentos podem ser exemplificados, no século XVIII, quando, em 1737, um edito criava, associado a fábrica de Gobelins (França), uma escola de desenho para aprendizes, com a função de completar a formação de ofícios ligados à produção fabril:

A escola é dividida em três classes. A primeira para os que não têm nenhuma noção de desenho; mandam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda “para os que já têm alguns princípios” ou que passaram pela primeira classe; devem reproduzir quadros “à primeira vista e sem tomar-lhes o traço”, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendem as cores, fazem pastel, iniciam-se na teoria e na prática do tingimento. Regularmente, os alunos fazem deveres individuais: cada um desses exercícios, marcados com o nome do autor e data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior (FOUCAULT, 2005, p. 133)⁸.

A escola de Gobelins, segue Foucault,

[...] é apenas um exemplo de um fenômeno clássico importante: o desenvolvimento, na época clássica, de uma nova técnica para apropriação do tempo das existências singulares; para reger as relações do tempo, dos corpos e das forças; para realizar uma acumulação da duração; e para inverter em lucro ou utilidade [...] (Idem, Ibidem).

Assim o tratamento dado a esse tipo de expressão ainda guarda um caráter utilitário. Porém, essa forma de conceber os desenhos não era generalizada, havia também práticas de desenho nos ambientes da academia, tratado em termos da relação arte e educação.

Nesse ambiente, associada ao ensino, a metodologia e utilização do desenho nas práticas infantis foram diversificadas: a academia de Florença adotou as primeiras práticas de pinturas livres de normas e restrições, a exemplo de Bolonha, em 1537; na França, o ensino das artes se distinguia entre os fidalgos e aqueles que produziam as manufaturas. Para os primeiros a valorização das dimensões estéticas dá um toque especial nos processos de ensino; quanto aos filhos dos plebeus, orientava-se para a produção de objetos decorativos das residências, úteis para a expansão comercial (PREVSNER, 1982)⁹.

Sobre o advento do iluminismo, embora o pensamento de Rousseau [1715-1780] tenha causado impactos sobre a compreensão de infância e a educação, as alterações práticas não foram tão imediatas, particularmente, no ensino da arte. A primeira escola de arte para crianças, inspiradas nas ideias de Rousseau, foi criada por Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827], com o propósito de desenvolver a faculdade da percepção, por meio de exercícios que envolviam a medição de formas geométricas¹⁰.

Conforme Efland (1990)¹¹, nessa escola não havia nenhuma intenção de desenvolver o sentido estético ou da expressão individual: as crianças aprendiam a expressar um sentido impressionista básico, para evidenciar e distinguir ideias. A instrução deveria incluir o estudo da forma, da medida e do desenho; aprender a desenhar para aprender a escrever foi a proposição que, sugerida por Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1827], passou a reger as escolas comuns das sociedades ocidentais.

Influenciados por Pestalozzi, seguiram-se outras iniciativas, como a de Friedrich Froebel (1782-1852), que, em 1837, inaugurou o *Jardim das Crianças*, com o propósito de estimular, desde cedo, a prática do desenho como cópia da natureza, na perspectiva de familiarizá-las com a linguagem científica e as formas geométricas, bases iniciais para a formação do desenho industrial (EFLAND, 1990)¹².

Até mais da metade do século XIX, salvo algumas exceções, inúmeras iniciativas de inserção dos desenhos nos processos de aprendizagem foram tomadas, mas sempre associadas às artes industriais (Cf. SEQUEIRA, 1962, p. 122)¹³. Só devagar outras concepções sobre o ensino do desenho foram sendo esboçadas, como é o caso da escola *Temple*, de Amos Bronson Alcott e Elizabeth Peabody (1834), onde o ensino do desenho tinha como perspectiva o desenvolvimento da imaginação e a “espiritualidade”: defendia a tese de que a criança deveria expressar seus sentimentos

mais do que copiar. Contudo, na sequência, é possível constatar que a compreensão do desenho do ponto de vista utilitário permanecia associada aos processos de ensino, além do trabalho industrial.

A primeira investigação que se aproximou o desenho infantil, visto em sua essencialidade, data de 1857, com John Ruskin [1819-1900]¹⁴, escritor e crítico da arte inglesa da era vitoriana. Em 1871, ele fundou uma escola na Galleries Universty (Oxford) para incentivar as habilidades de artesanato e artes técnicas. Suas orientações fundamentam-se na rejeição à cópia, como base da expressão artística, contrariando as práticas até então utilizadas. Ruskin propôs que no ensino de História e Ciências Naturais fosse incluído o desenho como disciplina (Cf. LOPES, 2001)¹⁵. Sequeira (1962) acrescenta que na obra *Elements of Drawing* (1857), Ruskin apresentou novas técnicas de representação a partir da noção de percepção.

Na mesma época de Ruskin, destaca-se Conrado Ricci (1887), que pela primeira vez reproduziu, em livro, uma coletânea de desenhos de um grupo de crianças italianas. Ricci, ao observar as dificuldades que as crianças apresentavam para desenhar o que viam, constatou seu pouco interesse em mostrar a aparência real dos objetos. Começa, então, a valorizar as expressões livres e realizar os primeiros estudos sobre o desenvolvimento dos desenhos nas crianças. Mas, permanece até o final do século XVIII o interesse centrado no grafismo infantil, que se evidencia nas investigações sobre o ensino associado à arte.

Entre essas investigações destacam-se os trabalhos de Ebenezer Cooke (1895 e 1886) – *O novo método para o ensino da arte* (1895) e *A natureza da criança* (1886) – onde o autor defende a prática do desenho a mão livre e o abandono da cópia e do uso do papel quadriculado para processar o desenho. Ele considerava que esse método levava a uma representação mecânica e fria que suprimiam a liberdade de expressão artística individual e a possibilidade do desenvolvimento imaginativo (Cf. LOPES, 2001)¹⁶.

Ao final do século XVIII e início do século XIX, James-Mark Baldwin [1861-1934], influenciado por H. Spencer [1820-1903], desenvolveu um estudo sobre a limitação gráfica de sua filha, no espaço de tempo compreendido entre um ano e sete meses e dois anos de idade. Trata-se de um psicólogo americano, que estudou na Alemanha com Wilhelm Wundt e Friedrich Paulsen [1846-1908], este um filósofo alemão aluno de Fechner [1801-1877], que desenvolveu estudos sobre a psicofísica. Em Toronto Baldwin fundou um laboratório de psicologia experimental

e, influenciado por Piaget, desenvolveu pesquisas qualitativas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, ressaltando a questão da raça (*O desenvolvimento mental na criança e a raça*).

Lopes considera que Ricci, Spencer e Cooke abrem caminhos para que a pesquisa sobre os desenhos se diversifique em outras direções, incluindo os estudos de tendência evolucionistas, como a de Herbert Spencer [1820-1903], preocupado com o desenvolvimento mental. Esses estudos ocuparam espaços privilegiados entre várias pesquisas do tipo, no final do século XIX.

Há indicadores de que somente na segunda metade do século XIX, a preocupação com os desenhos como expressão própria da criança ganha impulso e visibilidade, inicialmente nos estudos desenvolvidos pela Psicanálise e pela Psicologia.

No campo da educação, muitos artistas e educadores estavam preocupados com a arte como expressão particular da criança. Lischtwart [1852-1914], – *A obra de arte na escola* (1887) – pela primeira vez utiliza-se da expressão “arte infantil”, reconhecendo-a como expressão individualizada, embora na prática continue a utilizar métodos tradicionais de aprendizagem do desenho. Ele faz uma primeira aproximação entre os desenhos das crianças e os desenhos dos primitivos ancestrais.

As tentativas da criança ao desenhar, obedecendo às leis imutáveis do tempo e do espaço, apresentam uma relação clara entre as primeiras tentativas de desenhos dos primitivos ao simplificar os objetos, uma vez que apresentam uma percepção homogênea das representações gráficas.

Ao final do século as pesquisas se diversificam: em 1895, na Inglaterra (Bridgwater), James Sully [1842-1923], estudioso do campo da Psicologia, começa a se interessar pelo gesto gráfico e pela ação de desenhar. Ele é visto como o precursor do livre desenho e da imaginação artística no desenvolvimento do grafismo infantil; outro estudioso, Brown [1820-1897], observou que a criança inicialmente se interessa na representação do movimento e só posteriormente passa a se interessar pelo produto do seu trabalho, quando a mão passa a obedecer a vontade e o desenho se aproxima da realidade objetiva; Maitland (Leipzig, 1895), realizou uma vasta investigação sobre os desenhos, onde busca identificar os temas desenhados pelas crianças até a idade de 12 anos. Lamprecht [1856-1915] realizou pesquisas (1901 e 1904) em vários países (Alemanha, Suíça, Bélgica, Inglaterra, Suécia, Romênia,

Rússia, Japão, EEUU e África), desenvolvendo estudos comparativos entre os desenhos das crianças e as produções pré-históricas.

Conforme Lopes (2001, p. 17), seu vasto estudo comparativo, que incluíam vários países teve como resultado

[...] uma teoria onde indica que havia três caminhos para se demonstrar o desenvolvimento científico da psicogênese humana: a história da civilização, a etnografia e a psicologia da criança com ênfase no desenho como instrumento de pesquisa.

A pesquisa de Lamprecht foi apresentada no Seminário de História Universal sobre os Desenhos das Crianças, na Universidade de Leipzig (1904). Karl Lamprecht, ancorado em estudo comparativo considera que a descoberta das cavernas cobertas de pinturas primitivas, resultou no rompimento da arte figurativa e suas regras, dando passagem às correntes modernas de interpretação. As novas descobertas científicas, a emergência das teorias evolucionistas e o avanço da psicanálise contribuíram para alterar as abordagens sobre o desenho da criança como valor.

Discutem-se as diferenças entre os desenhos das crianças normais, especialmente dotadas e os desenhos das crianças com dificuldades mentais; as diferenças de gênero e o desenho infantil. Mas continuam a afirmar que as crianças desconhecem as dimensões tridimensionais da representação pictográfica e que não possuíam, no ato de desenhar, a noção espaço: elas incluíam no desenho somente os aspectos principais relacionadas a certas categorias de objetos, mas ainda estavam longe de fazer aproximação ente os objetos reais e os seus modelos¹⁷.

O congresso de Leipzig, contudo, gerou discordâncias, que resultaram no desdobramento de três linhas de pesquisa: a primeira ligada à história da civilização, que comparava os desenhos infantis aos primitivos; a segunda que sustentava as teses de caráter etnográfico e psicológico nas investigações sobre os desenhos da criança; e a terceira corrente, que via o desenho infantil um instrumento, por excelência, para a investigação sobre a criança, de modo geral.

Ainda entre os precursores dos estudos sobre o desenho, destaca-se a pesquisa de Georg Michael Kerchensteiner [1854-1932] que analisou aproximadamente 10.000 desenhos feitos por crianças de sua região (Alemanha, Munique), classificando-os em três grandes grupos de expressão, considerados como etapas de desenvolvimento: os desenhos puramente esquemáticos; os desenhos em que as

crianças buscam a representação do real; o desenho em que a criança busca a representação tridimensional. Seus trabalhos, em oposição à pedagogia de Herbart Spencer, valorizam a inteligência prática em oposição ao intelectualismo cientificista, mas permanece preso aos métodos tradicionais. Ele também estuda as diferenças entre desenhos de crianças normais e anormais, que passam a ser objetos de outras pesquisas nessa direção (Cf. LOPES 2001)¹⁸.

Somente nas primeiras décadas do século XX o tratamento desse tipo de expressão infantil é modificado: os desenhos infantis passam a ser valorizados e passam a ser vistos como expressão própria da criança: entre 1904 e 1905, Levistein (*Psicologia Quântica do Espírito*), valorizando as dimensões afetivas, considerou que os sinais e as imagens nos desenhos das crianças guardam uma linguagem própria, mas desenhar significa descrever e não representar; Claparède [1873-1940], interessado no tema da memória, em 1907, por meio de um estudo semelhante ao de Lamprecht, expôs pela primeira vez, de forma sistemática, as etapas evolutivas dos desenhos infantis ao buscar conexões entre a aptidão, o desenho e as capacidades cognitivas.

Mas foi Arno Stern (1924)¹⁹, um pedagogo e artista plástico nascido na Alemanha, que se dedicou ao ensino de crianças, que de modo mais enfático, considerou outras formas de expressão como importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil.

Ele considerava que a arte não deveria ser utilizada apenas como instrumento de diagnóstico e de higiene terapêutica, mas como livre expressão da criança e exercício de orientação da vontade: quanto mais a criança desenha e quanto mais se utiliza da expressão plástica, mais evolui. Para tal, porém, é necessário suprimir a ostensiva influência dos adultos sobre elas no ato de desenhar: os desenhos não devem ser cópias, mas produto da imaginação infantil.

Sua larga experiência pedagógica permitiu a sistematização de uma série de informações sobre a criança no processo da criação dos desenhos ao tirar do foco as preocupações terapêuticas. O intensivo trabalho empírico lhe deu subsídio para traçar o perfil da criança em seu processo de criação, que considerou marcado por duas grandes fases:

Um momento prefigurativo, dividido em três etapas: na primeira fase a criança não quer exprimir nada (garatujas); na segunda, a criança passa a ter maior controle em relação ao material utilizado, inscreve linhas com densidade e formas

controlada; na terceira a criança já tem absoluto controle sobre o material, desenha linhas em zigue-zague, dá colorido aos desenhos, utilizam carimbos, agregam recortes. Nesta etapa aprendem a trabalhar com as mãos, tem não só percepção visual e física como também tem necessidade de dizer o que escrevem ou desenharam.

A fase figurativa foi dividida por Stern em quatro etapas: na primeira, a criança desenha figuras humanas e objetos (casas, árvores), associa a cor à afetividades e quando deixa de utilizá-la relacionada à afetividade passa a associá-la com a realidade (a primeira figura humana desenhada pela criança tem a forma de girino); na segunda, a criança começa a representar o céu e a terra e a dar características humanas aos seres inanimados (os tamanhos dos bonecos estão associados à proximidade afetiva e/ou distanciamento); na terceira etapa ela ocupa a folha toda no ato de desenhar, mas se apresenta tímida; e na quarta etapa, além da variação de perspectiva, apresenta certo realismo ou procura aproximar o desenho às coisas reais.

Em relação ao ritmo, tendo como referência as fases de desenvolvimento do desenho infantil, Stern considerou as crianças em duas situações: criança pequena e criança grande. As crianças pequenas, nos anos iniciais até 4 anos, situam-se na fase prefigurativa; as crianças grandes, entre 5 a 12 anos, encontram-se na fase figurativa.

Na fase prefigurativa o ritmo de produção da criança pequena é bastante intenso, faz grandes quantidades de desenhos. Stern explica esse ritmo pelo fato de a criança querer agradar os adultos e receber elogios. Nessa fase ela se apresenta totalmente desinibida e a atividade do desenho tem uma evolução ascendente, mas em termos de imagem, a evolução é lenta, isso porque na criança grande, o senso de autocrítica começa a se desenvolver e diminui o ritmo de produção.

O senso de crítica leva a criança a ter inibição e cautela sobre aquilo que faz: por isso demora mais tempo para fazer o desenho diminuído a produção. Nesse momento, conforme Stern, pode ocorrer uma relativa regressão da criança em relação aos desenhos, que ele denomina *travagem*. Mas a *travagem* não tem somente a ver com os sentimentos de autocrítica e com a inibição, mas também está relacionada ao esforço em experimentar novas técnicas, processo que requer maior reflexão.

Outras características da criança grande, conforme Stern, são instabilidade e timidez, momento em que requer a benéfica ajuda do adulto. A instabilidade leva a criança a deixar o desenho inacabado, os desenhos se apresentam *pobres e mal feitos*, o que exige cuidados por parte daqueles que a orientam: não denegrir os desenhos,

nunca deitá-los fora ou exigir que a criança termine a tarefa. No esforço de tentar acabar o desenho, a criança detém-se em muitos pormenores e o desenho pode tornar-se mais rico em formas e cores. A resistência em finalizar o desenho está relacionada à timidez: a criança não quer mostrar o seu interior, sente-se insegura.

Em termos de criatividade, na fase prefigurativa, a criança ao fazer um desenho, ou parte de ideias pré-estabelecidas, quando o tema é imposto pelo adulto; ou a criança desenha ao acaso, por livre iniciativa e, a partir de sua intuição, vai construindo o desenho na forma como lhe apetece. Nesta fase ela pode começar o desenho pela cor ou com os riscos, para depois completá-lo da forma que lhe aprouver. Nas crianças observadas, isso se inicia aproximadamente entre seis e sete anos.

Nesse processo é possível identificar o que Stern denominou a gramática do desenho: de um lado, os signos, um correspondente do alfabeto, é a parte conotativa da imagem (a casa, a árvore) e cada imagem corresponde com o objeto em si; de outro, os símbolos são as mesmas imagens, porém não representam os objetos em si, guardam um significado oculto e uma mensagem particular da criança.

As leis de produção do desenho estariam, portanto, relacionadas ao modo como a criança constrói o desenho na fase figurativa. Stern considera que é nessa fase que os desenhos se apresentam como *expressão ideográfica*, onde a representação das ideias é feita por meio de sinais e, mesmo que, até os 12 anos, essa expressão se apresente de forma simples e reduzida, os desenhos significam mais do que aquilo que a criança vê: as *perspectivas afetivas* são manifestadas pelas desproporções de tamanho entre os sinais ou símbolos desenhados, que revelam relações de proximidade afetivas e/ou distanciamentos; os desenhos também podem apresentar sinais de *rebatimento*, que corresponde ao ato de colocar, no mesmo desenho, imagens em diferentes perspectivas; o fenômeno que o autor qualifica de transparência, se traduz nas formas desenhadas no interior das imagens; há também características *humanizantes* ou de *humanização*, relacionadas ao fenômeno de atribuir características humanas a seres inanimados; e, finalmente, esboçam certo tipo de definição dos *espaços topológicos*, que se expressam na forma como reúne os símbolos e signos ao utilizar-se de todas as leis em um único desenho.

Os avanços feitos pelos trabalhos de Stern foram realizados fora do âmbito da escola, onde ele pode utilizar outros manejos e métodos no sentido de facilitar a expressão infantil. Ao contrário, Dewey [1859-1952] rejeita a ideia do desenho livre

por não acreditar na espontaneidade da imaginação infantil. Para ele a criança passa a compreender sua identidade como parte inerente da sua sociedade (*Experiencie and Nature*, 1925).

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX os estudos sobre os desenhos infantis se proliferaram. Presencia-se o rompimento entre a produção estética de caráter naturalista, que se fundamenta na cópia e cresce a tendência que apoia a expressão livre em oposição àquelas que primavam pelas regras e pela defectividade sobre esse tipo de expressão infantil.

2. O desenvolvimento da pesquisa

No desenvolvimento desta pesquisa as preocupações esboçadas em termos gerais ganham aprofundamento. Os desenhos das crianças são focos da pesquisa, mas a caminhada em direção a eles inicia-se pelo sujeito criador dos desenhos, pois compreender os desenhos significa antes compreender a criança: atravessar inicialmente por um inventário teórico-crítico, observando como foram historicamente construídas as ideias sobre ela, desmistificar criticamente e identificar os paradoxos e as ambiguidades que se construiu: redescobrir o sujeito é vê-lo por meio de diversas óticas, sem deixar de, na compreensão de uma linguagem muito específica (desenhos) ver como elas, constroem, no imaginário as suas significações do mundo e, particularmente o despontar da sensibilidade estética.

Há muitas formas de comunicação que não foram inicialmente consideradas pelos estudiosos da infância, mas que ganham expressão de linguagem nas expressões faciais, na postura dos corpos, nos trejeitos das mãos, no olhar e, também, nos desenhos, objeto desta investigação. No desenvolvimento histórico das pesquisas sobre os desenhos vimos que muitos avanços foram feitos, mas ainda permanece, as tendências cognitivistas, que procuram associar o desenho ao desenvolvimento da inteligência e aos estágios de desenvolvimento da criança (educacional, físico, mental e social) ora em termos objetivista ora em termos subjetivista.

Diversos tipos de abordagem e diferentes campos do conhecimento desenvolveram metodologias e técnicas de investigação, mas, de modo geral poucas são aquelas que se ocupam com o despertar da sensibilidade estética, estreitamente ligada à imaginação, foco primordial desta pesquisa.

Essa proposição não é uma tarefa fácil. Inicialmente parecia simples: partir do empírico e permanecer no empírico, colecionar desenhos, inventariar, categorizá-los a partir de alguns indicadores, traduzir em números, recortar e fragmentar, fixar nos desenhos o ponto de partida e ponto final. Mas, o problema de ficar só nos desenhos, expressões de um modo de sentir e ver o mundo, não parecia satisfatório, pois tudo ficaria cristalizado em um único momento e recorte, perderia a história e o sujeito. Era preciso ir além do fragmento, mesmo arriscando fugir das grandes teias do rigor científico, quebrar regras e alçar voos.

O plano inicial da pesquisa era menos pretencioso, mas, as dúvidas cresciam e persistiam: inventariar os desenhos ou descobrir os sujeitos? Os desenhos interessavam, mas era necessário lembrar que eles foram produzidos pelos sujeitos. E aí a coisa se complica, porque a coisa (desenho) não era propriamente o sujeito, atrás dos desenhos estão as mãos, atrás das mãos move-se uma subjetividade misteriosa e indecifrável para quem espia; o que poderia parecer real, talvez não fosse o real uma vez que na construção simbólica, como particularidade do sujeito, há sempre muitos enigmas a serem descobertos.

Era preciso, portanto, descobrir e redescobrir o sujeito, transformar tudo aquilo que parecia fragmento em algo significativo para quem olha, e para quem o produz: reinventar os modos e as maneiras de ver, experimentar vários caminhos na trajetória em direção ao sujeito para, somente depois, chegar à produção (desenho) desses sujeitos: a infância e seus desenhos, sua capacidade de imaginar e criar, suas formas de simbolização, colocados justamente nessa ordem.

O *simbólico*, como diz Slavoj Žižek (2011)²⁰, inaugura-se com a aquisição da linguagem, mas é diferente do *imaginário*, embora sejam semelhantes. O simbólico relaciona-se de modo mais próximo com as leis e as regras que estruturam a realidade, enquanto que o imaginário está relacionado à imagem (visual, olfativa, sonora), que também se entrelaça com o plano *ideológico*, que emerge juntamente com as ideias e suas conotações. Esses três anéis estão entrelaçados como um nó, de tal forma que, quando uma ponta escorrega tudo se desfaz.

As ideias guardam os nós que se modificam em cada época, quando algumas das pontas se afrouxam e, de novo, o real surge como um ato violento e transgressor desconstruindo e atravessando os sujeitos de diferentes maneiras. Os nossos criadores de desenhos são, portanto, maiores que o tempo presente. Desse modo a pesquisa se move seguindo as ideias, questionando as afirmações, transitando por

diferentes épocas e campos de conhecimento, buscando os fantasmas construídos sobre a infância, como se o pesquisador tivesse a necessidade de descobrir novas formas de olhar o sujeito, partindo de uma perspectiva crítica.

Nesse movimento, a pesquisa está dividida em três capítulos:

O Capítulo 1: *O despertar dos sentimentos sobre a infância: invisibilidade e visibilidade* trata sobre a descoberta do sujeito, transita no campo da História, onde são questionados os fundamentos propostos por Ariès (1981) e Reynaut (2002) sobre o despertar da visibilidade, das ideias e dos sentimentos sobre a infância. Os contrapontos teóricos, que identificam os paradoxos da modernidade, são dados por Horkheimer e Adorno (1975) e Foucault (2005), críticos do iluminismo; Manson (2001) e Benjamin (1984) e seus testemunhos sobre a história dos jogos e os brinquedos, mostram que as crianças nas sociedades antigas não eram tão invisíveis como assim faz crer Ariès; outros autores como Berman (1986), Nogueira (1990) e outros críticos da modernidade, mostram que não há unicidade de pensamento sobre os benefícios prestados à infância com o advento da modernidade.

De modo geral, este capítulo busca identificar as contradições econômicas, políticas e sociais construídas no processo da história até a consolidação do Iluminismo: desvendar as razões da invisibilidade e visibilidade da infância, mostrando como a visibilidade, modernamente construída, encarregou-se de roubar das *crianças as suas flautas sagradas* (os brinquedos) e, com elas, o imaginário infantil, dissolvendo-o na indústria cultural. Mostra também o lado cruel da modernidade e os termos da visibilidade construída sobre a infância como força de trabalho.

Nos *homens das leis* e a conquista dos direitos, em uma análise mais breve, argumenta-se como as desigualdades multiplicadas negam os dispositivos legais, que são postas em evidência pelos *homens dos números* e a contabilidade sobre a infância, na modernidade e pós-modernidade, por intermédio dos dados estatísticos dos órgãos oficiais (*United Nations Children's Fund - UNICEF* e os Relatórios sobre os Indicadores de Desenvolvimento Humano- IDH, entre outros órgãos).

Toda a trajetória, da descoberta à consolidação da visibilidade/ invisibilidade da infância é acompanhada, no plano explicativo, pelas teorias que dão suporte às conquistas e às catástrofes da infância nas sociedades. Assim, o segundo movimento, que se coloca no Capítulo 2: *Os arquitetos da sociologia da infância*, analisa as teorias construídas pelos teóricos nas perspectivas realistas, compreensivas,

interacionistas e imaginárias, traçando, a partir desses eixos, os paralelos, entre modelos de análise sociológica e a questão da infância na sociedade.

Neste movimento a pesquisa analisa os fundamentos tradicionalmente construídos sobre a infância, atravessando diversos campos do conhecimento (Filosofia, Psicologia, História) para identificar as raízes que ancoram a construção da Sociologia da Infância, observando suas contribuições e os limites das interpretações sobre as relações criança e sociedade.

A pesquisa procura identificar como, nos processos de investigação e de construção dos modelos teóricos, os autores veem a criança como sujeito frente às recentes teses da atualidade, que reconhecem a criança como ator/sujeito criador de cultura, de conhecimento ativo e participante da construção do seu devir e de sua história. Busca-se, de fato, construir perspectivas que contemplem as mais variadas dimensões da existência infantil como sujeito imaginante e criador dos seus conhecimentos e das suas culturas.

A literatura consultada mostrou que a preocupação com os desenhos infantis não era um objeto particular do pesquisador. Esse propósito foi também objeto de inúmeros autores no curso da história, no campo da Arte-Educação, como foi visto anteriormente. Nesta pesquisa prima-se pelos desenhos livres e espontâneos das crianças, na idade compreendida entre 6 a 8 anos.

Em seguida, a pesquisa enveredou no campo da Psicologia e da Psicanálise, no Capítulo 3: *O jardim das imagens: a subjetividade e a valorização do campo simbólico*, a autora utiliza-se de diferentes abordagens (psicanalista, organicista, construtivistas, e bachelardiana) para, a título de aproximação, analisar, a partir de diferentes óticas, os desenhos livres produzidos espontaneamente, durante dois anos (6 e 7 anos), por uma criança procedente de um estrato social considerado médio. Mas há também desenhos coletados junto a outras crianças, moradoras de um bairro pobre de Manaus. Nesse exercício procura-se observar os limites e as dificuldades epistêmicas apresentadas em cada uma das abordagens, ressaltando a expressão infantil e a capacidade imaginativa das crianças.

Os desenhos livres, feitos sem nenhuma interferência, solicitação ou orientação, são bastante ricos em termos de expressão. Neles é possível identificar a riqueza imaginária da criança, seus devaneios e sua capacidade inventiva ao aproximar-se das coisas do mundo. Entregue aos devaneios solitários a criança voa

para o mais longínquo universo, criando e recriando mundos de difícil acesso e compreensão, justamente por não obedecerem às regras da objetividade.

De modo geral, a pesquisa põe em questão a realização dos princípios que regem a modernidade e a lógica do modo capitalista de organização social. Mostra, ainda, que na interpretação das expressões infantis, a abordagem orientada por diferentes perspectiva e campos do conhecimento permite compreender os processos de constituição das culturas da infância e rompe com os esquemas tradicionalistas de análises; quebra as tendências diretivistas e intervencionistas que pesam sobre a imaginação e a criatividade do universo infantil.

Capítulo 1: O despertar dos sentimentos sobre a infância: visibilidade e invisibilidade

Ivan Karamazov dizia que, acima de tudo o mais, a morte de uma criança lhe dá ganas de devolver ao universo o seu bilhete de entrada (BERMAN, Marshall, 1986)²¹.

A morte é a invisibilidade total, mas, também, uma invisibilidade evidente, que se aprecia de soslaio na cotidianidade da vida moderna (BARRETO,2012)²².

Este capítulo tem como propósito iniciar a reflexão sobre os pressupostos que orientaram os processos de investigação sobre a infância, na perspectiva de identificar os ecos que sobreviveram às construções epistêmicas e que terminaram por definir os tratos direcionados às formas de expressão da infância. Nesse movimento, privilegia-se um enfoque sócio-histórico sobre a emergência do sentimento de infância, desde a trajetória inicial até o momento em que ela ganha visibilidade, sem deixar de tecer considerações sobre os principais temas postos na atualidade e suas respectivas tendências nos debates. Trata-se do momento da descoberta do sujeito para o qual esta pesquisa está voltada.

O recorte inicial é feito a partir de uma abordagem ampla, no intuito de, em uma primeira aproximação, situar a criança e a noção de infância que vão sendo construídas ao longo da história. A perspectiva é refletir sobre as argumentações construídas em torno da visibilidade/invisibilidade da criança e as respectivas noções de infância, no sentido de, gradativamente, caminhar em direção ao objeto final pesquisado, relacionado ao universo simbólico construído pelas crianças, por meio de uma forma específica de expressão/comunicação, que são os desenhos infantis.

Parte-se do pressuposto de que o olhar sobre a criança interfere nas formas de compreender as expressões infantis frente aos seus processos cotidianos de socialização, em diferentes épocas: na família, na comunidade, na escola e em outros espaços sociais, instituídos ou não, que tocam a sua existência. Mas apesar disso, as formas de expressão infantil, visíveis ou não, constituem-se num universo particular e, mesmo quando se lhes impõe algo, elas são capazes de inventar e reinventar, por intermédio da linguagem dos jogos, dos brinquedos, do brincar e dos desenhos, suas concepções imaginárias do mundo.

Nas sociedades denominadas “tradicionais”, “arcaicas” e/ou definidas por alguns estudiosos como a-históricas, apesar da inexistência de um sistema de proteção instituído nos moldes da modernidade, a liberdade e o imaginário eram mais livres e favoráveis à inventividade criadora infantil. A modernidade fez avanços substantivos em termos de proteção, assistência e direitos à criança, mas também subtraiu dela a imaginação criadora e os espaços de participação, na medida em que terminou por submetê-la aos dispositivos de controle dos adultos e a um programa disciplinar rígido e sufocante, no seu ritmo cotidiano. Por outro lado, apesar dos amplos dispositivos postos a serviço da infância, as bases de sustentação da economia moderna expôs a criança a condições de vida degradante, em seus contínuos processos de ampliação das desigualdades. Isto é, apesar da visibilidade instituída no plano do Direito, da prevenção e das estruturas de serviços de proteção, muitas crianças ainda permanecem invisíveis e destituídas das garantias prometidas pela modernidade.

Nessa perspectiva o desenvolvimento deste capítulo desdobra-se em três momentos distintos quanto aos seus propósitos: no primeiro momento - *As contradições e os paradoxos da modernidade* - as promessas feitas pela modernidade e alguns corolários construídos sobre a infância (Ariès, Renaut) são colocados em dúvida, com base na *teoria crítica* (Horkheimer, Adorno e Foucault); no segundo - *Invisibilidade e Visibilidade* - refuta-se as teses que, negando ou valorando negativamente as sociedades antigas, arcaicas ou tradicionais, afirmam a modernidade como marco da visibilidade e da construção dos sentimentos da infância, tendo como referência o ideário da liberdade. O tópico seguinte - *As crianças e suas flautas sagradas* - mostra, a partir dos dados apresentados por Manson sobre os brinquedos e os jogos, como a modernidade, destituindo o imaginário e quebrando a alteridade da infância, ao desapropriá-la das *flautas sagradas*, transformou os brinquedos em mercadorias. Finalmente, no quarto momento - *A visibilidade da criança como força de trabalho* - culmina no esboço da fisionomia real da modernidade, ressaltando o caráter dinâmico da exploração e o seu caráter autoritário, quando ela se utiliza e explora o trabalho infantil na formação da acumulação primitiva do capital.

Em outro movimento, para completar o quadro e validar as afirmações feitas, considerou-se importante, no tópico denominado *Os homens das leis: a conquista dos Direitos e as desigualdades multiplicadas*, identificar as razões pelas quais entre

os dispositivos legais e a prática dos Direitos havia um largo hiato uma vez que, nas sociedades modernas, as desigualdades tendem a multiplicar-se. As comprovações dessas desigualdades estão, finalmente, expostas no último tópico deste Capítulo: *Os homens dos números e a contabilidade sobre a infância*, onde se faz a crítica sobre os indicadores de avaliação das condições da infância, em termos mundiais, identificando as contradições que pesam sobre ela na pós-modernidade, orquestrada pelo modo de desenvolvimento do capital.

Em busca da memória, observa-se que, mesmo nas teorias mais atuais há ecos das teorias e conjecturas construídas no passado. Eles se repetem e/ou se transformam, mas o pensamento ainda permanece preso a algumas de suas raízes; os ecos acompanham a história e chegam da modernidade à atualidade, mesmo quando se afirma crer na autodeterminação e na alteridade e/ou quando se fala em *dar voz às crianças*. O senso comum não é uma particularidade daqueles que não têm acesso ao conhecimento intelectual, está presente e enraizado nas academias, entre pedagogos, psicólogos, sociólogos, em suas investigações e práticas de intervenção.

Ademais, a história deixou em aberto questões que calçam as incertezas e que justificam o retorno às origens. Essas incertezas rondaram os clássicos, cercaram o homem moderno e pós-moderno, e podem ser sintetizadas em três indagações fundamentais, que parecem simples, mas de ampla complexidade: como o homem se torna humano? Quando e como se apropria e objetiva a sua existência no mundo e na história? Como imagina a sua própria história e seu próprio destino?

A procura de respostas remete necessariamente à condição da infância e aqueles que tentam respondê-las, não estão inteiramente ingênuos. As lembranças amenizam e, simultaneamente, atraíam a memória:

Quando, na solidão, sonhando mais alongadamente, vamos para longe do presente reviver os tempos da primeira vida, vários rostos de criança vêm ao nosso encontro. Fomos muitos na vida ensaiada, na nossa vida primitiva. Somente na narração dos outros é que conhecemos a nossa unidade. No fio de nossa história contada pelos outros, acabamos ano após ano, por parecer-nos com nós mesmos. Reunimos todos os nossos seres em torno da unidade do nosso nome (BACHELARD, 2006, p. 94)²³.

Mas, “o devaneio não conta história”. Embora se possa narrar o sentimento de infância, algo se perde, talvez com pouco benefício à possibilidade de continuar sonhando. A memória, como diz Bachelard (2006)²⁴, “[...] é um campo de ruínas psicológicas”, um amontoado difuso de recordações. Tão logo crescemos,

esquecemos tal qual poderia ter sido os momentos decisivos na nossa condição de infante: é impossível reconstruir todos os jogos do psiquismo infante e, por essa razão, e pela própria razão, terminamos por nos perder no entendimento adulto.

Se o universo da infância é o mundo lúdico, no mundo adulto tornamo-nos menos receptivo à imaginação e aos sonhos, ficamos distantes da lógica animista e fecunda, que só o pensamento infantil é capaz de tecer (Cf. WUNENBURGER, 2003, p. 25)²⁵. As *peessoas grandes* distanciaram-se dos mitos de origem e se perderam nas ideias teocráticas; acreditaram no *logos*, fundaram os racionalismos iluminados e, paralelo a eles, um universo isomórfico e sombrio, onde as crianças, os poetas, os loucos e os xamãs foram colocados; apostaram na força da razão e da ciência e terminaram por desencantar-se do mundo. Assim, se no início da existência a fraca inibição dos valores era propícia aos devaneios e à imaginação, hoje continuamos “[...] atrás dessa infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para outros, disfarçada em história quando a contamos [...]” (BACHELARD, 2006, p. 94)²⁶.

Procura-se nas ruínas das lembranças algum sabor de liberdade naquilo que realmente éramos quando infantes. Mas ainda desconhecendo os limites entre a infância e as pessoas crescidas, o *homem feito*, tende a inscrevê-la nas marcas que se movem entre a dependência e a autonomia; um período da vida caracterizado por mudanças e inquietudes, onde tudo parece infinitamente plástico, ingenuamente exposto à ferocidade das culturas que nelas se inscrevem.

1.1 As contradições e os paradoxos da modernidade

Muitos autores apontam a modernidade como marco inaugural dos sentimentos dos adultos sobre a infância. O Iluminismo, matriz do pensamento moderno, encerra, no sentido mais abrangente, o modo de pensar que “[...] persegue o objetivo de livrar os homens do medo e de fazer deles senhores de si” (HORKHEIMER E ADORNO, 1975, p. 97)²⁷. As ideias iniciais do texto sobre o *Conceito de Iluminismo* resumem o programa de uma época, cujos propósitos consistiam em desvencilhar os homens dos mitos, dos feitiços e dissolver a imaginação por meio do saber. Os avanços feitos no plano dos Direitos e o estatuto da racionalidade moderna, apesar de darem visibilidade à infância, também dissolveram dimensões importantes do seu universo particular, quando se apropriaram do seu imaginário e do caráter lúdico de sua imaginação, colocando-os no controle dos dispositivos de ordem econômica, política e cultural.

Regidos pela razão construída pelo Iluminismo, alguns historiadores plantam a pedra inaugural das percepções sobre a infância na modernidade. Desse modo, eles deixaram para trás um conjunto de informações sobre a infância das épocas anteriores ao nascimento da sociedade burguesa. É possível que, com isso, se deem por satisfeitos e deixem à margem um conjunto de práticas, técnicas, símbolos e valores que norteavam a vida da criança nas sociedades mais antigas. Alguns também tratam de forma negativa essas sociedades e as consideram como um momento em que as crianças estão inteiramente invisíveis e expostas às atrocidades. Parte significativa desses argumentos ampara-se na ausência de direito de proteção e na comprovação do trato geracional indiferenciado (ARIÈS, 1981)²⁸.

O texto de Horkheimer e Adorno (1975)²⁹ sobre o Iluminismo representou uma ampla avaliação crítica da atualidade. Eles levantaram questões que foram consideradas importantes, por colocar em dúvida a natureza das conquistas construídas pela modernidade, mostrando a face contraditória e os paradoxos que se constituíram diante das promessas de liberdade, emancipação e igualdade. Embora as análises de Horkheimer e Adorno se apresentem de forma ampla, elas podem servir de parâmetros para reflexão sobre as questões da infância diante dessas promessas, principalmente no que diz respeito aos direitos da igualdade e da participação.

O termo humano e a correspondente doutrina construída na Renascença, que se afirma numa perspectiva naturalista e antropocêntrica, reaparecem com frequência no pensamento ocidental. Pino (2005, p. 14)³⁰ observa que, na época contemporânea, o tema retorna com força total sob o alerta dos cientistas, em razão dos perigos da “explosão do humano” com o avanço da biotecnologia. Esses avanços que apontam para uma “nova era evolutiva pós-humana”, advinda de profundas modificações biogenéticas, colocam em questão os conceitos de liberdade e dignidade: “A metáfora do gênio saindo da lâmpada do mago parece adquirir hoje um sentido de realidade inimaginável”³¹ e sintetiza a maneira como as concepções sobre as relações homem e natureza adquirem uma nova dimensão a partir das descobertas científicas impulsionadas pelas tecnologias.

Seria possível interferir nos processos determinantes do caráter, da afetividade, na produção de um tipo humano que se colocasse na conformidade dos padrões exigidos por certos interesses e segmentos das sociedades? Seria possível destituir o homem como criador da sua própria condição humana? Essas indagações fazem parte dos debates da atualidade e, do ponto de vista semântico, ganhou inúmeras interpretações voltadas para a compreensão dos momentos possíveis da emergência de uma *consciência*, marca fundamental do humano, aquilo que torna o humano distinto de outras criaturas da natureza. As interpretações sobre esse fenômeno ora colocam em evidência a atividade produtiva, ora dão ênfase ao caráter metafísico e transcendental da própria existência humana, e ora tendem a explicar o humano através da capacidade de construção simbólica do mundo.

Todas essas explicações envolvem a dimensão do saber do homem sobre si próprio e sobre suas interações com o mundo. Uma das principais críticas sobre a modernidade feitas por Horkheimer e Adorno (1975)³², diz respeito exatamente à dimensão do saber e da imaginação científica. Eles consideram que a modernidade substituiu a imaginação fecunda e a ciência pelo saber instrumental, quando colocou a técnica como essência desse saber: “Seus objetivos não são os conceitos ou imagens nem a felicidade da contemplação, mas o método, a exploração do trabalho dos outros, o capital”³³.

Assim considerado, o saber e a ciência assumiram um caráter instrumental, que privilegiou a técnica, os modos de fazer e de organizar a produção de instrumentos e bens em razão da lógica lucrativa. Nas relações com a Natureza, aos homens da modernidade importa tão somente dominá-la e, ao exercer o domínio

sobre ela, utilizá-la em função dos propósitos particulares dos grupos e classes, na perspectiva de exercer o domínio de uns homens sobre os outros homens. Poder e conhecimento passaram a ser sinônimos: nas ciências a verdade se resume ao *operation*, ou a uma forma de proceder eficaz, na qual a ciência é apenas uma serventia; importa tão somente o *desempenho* e não o saber capaz de indagar e desvendar os mistérios da vida passada e presente, no sentido de contemplar as verdades, em busca da felicidade como destino da humanidade³⁴.

É a partir da lógica do imediato, que a história passada pode ser negada, um esforço supremo de erradicação definitiva do caráter animista das sociedades antigas, que ainda se fazem presente no interior das sociedades modernas, embora colocadas na invisibilidade, como as sociedades indígenas que habitam um amplo território Amazônico, das Américas, da África, da Austrália, entre outras.

Até pouco tempo os espaços invisíveis dessa Amazônia foram considerados como regiões de poucos recursos e de limitadas possibilidades de que os grupos humanos fossem capazes de desenvolverem ali uma sociedade avançada. Ainda recentemente, segundo as evidências documentais sobre as antigas sociedades, os complexos agrupamentos humanos da Amazônia ou eram simplesmente negados, ou afirmados em razão das contribuições e da presença civilizatória dos visitantes europeus, que se encarregaram de refunda-los e implantar sobre eles os ideais civilizatórios da modernidade (Cf. SOUZA, 2009, p. 32-33)³⁵.

Ao despojar-se das sociedades “tradicionais”, “arcaicas” e/ou denominadas a-históricas, os visitantes estrangeiros deixaram de perceber que os habitantes dessas sociedades haviam constituído uma continuidade de alta sofisticação, que:

Abrangeram desde os paleoindígenas até os pré-ceramistas e ceramistas arcaicos avançados, estabelecendo uma vasta e variada rede de sociedades de subsistência, sustentadas por economias especializadas em pesca de larga escala e caça intensiva, além de agricultura de amplo espectro, cultivando plantas e também criando animais. A existência de artefatos fabricados por certos povos, encontrados em diversas áreas da região, é prova de que havia um intenso sistema de comércio, de viagens de longa distância e de comunicação (SOUZA, 2009, p. 32-33)³⁶.

Essas sociedades são testemunhas de que é no acúmulo do saber sobre a existência humana que muitas coisas estão guardadas; muitas, ainda desconhecidas, estão aquém, muito longe dos tempos da modernidade. Nada melhor que a memória para garantir que algo ocorreu e a própria historiografia não conseguirá “[...] remover

a convicção sempre criticada e sempre reafirmada, de que o referente último da memória continua sendo o passado, independente do que possa significar a preteridade do passado” (RICOEUR, 2007, p. 26)³⁷, embora se faça crer que o marco inaugural da emergência da percepção sobre a infância seja a modernidade.

Como seria possível definir o *marco zero* da memória sobre a infância no interior da invisibilidade do passado? Por outro lado, no curso da atualidade ainda há um grande número de crianças que permanecem invisíveis às instituições e às leis criadas para a infância³⁸, apesar do amplo dispositivo de controle que em torno delas se constituiu.

A *United Nations Population Division: Department Economic and Social Affairs*³⁹, estima em 2010, uma população de 6.895.889.018 pessoas. Destas, 2.452.818.773 são pessoas com idade entre menos de 1 a 19 anos: 59,29% situadas na Ásia; 21,19% na África; 8,91%, na América Latina e Caribe; 6,38%, na Europa; 3,75%, na América do Norte; e apenas 0,47%, na Oceania.

O relatório sobre a *Situação da População Mundial 2011*⁴⁰ calcula que 7 milhões de pessoas habitarão o planeta em futuro próximo, em países e circunstâncias muito diferentes:

Algumas circunstâncias são notáveis: Hoje existem 893 milhões de pessoas acima de 60 anos em todo o mundo. Na metade deste século, esse número subirá para 2,4 bilhões. Cerca de uma em cada duas pessoas vivem em cidades e, em aproximadamente 35 anos, duas entre três o farão. As pessoas com menos de 25 anos já compõem 45% da população mundial, chegando em 60% em alguns países (UNFPA, 2011)⁴¹.

Essa realidade se constitui como um confronto geracional em termos de longevidade e sobrevivência. Alguns países lidam com altas taxas de fecundidade, enquanto que outros se defrontam com baixíssimas taxas e buscam meios para aumentar a população. Em muitas partes do mundo o crescimento populacional sobrepuja o crescimento econômico e aumenta a necessidade de serviços de saúde, educação e saneamento básico, entre outros. Grande número de crianças passa a habitar o espaço urbano e uma parte delas em condições de vida indesejáveis. O que significa a vida das crianças na modernidade? Teriam os adultos da modernidade se redimido nos tratos dados a elas pelas leis e pelas políticas públicas? As respostas a essas questões não parecem tão favoráveis, o que nos levou novamente a refletir sobre os sentidos da visibilidade e da invisibilidade sobre elas.

As considerações sobre essas questões foram feitas a partir da leitura dos textos de Horkheimer e Adorno (1975)⁴², sobre o *Conceito de Iluminismo* e a *Teoria Crítica*; Walter Benjamin (1984) – *A criança o Brinquedo e a Educação* (1984)⁴³; de Manson (2001)⁴⁴ – *A História dos Jogos e dos Brinquedos*; Ariès (1981)⁴⁵ – *História Social da Criança e da Família*; Renaut (2002)⁴⁶ – *A Libertação das Crianças*; e, finalmente Foucault (2005)⁴⁷ – *Vigiar e Punir*. A estes, outros são acrescido no sentido de negar ou afirmar as questões levantadas.

Nas reflexões sobre as probabilidades de afirmação ou negação a respeito da invisibilidade da infância na Antiguidade, privilegiou-se a literatura que contemplava a história dos jogos e dos brinquedos (MANSON 2001), por acreditar que a ludicidade e suas formas de expressões estão mais próximas do universo da infância e, por isso, melhor a representa. Paralelos aos dados apresentados por essa literatura recorreu-se a outras que permitissem responder às perguntas que se colocam para o momento como eixos da reflexão. Primeiramente sobre a seguinte indagação: quais os critérios que dão sustentação às teses da invisibilidade da criança e da infância na Antiguidade? Posteriormente, reflete-se sobre que tipo de visibilidade a modernidade lhes proporcionou diante das promessas de emancipação, de liberdade e de igualdade?

Observou-se que é comum ao reconstruir as representações da infância, tomar como ponto de partida a obra de Ariès [1914-1984]⁴⁸. Ele considera que o advento da modernidade é o marco inaugural da visibilidade sobre a infância. As teses de Ariès (1981) sobre as sociedades, por ele denominadas tradicionais, exprimem negatividades, resumidas da seguinte forma:

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

[...]

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era assegurada nem controlada pela família.

[...]

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou *razão* de forçar a memória e tocar a sensibilidade.

[...]

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra logo a substituiria (ARIÈS, 1981) ⁴⁹.

Enfim, as sociedades antigas preocupavam-se tão somente com a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que homens e mulheres isolados podiam sobreviver. Não havia na família a função afetiva, pois as trocas afetivas se davam fora da família, em meio social ampliado e denso, onde as crianças foram diluídas, diferente da modernidade e das sociedades industriais. Nestas, a partir do século XVII, houve uma mudança considerável que alterou as relações entre a criança e a família. Com o aparecimento da escola, apesar dos benefícios a criança foi separada da família, dos demais adultos e colocada em quarentena, num processo de enclausuramento⁵⁰, aspectos esses estudados de modo mais aprofundado por Foucault.

As afirmações, que compõem a primeira parte da tese de Ariès transformam-se, nesse primeiro momento, em objetos das nossas reflexões. Mas, sem fechar qualquer hipótese, considerou-se necessário, em termos comparativos, examiná-las, observando os olhares que orientam as narrativas históricas, sem a pretensão de excluí-las ou negá-las em sua importância. Por um lado, estão as teses que confirmam ou reforçam as teses de Ariès sobre as sociedades antigas e/ou tradicionais e que, apesar de problematizar a modernidade, confirmam suas crenças nos princípios e nas promessas feitas por ela, buscando alternativas para a superação dos paradoxos, utilizando argumentos diversos, a exemplo do trabalho de Renaut, (2002); por outro, aquelas que, embora não contradigam as teses de Ariès, dão alguns indicadores, como Manson (2001), de que havia certo reconhecimento e representações sobre a criança naquelas sociedades; finalmente, as teses daqueles que, num terceiro viés (Foucault, Horkheimer e Adorno), ao examinar os esquemas repressivos e disciplinares constituídos pela modernidade, identificam o seu caráter totalitário e colocam em questão os ideais Iluministas fundantes das sociedades modernas.

Na obra, *A libertação da Criança*, Renaut (2002) ⁵¹ fala de seu estranhamento sobre uma referência de Foucault [1926-1984] a Ariès, na obra *Vigiar e Punir*. Esse fato lhe pareceu desconcertante, uma vez que se tratava de estudiosos que do ponto de vista ideológico eram inteiramente distintos. Ariès foi antigo militante da Ação

Francesca⁵² e Foucault, um militante de esquerda e crítico da modernidade. Mas foi Ariès quem favoreceu a publicação da tese de Foucault sobre a história da loucura (*Folie e déraison, 1961*). Esse fato indica, para Renault (2002)⁵³, que havia entre os dois algumas ideias compartilhadas, como certa desconfiança sobre a natureza da emancipação proposta pela modernidade.

O lugar do qual falam os autores e suas preocupações para com a infância são, sem dúvida, um aspecto importante para compreender seus pontos de vista. A obra de Renault (2002) está voltada para a Educação. Preocupa-se com a falta de autoridade, com a violência nos estabelecimentos escolares, com a superpopulação no interior desses estabelecimentos e com os papéis assumidos pelos pais e mães contemporâneas. Suas indagações indicam que há uma perda generalizada de referência de modelos quanto às responsabilidades das futuras gerações; observa que, embora na atualidade tenham se multiplicado os lugares de escuta, aconselhamento e mediação, há uma evidente desagregação dos papéis tradicionais a respeito dos exercícios de responsabilidades dos adultos para com as crianças e os jovens⁵⁴.

O foco de sua atenção está voltado para a educação. Os espaços onde ela se realiza são a família e a escola. Esses espaços são considerados

[...] antes de tudo, o da relação do mundo dos adultos com esse tipo muito particular que a criança é. Por isso, uma boa parte das questões levantadas pela educação liga-se às transformações que se produziram na representação desse tipo de ser à medida que as sociedades se tornaram democráticas e que se basearam já não (tal como as sociedades antigas) nos valores da tradição e da hierarquia, mas nas da liberdade e da igualdade (RENAUT, 2002)⁵⁵.

Renaut compreende que os avanços desses valores nas sociedades modernas se dão de forma lenta e progressiva, em razão das perturbações relacionadas às escolhas dos valores frente à *alteridade do outro*. O conceito de alteridade, frequentemente utilizado no campo da psicologia e da antropologia, tem como pressuposto o fato de que todo homem social interage e é interdependente do outro: o *eu-individual* só existe ao colocar-se em contato com o outro; é o outro que permite compreender o mundo numa ótica diferenciada, pois o outro, distinto da identidade, é objeto pensado pelo sujeito pensante. Na expansão do conceito, o outro é a sociedade e a base da vida social é fonte permanente de tensão e conflito.

Partindo desse pressuposto, Renault considera que as tensões e os conflitos envolvem valores e escolhas, que só podem ser compreendidas através dos processos de transformação de todas as relações que colocam as pessoas frente a frente com a

alteridade um do *outro*. É no interior desse contexto que os adultos e as crianças da modernidade, além de suas diferenças naturais, sociais e culturais, se viram, dentro de um mundo que, mesmo tendo como princípio a igualdade, estão envolvidas em paradoxos: no mundo da igualdade, identificado com um alterego, há *outro eu mesmo*, com semelhante⁵⁶.

Em outros termos, o mundo moderno, pautado nos ideais de igualdade, onde o *eu e o outro*, diferentes no plano concreto em termos de gênero, cultura, idades da vida, guarda inúmeros registros da redução da alteridade “[...] em razão mais ou menos complexa de acordo com os parâmetros em causa [...]” (Renaut, 2002, p. 14), referidos às diferenças enunciadas. Por isso, diz o autor, as transformações da relação com o outro foram e continuam sendo árduas, em especial quando a identidade *do outro* toma a figura da infância. Neste caso particular, torna-se difícil inscrever a criança “[...] no registro puro e simples da igualdade, *devido à imaturidade e à dependência*”⁵⁷ que a caracteriza.

Desse modo, segue, a modernização das representações do outro, que fez parecer todos como semelhantes e como iguais, fez surgir, progressivamente, a supressão da infância em relação ao conjunto dos iguais. Nas sociedades antigas, a alteridade era imaginada como diferença natural, consolidada em termos do Direito correlato ao conceito de natureza. É somente quando se desenvolve um vasto processo cultural e político, que o direito passa a identificar os sujeitos a partir das relações entre os seres humanos como diferentes, mas afirma suas relações de pertinência a um mundo comum (de iguais), quando a criança passa a ser vista como problema, “por razões simétricas e inversas”:

[...] na época da proximidade dos iguais, impõe agora sua distância ou seu afastamento de facto, que vão ser tanto mais sentidos como criando problemas que, a partir de então, o serão num mundo dominado pelo valor do “mesmo” ou do “semelhante” (RENAUT, 2002, p. 15).

Renaut (2002) argumenta que tanto para os antigos como para os modernos essa problemática do *eu e do outro*, da semelhança e da diferença se constitui num paradoxo: no regime antigo de alteridade a criança é *um outro*, apesar de idêntico; na modernidade ela é *um mesmo*, todavia diferente⁵⁸. As considerações feitas pelo autor a respeito da alteridade indicam seus recortes: apesar de partir de questões relacionadas as singularidade das relações entre *eu e o outro*, é no plano do Direito, em torno do caráter ou qualidade que é o *outro* (alteridade), que Renaut move suas

reflexões sobre a modernidade, colocando como foco a educação. Aqui o lugar de um e de outro está bem definido: *o eu* (família, escola) *que educa e o outro que deve ser educado*.

É também a partir dessa ótica que ele vai fazer a distinção entre os Antigos e os Modernos, tomando como eixo paralelo ao da alteridade, o plano do Direito: o Direito Natural e o Direito Moderno:

A educação é esse espaço onde o mundo dos adultos vive a relação (familiar e pedagógica) com a infância: devido exactamente ao paradoxo da infância, este espaço não pode deixar, entre os Antigos assim como entre os Modernos, de fornecer o terreno privilegiado de uma problematização dos *a priori* constitutivos do espaço político. Entre os Antigos, numa cidade que punha o “outro” à distância, sob o regime da *desigualdade das condições jurídicas*, a criança, ao impor-se *como um outro eu*, convidava a conceber, apesar de tudo similitude do diferente. Entre os Modernos, numa sociedade que progride em direção ao reconhecimento da similitude do “outro”, sobre o regime da igualdade das condições, a criança, pela sua especificidade e necessidades próprias, apela para conhecer, até mesmo reconhecer, a alteridade ou a dessemelhanças do mesmo. Ao impor-se *como um outro eu*, mas também como *um eu outro*, a criança dos Modernos não podia, nem sequer devia, ser tratada simplesmente como mesma (RENAUT 2002, p. 15-16)⁵⁹. [grifos nosso]

Nas sociedades antigas, como Grécia e Roma, segue o autor, a educação era concebida como *iniciação*. Deduz-se que, somente então, tornavam-se visíveis. A sucessão das idades da vida correspondia a uma sucessão natural, um ser cuja diferença surgia somente a partir de um determinado momento (da iniciação?). Mas, a infância e seu destino estavam definidos *a priori*, *antes do desenrolar do processo educativo*. A família é apontada como o lugar em que a educação privilegiadamente se realiza entre os Antigos, uma vez que o espaço escolar só surge com o advento da modernidade. Assim, a comparação entre os Antigos e os Modernos tem como foco de análise a família como o lugar que, em função da natureza dos seus ascendentes, e dentro da ordem imutável do mundo, a criança daria continuidade aos desígnios dos seus ascendentes⁶⁰.

E assim, conclui:

Pelo menos por comparação com o que conhecemos desde então, esta ótica relativiza muito a importância e a função da educação: em vez de abrir um futuro, contribuía, antes de tudo, para reconduzir a herança daquilo que sempre se fora, incluindo antes de nascer, para os predecessores no seio da mesma linhagem (RENAUT, 2002, p. 16).

Logo, por oposição:

[...] a modernidade suscitou uma extraordinária promoção da problemática educativa, quer familiar, quer escolar. A criança dos Modernos assinala-se, simultaneamente, pela pertença virtual à comunidade de iguais capazes de independência e pela *inaptidão actual* em fazer parte dela: precisa, assim, de aceder a ela pela intervenção dos outros. Em conseqüência, a passagem à idade adulta já não poderá estar garantida por um percurso iniciático cujas fases e fins seriam fixados previamente (RENAUT, 2002, p. 16-17) ⁶¹.

A oposição entre Antigos e Modernos para valorar positivamente parece um tanto complicada diante da noção de alteridade. O *eu* e o *outro* aqui não são os indivíduos considerados em suas singularidades, mas situados em duas culturas distintas. Assim, nos termos comparativos entre Antigos e Modernos é necessário considerar que se trata de culturas cujos universais que nutrem a coesão – o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração e a fala que evoca, os vínculos e os laços existenciais, a reprodução e os cerimoniais em torno das gerações futuras – não são idênticos ou semelhantes àqueles que regem a modernidade. Seria, pois, imprudente compará-los em termos valorativos, negá-los ou afirmá-los entre si, sem cair na tendência de, a partir das normas e valores de uma sociedade (ou época), tomadas como critérios, avaliar todas as demais.

Nas sociedades Antigas as iniciações, parecem simples, no entanto são complexas em relação aos universais por elas simbolicamente construídos (mitos, ritos, valores, crenças), embora ainda seja possível encontrar pessoas que os classifiquem como antropomórficos. Os argumentos levantados levaram nossas reflexões ao encontro de Lévi-Strauss (2008, p. 17) ⁶², quando adverte que cada civilização tende a superestimar outra a partir da orientação objetiva de seu pensamento e, desconhecendo as orientações que regem outras épocas e outras sociedades, muitos cometem o erro de considerá-las incapazes, sem considerar as coerências possíveis entre os comportamentos credos e padrões de vida no interior de outra cultura.

Outro problema diz respeito à generalização que encerra a noção de “criança e infância” em torno da noção de *incapacidade*. A noção de “criança e infância” envolve variadas distinções, incluindo a de caráter etário, embora nos termos da lei o conceito se apresente abrangente, essa distinção exige a relativização do que se enuncia como *inaptidão* em termo amplo, tema que está na pauta das polêmicas da

atualidade, tanto para o cumprimento dos deveres, como no exercício pleno dos direitos pela criança.

Para Renaut (2002, p. 17), é pela *incapacidade* da criança em exercer plenamente os direitos comuns, estendidos a toda a sociedade democrática, que reside o paradoxo: “Entre os modernos, a *incapacidade* que diferencia a criança é aquilo que, além disso, obsta sua integração prometida no reino dos iguais”. Daí a necessidade da educação dos Modernos para assegurar *por todos os meios*, a autonomia prometida e assinalar essa tarefa como responsabilidade coletiva, que é a *comunidade dos cidadãos*. Pela mesma razão, a educação dos Modernos se traduz no reforço à tutela e ao controle das crianças como questão pública.

Com esses argumentos Renaut (2002) dirige suas críticas à Foucault, cujas teses foram consideradas por ele excessivamente problematizadoras no que diz respeito ao caráter repressivo e disciplinar que constituem as sociedades modernas, considerando que, mesmo diante dos direitos iguais, nem todos os seres humanos seriam idênticos, do ponto de vista *da capacidade* de autonomia⁶³. Chama-se atenção para o fato de que, na tese de Renaut, é a partir da noção de *incapacidade* (negação) e, no domínio dessa *incapacidade*, que a educação da criança vai afirmar sua positividade entre os modernos. O mesmo argumento pode ser utilizado em relação aos Antigos, “arcaicos”, ou “tradicionais”, quando, diante do argumento de *incapacidade* se afirmam e se validam os projetos dirigidos aos indígenas, quilombolas e ciganos etc. Mas aqui, outro conceito veio em socorro: a diversidade.

O problema é que o termo “*incapacidade*” também direciona a ótica pela qual as diferenças se justificam. Nele, de qualquer modo, *o outro*, é visto a partir de uma ótica generalizante (criança/infância) que termina por escorregar para o plano das ideologias construídas nas universalidades das teorias da infância que a inclui no plano do Direito comum a todos, mas nega-lhe a possibilidade de exercício pleno desse direito sob o argumento da *incapacidade*.

É admissível que no início da vida a dependência da criança aos adultos é um fato, mas como marcar a fronteira entre os limites da *incapacidade* e da *capacidade* de autonomia: se as condições de autonomia se constituem como processo, qual o momento exato de inclusão da infância no exercício pleno dos direitos? Nesse aspecto, a participação política é o ponto mais vulnerável. Mas, como poderia ela educar-se, como ser politicamente ativo sem o exercício de participação? A multiplicidade e a pluralidade dos espaços por elas vivenciados ao longo da vida

permitiriam relativizar a noção de *incapacidade*? Qual, então, o vetor que rege a noção da *incapacidade*?

Comumente os vetores que orientam as noções de capacidade e incapacidade têm seus precedentes nas teorias evolucionistas, principalmente as de caráter gradualistas. Essas teorias deram à Psicologia os parâmetros para formular critérios de distinção das crianças, segundo os estágios de desenvolvimento e de graus de maturidade. Nelas os termos *capacidade/incapacidade*, *maturidade/imaturidade* e outros vetores como *competência/incompetência*, *aptidão/inaptidão* conferem as faculdades da Razão para indicar quando e como pessoas estão competentes para avaliar, julgar ou falar por si própria (autonomia). O problema então se torna mais complicado, pois a modernidade também impõe complexos rituais de iniciações, que devem resultar na comprovação das *competências* para que a criança seja reconhecida como capaz.

Nas sociedades modernas os rituais de *iniciações* se multiplicaram e ganharam complexidade: há ramificações, escalonamentos, graus, degraus e hierarquias que devem ser cumpridos para que a infância seja considerada competente nos mais variados aspectos. Mas, todas essas condições não existem por si mesmas, elas giram em torno de um denominador comum, em nome de uma pretensa unidade. Sobre as diferenças os pressupostos que regem essa unidade sofrem historicamente, variadas significações em relação aos princípios e fins a serem alcançados. Nas sociedades antigas os mitos, os ritos e o conjunto do universo simbólico marcam os compassos e as diferenciações; na modernidade eles são originalmente descendentes de uma lógica que a partir dos ancestrais foram se desenvolvendo. Nestas, quais os princípios que norteiam a noção de *incapacidade/incapacidade*, seja para negar e/ou afirmar as competências? Como se explicam, no elenco de classificações e hierarquias, os direitos de participação, de expressão e de decisão?

Na atualidade, principalmente no que diz respeito à participação política, essas questões permanecem abertas. Alguns, como Renaut, (2002), encontram as justificativas na negação (*incapacidade*). E, é também com base na negação que alguns também afirmam a positividade do aparato educacional criado pela modernidade e negam as sociedades antigas ou tradicionais, classificando como “rudimentares” os modos de inserção das crianças nestas sociedades. Sobre esse aspecto, os questionamentos levantados pelas teses de Foucault (*Vigiar e Punir*)

sobre as sociedades modernas, construídas na ótica de suas preocupações com o problema da liberdade, ressaltam o caráter repressivo dos mecanismos e das técnicas disciplinares da modernidade. Em contraposição, Renaut (2002) vê a modernidade como um processo incompleto, mas que ainda dispõe das promessas construídas pelo Iluminismo.

Desse modo, referindo-se a Foucault, Renaut (2002) considera que há nele um viés nostálgico, principalmente em suas teses sobre a história da loucura. Sobre a obra *Vigiar e Punir*, ele conclui que Foucault faz um diagnóstico “sem concessões” a respeito da modernidade, ao afirmar que ao organizar-se em redor da criança, a família moderna quebrou aquilo que fazia a riqueza da sociedade medieval:

De acordo com uma abordagem que se pode considerar audaciosa, seria, pois, com o aparecimento da burguesia moderna que a “justaposição das desigualdades, outrora naturais, se tornou intolerável” e que, em consequência, foi preciso atribuir a cada gênero de vida um espaço reservado onde estava entendido que os caracteres dominantes deviam ser respeitados, que era preciso parecer-se com um modelo convencional, com um tipo ideal e nunca afastar-se sob pena de excomunhão (RENAUT, 2002, p. 55-56).

Desse modo, segue Renaut, para Foucault a modernidade é mais intolerante com as diferenças e com as diversidades, o que

À primeira vista, pode ficar-se desconcertado pelo facto de que esta abordagem histórica da infância, prototípica de uma interpretação de acordo com a qual o nascimento da criança moderna e da representação moderna da infância ter por reverso a exclusão das diferenças, tenha exercido uma tal influência sobre o mundo intelectual contemporâneo (RENAUT, 2002, p. 56).

A mesma disposição de intolerância é identificada pelo autor em Ariès, embora não se possa considerá-lo acometido pela nostalgia, pois suas posições em relação às negatividades das sociedades “tradicionais” são bastante evidentes. Mas, Renaut conclui que, tanto em Foucault como em Ariès, há um impasse comparável entre a modernidade democrática e a modernidade política. Isto é, o humanismo democrático estaria “hiperbolicamente posto entre parênteses”, quando Foucault e Ariès, ao descreverem a exclusão e a repressão, geram questões que tem implicações diretas sobre os próprios princípios da modernidade ⁶⁴.

No entanto, as dúvidas ainda permanecem. Não é suficiente que a argumentação em favor da modernidade feche as críticas em torno de adjetivos como nostálgico e idílico, ou de que as proposições ainda sejam projeções das ilusões sobre o “Paraiso perdido”, enclausuradas na discussão de princípios considerados como

código de verdades absolutas. A recusa de ver os limites e a resistência em debater os princípios apontados pela modernidade, colocados em termos absolutos, leva ao risco de enredar o pesquisador nas teias dos discursos teleológicos e à perda do curso da história. É necessário que se inclua o maior número possível de variáveis, na perspectiva de examinar, no desdobramento da história, como esses princípios e as promessas de emancipação, autonomia, alteridade, liberdade e igualdade se realizam, sem deixar de fora as condições econômicas, políticas e culturais que as determinam.

Os paradoxos e contradições de ordem econômica colocam em questão as promessas de igualdades e, de forma concomitante, outras, de ordem política, instituída tanto no plano dos Direitos como das Políticas Públicas voltadas para a infância. Quanto aos paradoxos de ordem cultural, envolvem situações variadas, hoje compreendidas a partir da noção de diversidade. A identificação desses paradoxos exige outras pesquisas, seja para identificá-los ou para compreender a variedade de espaços sociais que se constituíram e se constituem no interior da família, nas comunidades e espaços públicos, nas escolas e, mesmo entre os grupos geracionais e de pares, no interior de cada um deles em sua dinâmica cotidiana relacionada à infância.

1.2. Invisibilidade e visibilidade da infância

Sobre a invisibilidade, difícil crer que o nascimento seja um evento tão singular, que passe despercebido em qualquer sociedade e que não suscitem algum reconhecimento das pessoas que o testemunham. Nas sociedades mais simples, como a dos Tupinambás (Fernandes, 1989)⁶⁵, o nascimento representa um evento mágico, um momento especial e uma expressão de renascimento geracional de uma determinada cultura. Em outras sociedades antigas, na *Ilíada*, ao ver os homens de Apolo e Aquiles destruírem as muralhas de Tróia, Homero diz que eles se pareciam com as crianças, que nas brincadeiras com a areia da praia, construíam e destruíam seus castelos: uma referência direta às especificidades da criança no ato de brincar; os artesãos fabricavam brinquedos, na Atena de Péricles; Aristófanes (*As Nuvens*)⁶⁶ testemunha que as crianças moldavam casinhas esculpiam seus barquinhos com cascas de romãs e suas rãs de brinquedo utilizando-se de plastilina⁶⁷; já no século V a.C. já era possível comprar brinquedos para crianças (MANSON, 2002, p. 15-16)⁶⁸.

É na história dos brinquedos, dos jogos da infância e outras formas de expressão infantil que é possível ver como as crianças constroem suas culturas e, também, como na história, as sociedades se encarregam de reconhecê-las ou desapropriá-las. Por intermédio do trabalho de Manson (2002) sobre a história dos jogos e dos brinquedos é possível verificar a importância das crianças e a atenção que os adultos dão a ela, embora não guardem o caráter instituinte que a modernidade foi lhes atribuindo. Em suas pesquisas, embora Manson concorde com o tema da invisibilidade, seus dados deixam a mostra outra face: nela é possível ver que as crianças, na Antiguidade, donas dos seus folguedos e das suas imaginações; elas partilhavam do mundo adulto e do mundo dos seus semelhantes, com os quais inventam e criavam seus artefatos lúdicos; há um processo educativo que ocorre, para além da família, nos espaços abertos e públicos, e mesmo sem o reconhecimento dos direitos, há uma maior liberdade de circulação e de participação nesses espaços.

Nas sociedades antigas as crianças dispunham, conforme Manson (2002)⁶⁹, de todo um leque de brinquedos e amuletos que a acompanhavam desde o nascimento:

“Logo à nascença, a vida acolhe-a com prendas ⁷⁰”, muito encantadoras [...]. A quando do nascimento da criança grega, as amigas da parturiente traziam o “dom do primeiro olhar”. Ao quinto dia, um ritual integrava oficialmente o recém-

nascido na família: levavam-no então a dar volta pelo lar e ofereciam-lhe novas prendas. Mais tarde, na época das festas, as crianças recebiam como prenda um “vaso em forma de couve-coração”, reflectindo a própria imagem (MASON, 2002, p. 16). [Grifos do autor].

Em Roma, quando as crianças nasciam eram ofertados a elas objetos para identificá-las e salvaguardá-las: aos nascidos em berço de ouro, a *bullae*⁷¹; e para as crianças abandonados nas ruas, colocadas numa cesta, a *crepundia*⁷², que, identificadas pelas mulheres, as recolhiam antes que os cães as devorassem. Essas informações indicam diferenciações entre os nascidos na fidalguia e as crianças de origem distinta dela; tanto em Atenas como em Roma havia brinquedos destinados a facilitar a marcha, por meio de uma roda colocada na extremidade de um cabo; havia bonecas e estatuetas bem ornamentadas e providas de membros articulados, de forma que permitisse praticar todos os papéis e deslizos simbólicos do imaginário⁷³. Por intermédio dos brinquedos é possível perceber que a criança não estava inteiramente diluída no mundo adulto e por ele desconhecida.

Quando a questão da visibilidade é tratada apenas pela ótica do Direito, fica oculta outra dimensão, que é a da liberdade desfrutada pelas crianças nas sociedades consideradas “antigas” ou “tradicionais”. Os dados apresentados por Manson (2002) sobre os jogos e os brinquedos colocam em questão o problema da invisibilidade e, ao mesmo tempo, sob suspeita a ideia de que a sua visibilidade nas leis, nas políticas e nas tutelas tenham sido inteiramente favoráveis a elas desse ponto de vista: a liberdade de transitar livremente nos espaços, de participação ativa de eventos, de construir, nos folguedos seu mundo imaginário e seus artefatos. É possível que seja desse ponto de vista que Foucault se refere às perdas do que as sociedades antigas tinham de melhor.

Sobre as sociedades “tradicionais”, Horkheimer e Adorno mostram como o sentimento de modernidade ao se vangloriar em “desenfeitiçar a natureza” e de erradicar o animismo, afirmam a preponderância dos homens sobre ela e destitui o próprio homem e a natureza de seus predicados essenciais e de seus valores panteístas.

Se a consciência de si e do mundo é marcada pelo distanciamento do homem da natureza, que permite fazer dela o objeto de sua ação, o agir humano é ao mesmo tempo causa e efeito dele; a atividade humana, por ser simbólica, além de técnica, afeta tanto o objeto sobre o qual o sujeito a exerce quanto o sujeito que a realiza. O

resultado é que ambos – Natureza e Homem – adquirem uma nova forma de existência simbólica (cultura), onde a natureza não perde a sua condição de natureza, apenas adquire novas formas que o homem lhe confere; da mesma forma, o homem não perde sua condição de ser da natureza ao adquirir novas formas que definem sua condição humana; no plano natural o homem é obra da natureza, no plano simbólico a natureza é obra do homem que a transforma, mas também reserva em si algo que ainda não está totalmente sob o seu controle.

As observações de Eliade (2001, p. 17-23)⁷⁴ nos aproximam da problemática que se interpõe entre os antigos/arcaicos e a modernidade: “O homem toma conhecimento do sagrado porque este se *manifesta*, se mostra como algo absolutamente diferente do profano”. Tanto as sociedades antigas ou arcaicas como as mais elaboradas são constituídas por um número considerável de hierofanias, formas de manifestações das realidades sagradas. Se na primeira os objetos dessas hierofanias fazem parte de um universo panteísta, na segunda, mesmo tendo unificado esse objeto em razão do monoteísmo, encontram-se diante do mesmo mistério:

[...] a manifestação de algo “de ordem diferente” – de uma realidade que não pertence ao nosso mundo – em objetos que fazem parte integrante do nosso mundo “natural”, “profano” (ELIADE, 2001, p. 17).

Mas o homem ocidental moderno, segue o autor, que experimenta certo mal-estar diante de inúmeras formas de manifestações do sagrado, tendem a repelir o homem das sociedades arcaicas, cuja tendência é a de viver mais próximo das *realidades sagradas*. Os modernos incluem esse universo no mundo das irrealidades:

A oposição sagrado/profano traduz-se muitas vezes como oposição real e irreal ou pseudo-real. (Não se deve esperar encontrar nas línguas arcaicas essa terminologia dos filósofos – *real-irreal*, etc. –, mas encontra-se a coisa). É, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente *ser*. Participar da *realidade*, saturar-se de poder (ELIADE, 2001, p. 18-19). [Grifos do autor].

Assim, pode-se, conforme Eliade⁷⁵, medir o precipício que separa as duas modalidades de experiência (arcaicos e modernos), na perspectiva do sagrado e do profano, no tempo ou nas relações Homem, Natureza, Mundo: para o homem arcaico, religioso, a Natureza e o mundo dos utensílios, ou a consagração da própria vida humana, são carregadas de funções vitais (alimentação, sexualidade, trabalho); para os modernos, o ato fisiológico (alimentação, sexualidade, trabalho), não é, em

suma, mais que um fenômeno orgânico, qualquer que seja o número de tabus que ainda o envolva (regras de comer, comportamento sexual inconveniente, reprovação moral). Para o homem a quem se atribui o qualificativo de “primitivo”, nenhum ato é simplesmente fisiológico, mas uma comunhão com o sagrado⁷⁶.

Os julgamentos sobre estes homens, vistos a partir da ótica da modernidade não dá conta dessas diferenciações. Isto é, que as sociedades antigas ou arcaicas e as sociedades modernas constituem-se como duas modalidades de ser no Mundo, duas situações existenciais distintas assumidas pelo homem ao longo da história.

Nos modernos, a empoderação do homem sobre a natureza quebrou essa sacralidade. Na modernidade, o saber ganhou um caráter instrumental e passou a servir aos empreendimentos, nos campos de batalha, nos serviços e fins da economia; a técnica passou a ser a essência do saber, na confecção de instrumentos que permitam reduzir os custos da produção de mercadorias, ampliar os lucros e manter sob o seu domínio a condição humana e a natureza; entre os homens a igualdade, tratada no plano das universalidades instituídas, adverte sobre as diversidades, mas aprofundam as diferenças; ressaltam e as individualidades e acirram a competição, tudo parece ficar mais esquadrihado, sem, no entanto, suprimir de modo significativo, as desigualdades e, cada vez mais, restringir a liberdade e a privacidade (Cf. Horkheimer e Adorno, 1975, p. 98-99), escamoteia-se a escravização e a exploração, reduzindo-as às estatísticas das equivalências, logicamente ordenadas por uma numerologia redutora e indecifrável, mas não nos faz crer que os avanços das conquistas dos direitos das crianças, no curso da passagem da modernidade e em direção à pós-modernidade, a condição humana tenha conquistado méritos satisfatórios. Os números deveriam ser suficientes para eliminar qualquer oposição e as suspeitas sobre a proposição de que caminhamos em direção das premissas construídas pela modernidade e seu projeto emancipador, mesmo que, nesse sentido, venha em socorro a lógica formal, em sua escala uniformizadora:

A lógica formal foi a grande escola da uniformização. Ela ofereceu aos iluministas o esquema da calculabilidade do mundo. A equiparação mitologizante das idéias aos números, nos últimos escritos de Platão, exprime a ânsia própria a qualquer desmitologização: o número se tornou o cânon do iluminismo. As mesmas equações dominam tanto a justiça burguesa quanto a troca de mercadorias. “Pois a regra de que é desigual a soma do igual com o desigual não será um princípio fundamental tanto da justiça como da matemática? E será que não existe uma verdadeira correspondência entre a justiça comutativa e

distributiva, por um lado, e as proporções geométricas e aritméticas, por outro?”
A sociedade burguesa é dominada pelo equivalente. Ela torna comparáveis as coisas que não têm um denominador comum, quando as reduz a grandezas abstratas (Horkheimer e Adorno, 1975, p. 100).

A partir dessa lógica, a modernidade subtraiu da epopeia humana as suas raízes, destituindo o homem da função de protagonista e deslocando-o do papel do homem criador em homem fazedor. As utopias democráticas, que sempre acompanharam os interesses dos sistemas econômicos, legitimados pelos homens da contabilidade, no plano concreto, permaneceram presas às barras de ferro da racionalidade moderna, muito distante dos ideais de emancipação. Na atualidade, quando o primeiro mundo parecia sólido, as certezas começam a desmanchar-se diante da austeridade restritiva dos mecanismos de controle da ordem capitalista sobre os mercados e os Estados nacionais europeus.

Berman (1986)⁷⁷, entre outros autores, também se dispõe a descortinar as aventuras e desventuras da modernidade, mostrando os horrores e as ambiguidades da vida moderna. Se a modernidade deu às crianças um legado, num sopro é possível subtraí-lo delas: ser moderno, diz Berman, é viver uma vida de paradoxo e contradição. É simultaneamente sentir-se fortalecido por gigantescas organizações burocráticas que controlam o poder e, por outro lado, sentir a sua força avassaladora e sua capacidade de destruir comunidades, valores e vidas. Mas ainda movido pela esperança, Berman afirma também que ser moderno é, ao mesmo tempo sentir-se compelido a lutar, na expectativa de criar e conservar algo real, ainda quando tudo se desfaz em volta: “ser moderno é ser, também, antimoderno”⁷⁸.

As crianças modernas, que se acredita,

[...] mais felizes na tranquilidade doméstica, [...], talvez sejam mais vulneráveis aos demônios que assediam esse mundo; a rotina diária dos parques e bicicletas, das compras, do comer e limpar-se, dos abraços e beijos costumeiros, talvez não seja infinitamente bela e festiva, mas também inteiramente frágil e precária; manter essa vida exige talvez esforços desesperados e heroicos, e às vezes perdemos. Ivan Karamazov dizia que, acima de tudo o mais, a morte de uma criança lhe dá ganas de devolver ao universo o seu bilhete de entrada (BERMAN, 1986, p. 14).

A experiência ambiental da modernidade, segue o autor, anulou as fronteiras geográficas e raciais, classe e nacionalidade, religião e ideologia. Essa anulação supõe que, na modernidade, todas as pessoas estão unidas. Mas essa é uma unidade

paradoxal, pois ao mesmo tempo a modernidade nos despeja num turbilhão de desintegração e mudanças, de luta e contradição, de ambiguidades e angústias. Nesse turbilhão, as pessoas inventaram e alimentaram suas críticas a partir do “mito nostálgico do Paraíso Perdido”, mas, diria eu, diante do que se apresenta como pós-modernidade, a vontade de retorno às origens, por meio de um processo de avaliação e de resignificação, surge como esforço de ressurreição das utopias e das esperanças. É com esse esforço que Berman (1986)⁷⁹ busca, nos retalhos da modernidade, mapear as tradições, na perspectiva de encontrar elementos que possam nutrir a modernidade, sem o risco de empobrecer ou obscurecer esse senso de modernidade.

A vida moderna tem se nutrido de muitas fontes: as grandes descobertas científicas que terminam por desmitologizar e reinventar novos mitos para a civilização; a industrialização, que transformou o conhecimento científico em tecnologia, criando novos ambientes reais e virtuais, destruindo os antigos; a descomunal explosão demográfica, que arranca e penaliza milhões de pessoas de seu *habitat* ancestral, deixando-os a céu aberto, obrigadas a seguir por caminhos imprevisíveis; o catastrófico crescimento urbano, extremamente desfavorável à sobrevivência infantil, colocando-a no anonimato e na invisibilidade; o avanço dos sistemas de comunicação de massa, dinâmicos, que “embrulham e amarram” qualquer pacote, destinando-os aos mais variados indivíduos e que, sem limites, expõe as crianças no plano global da pedofilia; os Estados, cada vez mais poderosos e burocraticamente estruturados para exercer o controle sobre cada indivíduo; o mercado e seus *bunker(s)*, que se utiliza de dispositivos eletrônicos, quase totais, de controle e acesso a cada pessoa para vender ou cobrar os consumidores; e, por fim os movimentos sociais que ora lutam para obter algum controle sobre as suas vidas, mas que ora rendem-se aos sistemas repressivos e aos encantos da modernidade⁸⁰.

Para a montagem de todo esse aparato, saber e poder, como sinônimos, criou uma utopia própria e desenvolveu toda uma lógica e sistemas de saberes sobre o homem e natureza, no sentido de apreender a natureza para saber aplicá-la, para exercer um domínio completo sobre ela e sobre outros, na perspectiva do lucro. Para isso os modernos destituíram todas as outras formas de saber, incineraram os mitos e suas correspondentes formas de organização societárias, substituíram os credos e as religiões pela Razão civilizatória, colocando em seu lugar a técnica e a mitologia do empreendedorismo como essência do conhecimento científico.

Ao incinerar os mitos antigos e reinventar os mitos modernos, os homens modernos incineraram os restos da sua própria consciência, e como dizem Horkheimer e Adorno (1975)⁸¹: só um saber capaz de tal violência sobre si pode deixar para trás a memória, obscurecer a aurora do homem e seus conhecimentos. Aí está a essência da invisibilidade. Ela bate como um rótulo que paralisa e emudece a pluralidade e as controvérsias, como se as sociedades antigas, ainda hoje presentes em alguns lugares do globo, tivessem sido arrastadas pelos *móveis ideológicos*, que se utilizam de retóricas persuasivas para silenciá-las. Na linguagem, o termo “invisibilidade” identifica-se com o modo de pensar a sociedade, o invisível é aquilo que não se pode ver, ou que não se tem conhecimento, ou que não existe. Logo os mitos, os valores e as representações simbólicas das sociedades antigas e/ou tradicionais foram arrastados para o plano da ficção (Cf. HUMBERTO ECO, 1991, p. 85-87)⁸²:

A modernidade vista por Adorno e Horkheimer, que viveram à época da Alemanha nazista e das grandes guerras, mostra os seus desencantos sobre as promessas feitas pelo iluminismo. Na medida em que a razão se torna instrumental e submete a ciência, o saber se torna um instrumento de dominação. Na atualidade, fatos como as guerras declaradas (Afeganistão, Líbia, Oriente Médio) e silenciosas – que envolvem crianças como as da África nas ações de guerra; em outros países do continente, em trabalho escravo, na prostituição infantil, na delinquência juvenil, na violência familiar e no abandono, em lugares mais distintos do globo – alertam sobre limites das promessas e justificam as dúvidas.

As contradições dessa modernidade ganham sentido mais extravagante na Amazônia exposta por Souza, publicada em 1994⁸³, sob o título irônico de *A Caligrafia de Deus*. Firmado entre o plano ficcional e a realidade, Souza narra a história de uma índia, rebatizada pelo nome de *Izabel Pimentel* – estranhamente todos os índios de Uareté-Cachoeira, região do Alto Rio Negro, tinham o sobrenome de *Pimentel*. A história de Izabel, filha de um índio Baniwa e da índia Tukano sintetiza os destinos dos contatos entre a modernidade e os arcaicos: interna da Escola Salesiana da Missão de São Miguel, costumava passar as férias com a família, que só não morria de fome por criar galinha. Izabel, como as outras meninas gostava das revistas que vinham do Rio de Janeiro, e na escola as meninas faziam “vaquinhas” (coletas) para adquirir a revista, retrato da modernidade da juventude da época. Ao

buscar uma nova identidade, Izabel se prostituiu e foi morta nas noites de Manaus, portando os últimos regalos da modernidade:

[...] proprietária de um par de brincos redondos imitando marfim, fabricado em Taiwan, uma pulseira 18 quilates, um relógio Seiko com mostrador luminoso, uma medalhinha de latão com a figura de São Domingos Sávio, uma corrente de prata suspeita, além do anel de fantasia arrebatado pelo policial. [...] O que era uma forma de provar que Deus escrevia realmente certo por linhas tortas... (SOUZA, 1994, p. 25).

Morre com ela, um pedaço da geração Baniwa e Tukano, fronteiriças à modernidade, quando estava para concluir o curso primário. Morreu sem saber o que era beijar, tal como mostravam as revistas cariocas. No colégio haviam dito a ela que seus dentes amarelados, pontiagudos e desalinhados deveriam ser substituídos por elegante dentadura com dentes brancos, brilhantes e perfeitamente esmaltados, como o sorriso das moças das revistas. Mas, depois de arrancar todos os dentes e substituí-los por uma prótese, se viu alijada do convívio dos parentes e, sobretudo, pelos rapazes, que manifestaram uma evidente repulsa: “É claro que nenhum moço de Iuareté-Cachoeira, que honrasse o sobrenome *Pimentel*, iria beijar dentes tão brancos e muito menos casar com uma boca que poderia ficar vazia como a de uma velha a qualquer momento”⁸⁴. Aqui, nada se escreveu tão certo em linhas tão tortas, modificando a geografia natural para adequá-la nas armaduras do cartesianismo: os dentes deveriam estar corretamente fixados, seguindo sinuosamente as linhas de um eixo central, supostamente adequado para ordenar as culturas, enquanto o imaginário poético se faz revoltoso:

O rio da estrela
faísca
e faz brilhar
nos dentes alvos
grãos de sal
que a pele extrai
enxutos
da lágrima seca

Apenas o cheiro
da palavra fêmea
apenas o cheiro
da palavra macho
fixa

uma agradável
umidade de seiva
em tudo e o rio
apaga pegadas
quando os inimigos
querem nos perceber.

Aqui é o verão.
Sem potes de ouro
na ponta do arco- íris.
Nem marinheiros
esquisitos atados
a mastros e cavalos
carregados de medo
e fúria (FILGUEIRAS, 1997, p. 55-57)⁸⁵.

Na Amazônia é pelos sentidos que o homem se afirma no mundo e aprofunda o conhecimento sobre si. As coisas do mundo são percebidas na modalidade de um prazer interior; a contemplação é o estado da existência, o princípio e o fim das relações cotidianas. Não há significação na lógica da competição, ao final do arco-íris só se pode encontrar a contemplação teologal que dimensiona as medidas de uma humanidade, que povoa a natureza de mitos e sobre ela dança seus ritos (Cf. LOUREIRO, 1995, p. 195-195)⁸⁶.

1.3 As crianças e suas flautas sagradas

Os índios *Wakuénaí* (*Baniwa* - *Aruák*), que vivem nas fronteiras do Brasil, Venezuela e Colômbia, contam que no início dos tempos havia um ser sobrenatural chamado *Kuwai*. Ele criou o mundo. Enquanto voava pelo céu ia fazendo todos os animais e plantas, que ganhavam nomes-musicais, por fim, desceu a terra, onde se transformou numa palmeira, de onde foram feitas as *flautas sagradas*. Nos ciclos míticos os poderes mágicos de *Kuwai*, que se expressam por meio da música, são transferidos aos humanos. As flautas sagradas tornaram-se símbolos da vida e da morte e das regras de sociabilidade da cultura *Baniwa*.

Kuwai criava o mundo como o menino das *Nuvens* de Aristófanes, que moldava casinhas e esculpia seus barquinhos de cascas de romãs. O indomável *Fidípes*, nas asas de seus cavalos brincantes e imaginários, criava seu próprio mundo e, como *Kuwai*, transformava seus ciclos nos acordes de sua imaginação; assim eles construíam uma cultura particular da infância. No plano imaginário, eles eram donos de sua sociabilidade e de seu destino, das regras da vida e da morte. A antiguidade remota, ainda presentes nos mitos, mostra que no horizonte os continentes se tocam, embora sua imaginação e credos fiquem desvanecidos, relegados para o plano fictício e substituídos pela lógica da Razão.

Essa lógica, de caráter repressivo e disciplinar, é desnudada de forma inflexível por Foucault (2005), que Berman (1986) considerou como aquele que tinha, de fato, algo a dizer sobre o caráter destrutivo da modernidade, principalmente dos espaços públicos. Os homens da modernidade, diz Berman⁸⁷, passaram a viver em conglomerados privados, material e espiritualmente enclausurados, como se habitassem “em mônadas sem janelas”. Em suas análises, Foucault mostra uma interminável e

[...] torturante série de variações em torno dos temas weberianos do cárcere de ferro e das inutilidades humanas, cujas almas foram moldadas para se adaptar às barras. Foucault é obcecado por prisões, hospitais, asilos, por aquilo que Erving Goffman chamou de “instituições totais”. Ao contrário de Goffman, porém, Foucault nega qualquer possibilidade de liberdade, quer dentro, quer fora dessas instituições. As totalidades de Foucault absorvem todas as facetas da vida moderna (BERMAN, 1986, p. 32).

Mas deve-se a Foucault, ao mostrar de forma inflexível, o caráter repressivo da modernidade, como, ao longo da história, os espaços públicos vão sendo

subsumidos, eliminando-se qualquer resquício positivo das remotas formas societárias. Até o final da Idade Média, ainda era possível visualizar algum vestígio de liberdade anárquica, quando as crianças participavam de modo mais ativo, tanto no interior da família como nos lugares públicos. Com o advento da modernidade, esses espaços vão tornar-se perigosos com o contínuo incremento da violência cotidiana, que hoje se constitui um aspecto problemático da atual organização da vida social, especialmente nos espaços urbanos.

No desenvolvimento histórico, com a aproximação da modernidade, os espaços da infância foram reduzidos e ganhando novos tratos, originários de fontes diversas: inicialmente as crianças foram encerradas no mundo eclesiástico, quando passaram a ser separadas dos espaços públicos; posteriormente, nas casas de recolhimento, quando se tornaram visíveis aos administradores das *Workhouses*, que delas se utilizaram como mão de obra da indústria nascente; após, a escola se encarregou de habilitá-las para responder às novas exigências tecnológicas da produção industrial que se consolidou na pós-modernidade; finalmente, com a consolidação da modernidade, os homens da lei definiram os limites e o alcance de sua participação nas sociedades:

[...] a posição da consciência adulta diante da criança e do adolescente sempre foi dual, mesmo quando se identificam e propalam seus direitos aos quatro cantos do mundo. Essa dualidade consiste em defendê-los até o sacrifício pessoal ou chegar aos extremos de crueldade com eles; chorar por eles e matá-los; apiedar-se e, ao mesmo tempo, permitir que prossiga a sua miséria (DINIZ, 1994, p. 9)⁸⁸.

Diniz afirma que essa dualidade é antiga e complexa, porque as raízes das atitudes em relação aos “não-adultos” estão axialmente mergulhadas na sobrevivência da espécie humana e envolvem, em suas teias secundárias, circunstâncias históricas abrangentes. Nas sociedades consideradas desenvolvidas tendem a encaminhar essa questão na direção do “não-nascer”: reduzir deliberadamente a prole tornou-se o eixo articulador de solução dos paradoxos, principalmente de natureza econômica e secundariamente, por necessidade operativa da vida cotidiana das famílias modernas. Aqui a invisibilidade é inexorável, as crianças devem tornar-se invisíveis por extirpação, ou reduzidas ao máximo no número das estatísticas oficiais.

As sociedades subdesenvolvidas ou miseráveis são mais hesitantes quanto aos destinos de nascer ou não-nascer por razões diversas, principalmente entre os

segmentos mais destituídos dos direitos: seja por desconhecerem os métodos anticonceptivos ou pela resistência a eles, seja por considerarem a infância como participante primordial para consecução da sobrevivência familiar. Desse modo, embora as taxas de mortalidade permaneçam altas entre elas, torna-se imperativo a natalidade⁸⁹.

Essas ambivalências não são exclusivas da modernidade ou da Antiguidade. De modo geral a infância sempre foi tratada como propriedade durante milênios da história humana:

[...] pela família, que não hesitava em vendê-los, transferi-los, alugar-lhes o trabalho, ou, quando necessário, abandoná-los e até mesmo matá-los, se isto recomendasse a necessidade coletiva; pelo senhor, fosse de escravos, fosse de servos, fosse de rebanhos religiosos, a quem eram obrigados a servir; pelo burguês, transformados em meio de renda – escolas, orfanatos, pequenos trabalhadores (DINIZ, 1989, p. 10).

Na modernidade, os meios de uso tornaram-se mais complexos do que antes e a atenção sobre elas, em muitos momentos da história, permanece lacunar. Manson (2002)⁹⁰, por exemplo, observa que ao final da Antiguidade, a partir das invasões *bárbaras* do século V, marco da transição da Antiguidade para a Idade Média, as crianças e seus brinquedos deixam de ser evocados. As referências sobre eles só podem ser encontradas em alguns raros textos, que falam de crianças educadas em instituições religiosas. Somente ao final do século XII as fontes escritas passaram a falar da criança, quando os escritos mostram que uma nova sensibilidade sobre ela estava surgindo. Momento em que se reconhece o *caráter utilitário* dos seus artefatos (brinquedos) para a educação, nas instituições religiosas.

Por volta de 1730, brinquedos e jogos, inventados pelas próprias crianças, ainda faziam parte da sua vida cotidiana: jogos das escondidas (*a le clignete*), cabra-cega (*capene faut*), jogo de comboio (*a le keu leu leu*), a palhinha (*a l'erbelette*); já os brinquedos, como o guizo, a boneca, o cavalo de pau, o pião e a bola, ora eram construídos pela própria criança, ora com a interferência dos adultos. Esses jogos e brinquedos animavam a vida e estimulavam a fantasia⁹¹, como mostram as imagens sobre os folguedos infantis registradas nas obras de arte do século XIV. Manson chama atenção para o fato de que se trata de raras imagens que identificam a irrupção desses objetos nas cenas familiares, como na obra *Idades da Vida*⁹², de autoria do artista italiano Guariento di Arpo, que faz parte da decoração da igreja de *Eremitani*, em Pádua:

Numa grisalha imitando mármore, este fresco representa sete planetas personificados, cada um flanqueado, de um lado, por uma figura masculina e, do outro, por uma feminina. A Lua, diante da carruagem, está enquadrada, do lado esquerdo, por um menino cavalgando um pau, que fustiga com uma correia, e, do direito, por uma menina que embala uma boneca anichada numa prega do vestido, enquanto sua mão direita puxa um cordel comprido atado a um brinquedo de duas rodas (MANSON, 2002, p. 44).

Na obra, a infância é evocada por ambos os sexos e dão idéias aproximativas sobre as idades, identificadas como crianças pequenas. As imagens compostas por associações e oposições (cavalo de pau e boneca), designa a segunda infância e sublinha as diferença de sexo. De modo geral, as representações iconográficas (xilografuras, pinturas, vitrais) mostram nuances da vida infantil, suficientes para identificar que havia uma representação e uma atenção privada e coletiva dirigida à infância em tempos anteriores a modernidade, embora não traduzida na forma da lei, instituinte e/ou instituída da vida coletiva, o que não exclui representações.

Nos registros, os artistas são aqueles que tiveram maior sensibilidade para as memórias remotas da infância. A história lúdica (dos brinquedos e do brincar) ilustradas nas obras de arte acompanha a história das culturas da infância mais do que os recortes das leis e das instituições. Walter Benjamin [1892-1940], em suas notas fragmentárias, acompanha a história cultural dos brinquedos, desde épocas pré-históricas até os nossos dias, realçando um processo que se inicia no século XIX, quando os brinquedos artesanais vão paulatinamente sendo substituídos pelos brinquedos fabricados, uma transição expressiva de desapropriação do brinquedo e de quebra de alteridade.

Em seu texto sobre *Velhos brinquedos*, Benjamin (1984, p. 37)⁹³ exalta o trabalho paciente dos colecionadores e reflete sobre os brinquedos em exposição no *Märkiche Museum* (Alemanha), um mostruário de artefatos fabricados no século XVII, quando floresce a fabricação de brinquedos. Mas, admite o autor, que esse tipo de brinquedo só surge quando há uma rigorosa especialização comercial. Seus precursores (vendedores de artigos de mercearias, mascates etc.) desapareceram misteriosamente com o protestantismo alemão, provavelmente em razão dos sentimentos iconoclasticos que surgiam.

No entanto, os brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados. Deslocando o olhar do brinquedo para o ato de brincar, há momento em que não há a mediação do fabricante entre o brinquedo e a criança. Há

uma época em que, no ato de brincar, a criança cria seus artefatos da forma mais heterogênea, utilizando pedras, plastilina, madeira, papel, palha e tudo que pode transformar-se. Resquícios dessas atividades criativas das crianças ainda sobrevivem nas sociedades modernas, entre aquelas das camadas mais pobres dos espaços citadinos e rurais, onde a pobreza não permite o acesso ao mercado: nos bairros pobres e periféricos das grandes cidades e no mundo rural distantes das metrópoles é possível encontrar inúmeros brinquedos feitos pelas crianças que se utilizam de qualquer coisa para representar sua imaginação.

O brinquedo (objeto) significa muito menos do que a imaginação infantil é capaz de criar: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se um cavalo, quer brincar com areia e torna-se um padeiro, quer esconder-se e tornar-se ladrão ou guarda”⁹⁴. Os antigos brinquedos, como a bola, a roda e o papagaio foram, em épocas remotas, objetos de culto que, dessacralizados, dão margem para a criança desenvolver a imaginação. É possível que essa dessacralização se deva à liberdade e à autonomia relativamente mais larga que as crianças gozavam nas sociedades antigas, mais do que ao reconhecimento dos adultos sobre elas. Esses brinquedos atravessaram épocas e, ainda hoje, estão presentes em muitas culturas de diversos continentes.

Mas há também brinquedos impostos pelos adultos, no entanto, mesmo sob imposição, a criança é capaz de enveredar por outros caminhos da imaginação e modificar a função atribuída pelos adultos aos artefatos por elas utilizados. Nesse sentido, as formas de organização social antiga eram mais flexíveis do que as da modernidade e permitiam às crianças quebrarem os esquadrinhamentos dos lugares que lhes eram atribuídos, embora os mecanismos de proteção se apresentem incipientes. A criança, mais livre das intervenções dos adultos, por conta própria, criava e escolhia seus brinquedos, utilizava-se das coisas da natureza e do que era abandonado pelos adultos: reproduzia objetos que faziam parte da vida coletiva e familiar, mas também os inventa.

Benjamin (1984) observa que as crianças “fazem história a partir do lixo da história”, por isso são consideradas como inúteis e inadaptadas. Cremos que essa observação de Benjamin retirada daquele contexto e colocada nos dias atuais, em que o lixo foi oficializado, caberia para explicar porque alguns pedagogos hoje utilizam o “lixo” como material pedagógico para alfabetizar as crianças pobres das periferias das cidades. Esse ato é considerado por alguns órgãos do governo como um ato

heróico, uma invenção criativa de reciclagem, premiada pelas instituições oficiais⁹⁵. A natureza, desqualificada e reclassificada na categoria de “lixo”, é colocada num lugar caótico e encarna personalidades caóticas. Na modernidade, o lixo social é definitivamente separado, não apenas em termos de objetos, mas também em termos de pessoas: as diferenciações são mais esquadrihadas e suas fronteiras ganham contornos mais fortes e acentuados. Nas sociedades simples e remotas, a sensibilidade, mais que a razão contábil, regia as relações entre adultos e crianças, enquanto identidades polimórficas.

No século XV, as imagens das crianças vão ser sacralizadas e elas são vistas a partir de outra ótica. Nas obras de arte elas aparecem no interior de imagens religiosas que apresentam certo sincretismo entre os folguedos infantis e os personagens da cristandade:

[...] numa gravura do século XV ⁹⁶, Jesus, num jardim, cavalga um pau, com rédeas e uma cabeça esculpida. Ao fazerem do Menino Jesus uma criança como as outras, [...] os artistas exprimiam certamente uma visão muito pessoal. De qualquer modo, este tipo de representação é muito raro nessa época, em que a iconografia religiosa, impregnada de teologia, exclui uma percepção natural da criança (MANSON, 2002, p. 45)⁹⁷.

A obra também indica que devagar os sentimentos panteístas e o animismo infantil vão sendo substituídos e aprisionados a uma nova mística. Numa época ainda impregnada pela teologia logística, a expressão artística havia encontrado terreno muito pouco favorável ao seu desenvolvimento autônomo (Cf. VENTURI, 2007, p. 65)⁹⁸. Na obra de *Hieronimus Van Aken*, considerado um artista excêntrico, a aproximação da imagem infantil com a imagem do Menino Jesus, expõe a sobreposição do natural ao sobrenatural, do profano e sagrado, na iconografia do século XV, o que representa que essa nova mística, embora permanecesse cristã, diferenciava-se da escolástica tradicional:

[Hieronimus] Bosch [1450-1516] representa o Menino Jesus todo nu, empurrando um carrinho de três rodas com a mão esquerda e segurando um longo moinho de duas asas com a outra, brinquedo que brande em riste, como uma lança (MANSON, 2002, p. 45)⁹⁹.

A obra mostra imagens típicas do universo seiscentista, em que as cavalarias criadas por ordens dos reis, representavam o ideal de nobreza. A associação entre a criança e o deus-menino pode ter uma dupla interpretação: por um lado a compreensão de que a criança se inclui no programa moral e, por outro, que a

natureza se impõe ao homem, mas guarda o caráter da divindade absoluta. A obra pode ser vista como o anúncio das reformas religiosas em curso, quando o nascimento de uma nova cristandade aproxima o mundo secular ao temporal. Sua função será a de obscurecer as divindades e os mitos, os feiticeiros e as magias e orientar a criança para fora dos desígnios de seu universo panteísta: Perséfone (a boneca) perderá seus encantos e Eros será mantido sob sete chaves: incinerada a imaginação, a felicidade se tornará estéril!

Como o advento da Renascença, as imagens infantis nas obras de arte também se apresentam identificadas aos mitos antigos, Manson observa que, ao despertar o gosto pelos motivos da Antiguidade, as obras deixaram a mostra “[...] inumeráveis *putti*, essas criancinhas nuas, frequentemente aladas, cuja exuberância anima frescos, esculturas [...]”¹⁰⁰, as gravuras e as tapeçarias dos séculos XV e XVI. Na mitologia grega, a última representação de Eros se fixou na figura de um garotinho louro, normalmente com asas, sob a máscara de um menino inocente e travesso.

A ode, cuja autoria é atribuída a Anacreonte (século VI. a. C.), apresenta uma imagem mais completa dessa criança alada, incendiária de corações:

Um dia, lá pela meia-noite,
Quando a Ursa se deita nos braços do Boieiro,
E a raça dos mortais, toda ela, jaz, domada pelo sono,
Foi que Eros apareceu e bateu à minha porta.
“Quem bate à minha porta,
E rasga meus sonhos?”
Respondeu Eros: “Abre”, ordenou ele;
“Eu sou uma criancinha, não tenha medo.
Estou encharcado, errante
Numa noite sem Lua”.
Ouvindo-o, tive pena.
De imediato, acendendo o candeeiro,
Abri a porta e vi um garotinho:
Tinha um arco, asas e uma aljava.
Coloquei-o junto ao fogo
E suas mãos nas minhas aqueci-o,
Espremendo a água úmida que lhe escorria dos cabelos.
Eros, depois que se libertou do frio,
“Vamos”, disse ele, “experimentemos este arco,
Vejamos se a corda molhada não sofreu prejuízo”.

Retesa o arco e fere-me no fígado,
 Bem no meio, como se fora um agulhão.
 Depois, começa a saltar, às gargalhadas:
 “Hospedeiro”, acrescentou, “alegra-te,
 Meu arco está inteiro, teu coração, porém, ficará partido”
 (BRANDÃO, 2000, p. 188)¹⁰¹.

Quando a noite, metáfora da escuridão, esvaece a razão, os sonhos emanam os sentidos ao qual pertence aquela criança; inadvertidamente ela bate à porta do hospedeiro: encharcada das coisas da noite sem iluminação. A imagem simboliza um mundo incerto e errante e, também, a eterna juventude das paixões e do amor, a irresponsabilidade e a rebeldia frente à razão. Brandão observa que

Em todas as culturas, a aljava¹⁰², o arco, as flechas, a tocha, os olhos vendados significavam que o amor se diverte com as pessoas de que se apossa e domina, mesmo sem vê-las (o amor, não raro é cego), ferindo-lhes e inflando-lhes o coração (BRANDÃO, 2000, p. 189).

A transposição da imagem de criança entre o Menino Jesus e Eros mostra os sentidos ambivalentes existentes em torno da infância: ora vista como inocência e ingenuidade e ora como pulsão irreprimível da natureza indomada: o coração do hospedeiro partiu-se! As lembranças amenizam e, simultaneamente, atraíam a memória.

No momento em que a mitologia parecia morta, os artistas do Renascimento se encarregaram de revivê-las e mostrar, nas imagens, outras possibilidades da existência humana; outras dimensões da vida e das relações natureza e cultura, razão e a sensibilidade. O passado se faz presente por múltiplas formas, os mitos não morrem, mesmo que o pensamento instrumental se esforce em desenfeitiçar do mundo e erradicar o animismo, Xenófanos continua

[...] a zomba[r] de seus deuses, por serem eles semelhantes aos homens, que os produziram, no que estes têm de acidental e de pior, e a lógica mais recente denuncia as palavras em que se cunha a linguagem, como moedas falsas, que melhor seria se fossem substituídas por fichas neutras de um jogo. O mundo vira caos e a síntese é a salvação. Entre o animal totêmico, os sonhos de um visionário e a ideia absoluta, não cabem nenhuma diferença (HORKHEIMER E ADORNO, 1975, p. 98)¹⁰³.

Caminhando em busca da ciência moderna os homens se despojaram do sentido, substituíram o conceito pela fórmula e a causa pela regra da probabilidade.

Mas, as novas categorias da ciência já eram entidades dos antepassados, que tinham, nos mitos, a vida e a morte entrelaçadas.

As obras de arte também mostram que na Idade Média havia a percepção de momentos distintos da vida infantil. Um conjunto de tapeçarias intitulado *As sete Idades do Homem*¹⁰⁴, atribuídos a *Lucas de Leyde*, e outras ilustrações presentes nos manuscritos dos séculos XV e XVI, deixam a mostra, nos brinquedos e jogos, as representações das idades da vida. Essas obras fazem uma curiosa identificação dessas idades a partir das preferências das crianças pelos brinquedos: “[...] *infantia*, idade do cavalo de pau e de moinho de vento, e em *puerita*, idade da piorra” (MANSON, 2002, p. 72)¹⁰⁵.

Em um livro de poemas ilustrados, de *Simon de Vostre* (1498), as etapas acompanham o calendário de 12 meses, evocando os seis anos da vida do homem: janeiro, mês em que a virtude não *abunda*, é identificado com a criança até a idade dos seis anos; fevereiro, a idade da educação, seguido da primavera, quando “dócil se torna a criança”, após os seis anos. As ilustrações sobre os jogos de infância acompanham outros manuscritos marcando as fases pelos brinquedos: o moinho de vento, na primeira etapa; o cavalo de pau, na segunda; um pássaro atado a um cordel, como se fosse uma pipa, na terceira fase; em outra fase, os meninos incham uma bexiga de porco para fazer uma bola. Manson associa o simbolismo da bexiga e da brincadeira com bolhas de sabão, representado nas obras de arte, à efemeridade da infância¹⁰⁶. A lógica moderna demarcará cientificamente essas fases, partindo de um esquema evolutivo, onde se procura identificar razão e objetividade.

O esforço de Manson (2002) em recorrer às obras de arte para reconstruir a história dos jogos e dos brinquedos, em épocas anteriores ao desenvolvimento do mercado, expressa uma cultura onde a criança não estava inteiramente desapropriada de sua imaginação. A intimidade entre o ato de brincar e o brinquedo (objeto) testemunha a liberdade que ela usufruía num mundo pouco esquadrinhado em diferenciações, mas o semelhante não era idêntico. Se nos momentos iniciais da história, as obras de arte foram susceptíveis à reprodução, mesmo que não sejam cópias perfeitas do real, por meio dos detalhes das imagens é possível perceber que havia representações de infância e que os adultos manifestavam suas afetividades para com elas.

Sobre a Antiguidade, muita coisa está por ser descoberta e a historiografia atual busca novas formas de investigá-la, privilegiando os mitos e as imagens

simbólicas que sobreviveram. Henderson (2008, p.136) ¹⁰⁷ considera que à medida que os arqueólogos pesquisaram mais profundamente o passado, os estudiosos foram atribuindo menos valor aos acontecimentos históricos do que às estátuas, aos desenhos, aos templos e às línguas, que contam as velhas crenças do passado. Assim, as formas simbólicas de representação também podem ser encontradas nos ritos e nos mitos, fontes importantes de informações, por intermédio dos quais é possível corrigir as afirmações até então feitas, sem escorregar para as unilateralidades das interpretações.

É bem verdade que há ainda dificuldades em recompor a história da infância sobre os tempos mais remotos, em qualquer sociedade. As fontes são fragmentárias e os registros sobre elas aparecem aqui e ali, pontuados nos diários de família, no estereótipo anedótico do anão, nas narrativas folclóricas, nos registros contábeis, nos santuários, nos brinquedos soterrados, nas paródias cotidianas, e, por fim, nas panólias das normas e das leis.

Do ponto de vista historiográfico, Rago (1995)¹⁰⁸ observa que Veyne (1982)¹⁰⁹ chamou a atenção dos historiadores para as modificações conceituais que se iniciam nos anos 60, representadas pelas obras de Foucault (*Vigiar e Punir*, *A História Social da Loucura*, *As palavras e as coisas*, *A Arqueologia do saber*) ao introduzir a noção de poder e disciplina. Foucault, adentrando a intimidade dos sistemas de controle e de práticas de subjetivação dos sujeitos no cotidiano, mostra o que havia passado despercebido aos estudiosos, ainda presos a um sistema de pensamento tradicional.

De fato, aqui esquecemos outro viés do passado que também merece reflexão. Ele está posto por Marx quando adverte que o passado pesa e oprime “[...] como um pesadelo no cérebro dos vivos” (Marx: apud: Rago, 1985, p. 68)¹¹⁰. Cabe definir, porém, o contexto e as circunstâncias dessa ocorrência:

De [...] certa maneira, quanto mais a modernidade desmanchava no ar tudo o que estava mais ou menos sólido, tanto mais nos agarrávamos à necessidade de organizar o passado, arrumando todos os eventos e os seus detalhes na totalidade enriquecida, embora pré-estabelecida. Trata-se então, para o historiador, de compreender o passado, recuperando sua necessidade interna, recontando ordenadamente os fatos numa temporalidade sequencial ou dialética, que facilitaria para [...] a compreensão do presente e a visualização de futuros possíveis (MARX)¹¹¹.

Ao trazer para a visibilidade as arquiteturas fantasmagóricas do passado, as obras de Foucault repercutiram como furação. A *História da loucura* deixou espaço para a crítica à História da Razão num momento em que todos ainda festejavam as conquistas dos ideais democráticos plantados no século XVIII. Foucault coloca no foco das polêmicas a história dos aparelhos que serviam aos sistemas de controle da modernidade: os asilos, as prisões, as escolas e as sofisticadas tecnologias disciplinares que se colocaram a serviço da reorganização dos espaços, da dominação e ao exercício da violência.

Todavia, é necessário dizer que já na Renascença, nos primórdios do pensamento que dá curso à modernidade, algumas contradições estavam postas e, posteriormente, na modernidade, os discursos vão ganhar conformações mais consistentes. Suas raízes não deixam de estar próximas aos discursos de Foucault, principalmente nos textos de Erasmo de Rotterdam [1466-1536] e Rabelais [1494-1553].

Erasmo de Rotterdam (1972)¹¹² foi um contemporâneo de Montaigne [1533-1592], um eterno viajante europeu, desenraizado e feroz crítico da rigidez formalística da educação escolástica, embora tenha sido discípulo dos monges agostinianos. Os discursos indicam que Rotterdam foi um dos precursores da crítica à repressão que na modernidade, nos escritos de Foucault, ganhará feição analítica, como pode ser visto no *Elogio da Loucura* (1509 e 1511):

Quando se reflete atentamente sobre o gênero humano, e quando se observa como de uma alta torre (justamente a maneira pela qual Júpiter costuma proceder, segundo dizem os poetas) todas as calamidades a que está sujeita a vida dos mortais, não se pode deixar de ficar comovido. Santo Deus! Que é, afinal, a vida humana? Como é miserável, como é sórdido o nascimento! Como é penosa a Educação! A quantos males estão expostas a infância! Como a sua juventude! Como é grave a velhice! Como é dura a necessidade da morte! Percorramos, ainda uma vez, esse deplorável caminho. Que horrível e variada multiplicidade de males! Quantos desastres, quantos incômodos se encontram na vida! [...] Quem poderia descrever a infinita série de males que o homem causa ao homem, como sejam a prisão, a infâmia, a desonra, os tormentos, a inveja, as traições, a injúrias, os conflitos, as fraudes (ROTTERDAM, 1972, p. 53).

Nos escritos de Rotterdam, o predomínio do humano sobre o transcendente (antropocentrismo) indica o momento de passagem do formalismo escolástico para as formas de pensar humanista, quando defende de modo irônico e feroz sua fé na liberdade pessoal e critica os sistemas repressivos de educação adotados pelas ordens

eclesiásticas. Em suas obras *De Pueris (Dos Meninos)* e na *Ratio facit hominem*, ele expõe a arquitetura de uma nova pedagogia baseada na afirmação do homem, sua liberdade e sua capacidade para o exercício do *livre-arbítrio*.

Suas críticas aos princípios da educação eclesiástica tradicional focam o caráter imutável dos manuais de ensino e seus métodos de repetição e de memorização, além da rigidez disciplinar. Inspirado em Petrarca (1304-1374)¹¹³, ele creditava aos livros, o aprendizado das línguas e das artes liberais os caminhos da verdadeira educação. Diferente de Lutero (1483-1546), Rotterdam se opõe à ideia de predestinação e deixa ao encargo do homem a distinção e escolha sobre o bem e o mal; despreza a rigidez metodológica e afirma a importância da dimensão lúdica e do prazer que a educação deveria proporcionar à criança no processo de aprendizagem.

De modo geral, a Renascença exprime a necessidade de o homem compreender a si mesmo e afirmar-se em contraposição à crença sobre a existência de uma ordem sobre-humana na determinação de seu destino. É na experiência que o homem se explica, de acordo com seu modo de viver, independente de qualquer divagação metafísica. A experiência seria o livro didático fundamental, como assim concebe Rotterdam e Rabelais (Hirschberger, 1967, p. 68-69)¹¹⁴.

O significado sinteticamente mais acabado do pensamento renascentista pode ser visto também no *Fausto de Goethe*, analisado por Berman (1986)¹¹⁵, – *Fausto de Goethe. A tragédia do desenvolvimento* –, quando ele, a partir de três imagens metamórficas configura as passagens das épocas na direção à modernidade: o sonhador, o amador e o fomentador.

No sonhador vemos o homem, como um monge, enclausurado em suas divagações metafísicas. Mas o sonhador almeja algo: uma ligação mais vital com o mundo de uma forma mais erótica e mais ativa, porém suas crenças se voltam contra ele e transformam-se nas barras de sua prisão imaginária. Mas, folheando um livro mágico, *Fausto* encontra o símbolo do *Espírito da Terra*. Um gesto expressivo de retorno ao passado, um mergulho no mundo mítico para buscar forças para um renascimento. O passado oprime, como advertiu Marx, mas ao ser revisitado, também pode ser um caminho para a libertação, como assim acreditou Freud e como assim também acreditam os Pajés e os Xamãs, em seus rituais de cura: o mito ao expressar esses movimentos de revisitação ao passado se transforma em rito.

Lá Fausto se depara com “[...] esplendorosa visão cósmica [que] se desdobra diante dos seus (e dos nossos) olhos”¹¹⁶, o retorno para as origens do pensamento

filosófico¹¹⁷ que, para o mundo sensível, não representava univocamente o pesadelo, como assim afirmavam os escolásticos: a memória procura a liberdade guardada em épocas distante. Fausto, no entanto, afasta-se desse brilho visionário e mantém-se em seu lugar como espectador passivo. O sonho de Anacreonte transforma-se no pesadelo de Fausto: seu coração poderia partir-se. Questionado por Mefistófeles, o embate com sua prisão imaginária levou Fausto ao desespero e a beira do suicídio, quando ouviu os sinos e as cantorias: o apelo ao deleite o levou de volta à infância¹¹⁸

:

Esses sinos – como as aparentemente arbitrárias, mas luminosas visões, sons e sensações que Proust e Freud irão explorar mais tarde – repõem Fausto em contato com a infância, toda uma vida soterrada. As comportas da memória se abrem com fragor em sua mente, ondas de esquecidos sentimentos o atropelam – amor, desejo, ternura, unidade –, e ele se vê engolfado pela intensidade de um mundo infantil que sua vida de adulto o tinha forçado a esquecer. Como um naufrago que se ergue à tona para ser salvo, Fausto inadvertidamente se abriu a toda uma dimensão perdida do seu próprio ser, entrando em contato com fontes de energia capazes de renová-lo. Ao recuperar a lembrança da infância, os sinos da Páscoa o fazem chorar com alegria e enternecimento, ele se surpreende chorando novamente, pela primeira vez desde que deixou de ser criança. Agora a onda transborda, e ele pode emergir da caverna do seu quarto para a ensolarada primavera; em contato com as mais profundas matrizes de seus sentimentos, ele está pronto para iniciar nova vida no mundo exterior (BERMAN 1986, p. 44).

A lembrança da infância é também a lembrança da liberdade, da imaginação que ganha asas sem as cordas da repressão: assemelha-se aos movimentos do Pajé e dos Xamãs em suas evoluções metamórficas. E, após movimentos alternados de desespero, regressão e quase a morte, Fausto, sempre tentado por Mefistófeles, sintetiza o que pode representar o Renascimento: “Duas almas, oh, coexistem em meu peito”¹¹⁹. E, como interpreta Berman:

Ele não pode continuar vivendo como uma mente desencarnada, audaz e brilhante, solta no vácuo; mas também não pode abdicar da mente e voltar a viver nesse mundo que havia abandonado. Ele precisa participar da vida social de uma maneira que faculte ao seu espírito aventureiro uma contínua expansão e crescimento. Porém, serão necessários “*os poderes ocultos*” para unir essas polaridades, para fazer tal síntese funcionar. Para vislumbrar a ambicionada síntese, Fausto precisará abarcar toda uma nova série de paradoxos, cruciais para a estrutura tanto da psique como da moderna economia. O Mefistófeles de Goethe se materializa como o grande mestre desses paradoxos – uma versão moderna e complicada de seu papel cristão tradicional como pai das mentiras. Em uma

ironia goethiana típica, ele aparece para Fausto justamente quando este se sente mais perto de Deus. Fausto retorna uma vez mais a seu quarto solitário para meditar sobre a condição humana. Abre a Bíblia, no início do Evangelho segundo São João: “*No início era o Verbo*”. *Considerando esse princípio cosmicamente inadequado, procura alternativa e finalmente escolhe e escreve um novo princípio: “No princípio era a Ação”* (BERMAN, 1986, p. 47-48) [Grifo nosso].

O olhar se desloca do solipsismo interior e se volta para o mundo exterior. Berman considera que essa inversão identifica uma declarada mudança de eixo entre a metafísica tradicional e uma nova metafísica que nascia, mas nos leva a crer que na metamorfose de *Fausto* os deuses não estavam mortos: o conflito se dá entre o Deus do Velho e o do Novo Testamento; o que se pensava “novo” significou outro movimento de retorno às origens, ao livro do Gênesis: Fausto recorreu ao Velho Deus mitológico para afirmar que “*No princípio era a Ação*”: a ação antecedia ao pensamento.

Mas esse movimento de iluminação e de afirmação do homem também é acompanhado de desencanto e de ceticismo de pensadores como Montaigne. Ele critica o homem em suas fraquezas, colocando em dúvida sua pretensão titânica em compreender Deus com sua inteligência infinita e vã. Para ele, a ciência da natureza não passa de um poema sofisticado; a experiência sensível é falaz; não é o saber que é decisivo, mas a atividade moral, a qual mais tarde se atrela o pensamento kantiano.

Se o apelo à moral rege os escritos de Montaigne, no *Elogio à loucura*, Rotterdam distancia-se dele, valoriza e transforma a loucura na opositora primordial da razão, antecipando-se nas críticas aos sistemas repressivos que vão ganhar solidez na modernidade:

Digamos, pois francamente, que a ciência e a indústria se introduziram no mundo com todas as outras pestes da vida humana, tendo sido inventadas pelos mesmos espíritos que deram origem a todos os males, isto é, pelos demônios, que por sinal tiraram da ciência seu nome¹²⁰. Nada disso se conheciam no século do ouro, em que, sem método, sem regra, sem instrução, os homens viviam felizes, guiados pela Natureza e pelo próprio instinto. Com efeito, que utilidade, naquele tempo, teria a gramática? Havia apenas a linguagem, e, ainda assim, só era falada para exprimir o pensamento. Não havia necessidade da lógica, porque, tendo todos os mesmos raciocínios, as divergências de opinião não provocavam discussão alguma. Não conhecia a retórica naquela idade pacífica [...]. Nessa época, os legisladores eram inúteis, porque reinando os bons costumes, não havia necessidade de leis¹²¹. (ROTTERDAM.1972, p. 57-58)¹²².

Aos poucos, continua o autor, a inocência foi desaparecendo e foram criadas mil artes para atormentarem “o espírito”. “Mas que vantagens proporcionam aos que delas fazem profissão?” Nenhum homem que se diz culto – do teólogo ao filósofo, do alquimista ao poeta – escapa às críticas de Erasmo. A inquietação religiosa do seu tempo juntou-se as suas inquietações. Seus escritos mostram que entre a irracionalidade e a racionalidade há apenas um tênue fio. Séculos depois, Foucault, ao expor as contradições, desnuda as estratégias discursivas da razão nas relações entre poder e saber nas práticas da justiça em as formas mais acabadas de realização (MOTA, 2003)¹²³:

A prisão é o único lugar onde o poder pode se manifestar em estado nu, nas suas dimensões as mais excessivas, e se justificar como poder moral. “Tenho muita razão de punir, já que você sabe que é vil roubar, matar...” É isso que é fascinante nas prisões: por uma vez o poder não se esconde, não se mascara, se mostra como tirania, levada aos mais ínfimos detalhes, cinicamente ele próprio; ao mesmo tempo, ele é puro, ele está inteiramente “justificado”, já que pode se formular inteiramente no interior de uma moral que enquadra seu exercício: sua tirania bruta aparece então como dominação serena do Bem e do Mal, da ordem sobre a desordem (FOUCAULT, 2003, p. 41)¹²⁴.

Outra investida dos humanistas da Renascença pode ser representada pela obra de Rabelais em *Gargântua e Pantagrue*, personagens que pertencem a uma raça de gigantes que simboliza, de forma caricatural, as forças natureza. Diferente das necessidades culturais da elite, que valorizava as expressões ilustradas da intelectualidade, Gargântua reivindica a legitimidade das necessidades pela qual prima a cultura popular: a comida, a bebida, o sexo e o prazer de existir (Bakhtin, 2002)¹²⁵. A dimensão do prazer afirma-se diante da rigidez escolástica, que impõe sacrifícios corporais para liberar a vida do *espírito*.

A razão rabelaisiana procura destruir a razão dualista (corpo/alma), carnavalizando as necessidades naturais, dirigindo suas críticas ao *espírito desencarnado*. Ao exercício da razão não caberia a mortificação corporal, mas o prazer de aprender. Durante os primeiros anos a educação de Gargântua, como a do próprio Rabelais, esteve em mão dos sofistas e dos escolásticos, que Rabelais considerava como gente que discutia pelo gosto de discutir, imbuído da vaidade de seus próprios conhecimentos.

Gargântua, nada aprendeu e permaneceu fixado na bebida, uma indução à loucura. Essa situação só muda quando Panocrátes toma a seu cargo a instrução de

Gargântua, utilizando-se de um método que conjuga as necessidades naturais à vida intelectual. Já Pantagruel, uma caricatura da criança, é regida somente pela exuberância das pulsões: um gigante de força descomunal, apenas superada pelo seu apetite. Seu nome, que significa tudo alterado, se deve a um demônio bretão, personagem do folclore popular. Pantagruel lembra o Macunaíma da obra de Oswald de Andrade e mais originalmente, do mito Tualipang, da região de Roraima-AM.

Manson (2002) considera Rabelais como o escritor francês que fornece mais informações sobre as idéias seiscentistas que se tinham da infância:

Quando Gargântua, no seu berço, reclama de beber, basta-lhe ouvir os som das pintas ¹²⁶ e “garrafas” para entrar em êxtase. Com efeito, para o alegrar, logo de manhã, agitavam-se curiosos guizos: “Mandavam bater nos copos com uma faca diante dele, ou em frascos com a própria rolha, ou em pitas, com a tampa, e ele alegrava-se com esse som, sobressaltava-se e embalava-se a si mesmo, abanando a cabeça, monocordizando ¹²⁷ com os dedos e baritonando com o cu”. Como todos os bebês, o jovem gigante gosta que o passem num veículo, mas este é, evidentemente, um imponente carro de bois: “Nesse estado chegou ele a um ano e dez meses, tempo em que, a conselho dos médicos, começam a transportá-lo e lhe fizeram uma bonita carroça de bois inventada por Jean Denyau. Nela o passeavam alegremente por aqui e por ali, e era uma alegria vê-lo [...] (MANSON, 2002, p. 60)¹²⁸”.

Aos dois/três anos de idade, Gargântua começa a brincar de guerra e recebe uma panóplia de armas de madeira e couro, que Rabelais fez questão de salientar que não era como a dos fidalgos: “Não foi valenciana a sua espada, nem saragoço seu punhal” (RABELAIS, apud MANSON, 2002, p. 61-62). As armas de Valença e Saragoça eram famosas e procuradas no mercado da época. Entre três e cinco anos, outros brinquedos lhes foram dados, como um cata-vento com asas e um moinho de vento, que também servem de lança no jogo do torneio. Gargântua deveria aprender ser um bom cavaleiro e, por isso, lhe foi dado um cavalo de pau, que ele transforma num animal feroso e enfeita com diversos trajes, mas Gargântua também inventa seus cavalos. A partir de cinco anos Gargântua passa a ser educado por diversos mestres, quando os brinquedos acabam e, seu mestre, deixa-lhe apenas a bola, encerra-se assim o momento da primeira infância.

Montaigne [1533-1592], diferente de Erasmo e de Rabelais, ilustra outra face do pensamento renascentista, outra concepção de homem e de educação. Feroz crítico dos costumes, que considerava como um “traíçoeiro mestre”; dá ênfase à atividade moral. Nos costumes, parecia-lhe ser impossível encontrar na razão alguma

explicação, tal era a diversidade exposta pela descoberta do Novo Mundo e pelas mudanças radicais que se anunciavam para as sociedades europeias da época.

Os costumes opostos, por mais absurdos que pudessem parecer, estavam pautados em crenças adversas, onde as fantasias produzidas pela imaginação humana adquiriam tal força de justificação que, equivocadamente, poderiam se identificar com a razão. A força da crítica feita por Montaigne sobre as condutas dos adultos em relação à criança reside em colocar em evidência a natureza irracional dos costumes que sua época lhe ofereceu para reflexão (EVA, 2007) ¹²⁹.

Ela pode ser identificada nas críticas sobre os comportamentos dos adultos e da criança em suas práticas cotidianas:

Não posso conceber essa paixão que faz com que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento nem alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente (MONTAIGNE, *Essais II*, 8, apud: ARIÈS, 1981, p. 15).

O Renascimento, ao colocar o homem no centro dos seus sistemas reflexivos, suscitou a preocupação com a formação, quando a criança passou a ser o foco da atenção dos intelectuais. O homem que surge do Renascimento consolida-se nos ideais do Iluminismo, visto como um ser ativo e diferenciado, cuja razão seria regida por seu livre-arbítrio. Logo os sistemas de atenção começam a se multiplicar no século XVII e se ampliam no século XVIII e XIX, com a formação de instituições dotadas de sistemas próprios de disciplina e controle sobre a infância (ARIÈS 1981)¹³⁰. Assim, o reconhecimento da infância trouxe consigo duas faces, dialeticamente opostas: a promessa de igualdade, liberdade e emancipação e, simultaneamente, a intolerância com a diferença e a diversidade; uma preocupação acentuada com a uniformidade, que devagar seria formulada pelas instâncias da lei e a educação; e, no interior das promessas, as ambiguidades entre a exclusão e a equidade, a liberdade e a tutela, a alteridade e a dependência, a autonomia e a heteronomia (Cf. RENAUT, 2002, p. 56)¹³¹.

Essas contradições vão se manifestar no extenso aparato que se desenvolve em direção à infância, no sentido de incluí-la na sociedade moderna. Para alguns estudiosos, como Foucault, a família moderna quebrou e excluiu aquilo que a sociedade medieval tinha de positivo:

[...] se “vivia no contraste: o grande nascimento ou a fortuna andavam ao lado da miséria, o vício e a virtude, o escândalo da devoção”, de acordo com um

“colorido” que “não surpreendia” de tal modo era considerado como pertencente “à diversidade do mundo que convinha aceitar como um dado natural”. Em suma “na sociedade medieval a justaposição dos extremos não incomodava mais uns do que humilhava outros”: em contrapartida, a modernidade começou quando “a burguesia deixou de suportar a pressão da multidão e o contacto com o povo”, “mas retirou-se da vasta sociedade polimorfa para agonizar à parte, em meio homogêneo, entre as suas famílias fechadas, em alojamentos previstos para a intimidade, em bairros novos, guardados de qualquer contaminação popular (Renaut, 2002, p. 55)¹³².

Os espaços para as brincadeiras, que antes estavam mais livres, devagar passam a ser gerenciados por profissionais e os brinquedos se transformaram em mercadorias: logo, os comerciantes roubariam das crianças as *flautas sagradas* e a história dos brinquedos começa a fazer parte dos inventários da história econômica.

No século XII, os brinquedos em miniaturas, feitos de chumbo e estanho eram vendidos, junto com outras quinquilharias, por toda parte da Europa, pelos *retroseiros*, feitos por artesões de diversas especialidades (MANSON, 2002)¹³³. No século XVII os pequenos fabricantes, que produziam os brinquedos em miniatura, desapareceram no interior de corporações nas quais se juntam as categorias de artífices¹³⁴. Os *retroseiros*, porém, continuam a vender os brinquedos clandestinamente, quando um aparato de leis começa a regular a sua fabricação, considerando-os inúteis e prejudiciais, e seus fabricantes tornaram-se alvos de críticas. Considerando a história do brinquedo, de modo geral, Benjamin observa que:

[...] na segunda metade do século XIX, quando começa a acentuada decadência dessas coisas [Benjamin refere-se dos brinquedos fabricados em miniatura], percebe-se como os brinquedos tornam-se maiores, vão perdendo aos poucos o elemento discreto, minúsculo e agradável. Será que somente então a criança ganha o próprio quarto de brinquedos, somente então uma estante na qual ela pode, por exemplo, manter seus livros separados dos livros dos pais? Não resta a menor dúvida que os antigos volumes, em virtude dos seus minúsculos formatos, exigiam a presença da mãe de uma forma muito íntima; os modernos livros *in quarto*, ao contrário estão antes determinados, em sua insípida e dilatada ternura, a desconsiderar sua ausência. Uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 1984, p. 42)¹³⁵. [Acréscimo nosso].

Não somente o ato de brincar sofre transformações. A preocupação com a formação infantil traz consigo um novo instrumento de ensino. Da oralidade à escrita, a literatura infantil, como registro histórico, um movimento paralelo à transformação do brinquedo em mercadoria iniciará seu curso. O livro infantil, conforme Benjamin (1984)¹³⁶, nascido do Iluminismo foi colocado a serviço do imenso programa educacional humanitário. Uma pedagogia que, fundada na técnica da influência moral, que tinha como propósito inventar o homem piedoso, bom e sociável, por meio de uma literatura edificante, que variava do catecismo à exegese do deísmo.

Ao lado dessa literatura, nos primórdios do iluminismo alguns estudos, como os de João Amos Comenius [1592-1670], ocuparam-se dos tratos pedagógicos que deveriam ser dados à infância. Na obra *a Escola da Infância*, Comenius discorreu sobre os métodos e procedimentos que o educador deveria ter no trato com as crianças, nos seus primeiros seis anos de vida, chamando atenção sobre a necessidade de compreendê-las; posteriormente, em 1657, na obra *Orbis Sensualium Pictus* (o Mundo em imagens), produziu o primeiro livro de desenho dirigido às crianças, com o intuito de ensinar a língua latina e outras línguas clássicas. Assim os desenhos passam a fazer parte da obra pedagógica. Comenius foi, entre outros, o primeiro a advertir, no âmbito da pedagogia, sobre a importância em compreender a infância e a negar a teoria do homúnculo (Cf. GEMELLI, 1958, p. 13)¹³⁷.

Benjamin (1984, p. 29)¹³⁸ destaca duas obras que merecem menção: a *Bilderbuch Jür Kinfer* (*Livro de Gravuras*), que surgiu sob a direção de Friedrich Justin Bertuch [1742-1822], na cidade de Weimar (1792 – 1847), com 12 volumes contendo centenas de gravuras coloridas sobre mitos, desenhos de peixes e temas diversos, com finalidades educacionais. Finalmente, surgem os contos de fada, as canções, o livro folclórico e a fábula, fontes textuais variadas, sempre ilustradas por desenhos, para servir à educação infantil. Mas é preciso que se diga que os desenhos não eram de autoria infantil, mas de adultos preocupados com a educação.

Sobre as instituições que se ocuparam com a infância, inicialmente o ambiente da vida escolástica tinha como função precípua preparar as crianças para o desígnio da vida religiosa; atendiam-nas indistintamente, misturando-as entre os adultos nos exercícios de formação moral e intelectual, uma forma de continuidade do próprio trato dado às crianças no âmbito familiar. Durante muito tempo esse modelo seguiu sem alterações significativas (Cf. ARIÈS, 1981, p. 165)¹³⁹. Mas, os

avanços econômicos, políticos e sociais aliados às exigências de reformas religiosas prepararam as condições para que as escolas laicas e particulares surgissem e se multiplicassem, gerando certa concorrência com o aparato religioso.

A educação nos conventos, porém, não deixa de ser precursora dos tempos que virão. Nela a criança tem sua iniciação disciplinar na cerca e na clausura, um isolamento que a separava da família e da sociedade, favorável à implantação de um sistema controle dos espaços, dos movimentos e das relações. O internato surge como o regime de educação perfeito, reorganizado rigidamente após a expulsão dos jesuítas (1762). Foucault, (2005, p. 122)¹⁴⁰ observa que o modelo do convento se impôs pouco a pouco; o internato era considerado o regime perfeito para o aprendizado da disciplina.

Antes da expulsão dos jesuítas os colégios-conventos, embora organizados de forma maciça, tinha um caráter holístico, semelhantes à organização da legião romana: as crianças eram organizadas em grupos, observando certa hierarquia, sem muito controle das singularidades. Após a expulsão dos jesuítas, outro modelo de funcionamento foi estabelecido: a organização dos grupos de crianças passou a ser feita mediante critérios, definidos pelos mestres, a partir dos desempenhos e habilidades individuais. Além dos sistemas de controle, as práticas de exaustivos e intensivos exames transformaram as habilidades e desempenhos em uma ordenação matemática, quando as crianças, nas avaliações, foram convertidas em números e hierarquizadas segundo os pesos e as medidas.

No século XVII, começa a haver algumas distinções procedentes da nova organização social e econômica que se anunciava. As famílias que ingressaram em melhores padrões de renda contratavam preceptores para, mediante pagamento de “pensões”, atenderem os filhos na condução da aprendizagem, na busca de alternativas novas, acompanhando o espírito competitivo que surgia. No século XIX, assiste-se ao provimento da escolaridade obrigatória e a preocupação com a saúde infantil, quando um conjunto de medidas interventivas, terminou por redefinir, de forma mais acabada, o mundo infantil (SARAMAGO, 2000) ¹⁴¹.

1.4 A visibilidade da criança como força de trabalho

Alguns acontecimentos importantes que precederam, deram curso às essas modificações: a Revolução Comercial, que se iniciou por volta dos anos de 1400 e atingiu plenitude no século XV, com as viagens ultramarinas; a Renascença que, apesar dos laços de parentesco com a Idade Média, proferiu sentença de morte à filosofia escolástica; e a Reforma Protestante (1517-1600), que renunciava, de forma mais nítida, a Idade Moderna. Todos esses acontecimentos alteraram o ritmo da vida da velha sociedade e a escola terminou por realizar a separação definitiva entre adultos e crianças.

Na agricultura, a introdução de novas culturas e novos equipamentos de produção favoreceu a diferenciação econômica e acompanhou as modificações da estrutura em prol da nova sociedade que surgia. A realidade criada pela Reforma e pela Revolução Comercial, embora conservasse algumas características da Idade Média, apresentavam problemas de natureza distinta da anterior: a população europeia apresentava um aumento considerável; o comércio oferecia possibilidades de ascensão e acesso a melhores rendimentos, que proporcionaram a emersão de pessoas de camadas distintas da aristocracia. A ampliação das possibilidades de ascensão terminou por colocar em questão o caráter hereditário, um dos dispositivos com a qual a antiga aristocracia dava continuidade à estrutura de poder (Burns, 1975)¹⁴².

Todos esses acontecimentos tiveram forte influência sobre os costumes: a ascensão do sentimento de competitividade e o individualismo; as modificações das regras morais; a emergência de um clima de rebeldia e de marginalidade; e a corrupção política, contra a qual Montaigne desferia ferozes críticas. Burns (1975)¹⁴³, comentando a degradação social que se manifestava nas sociedades europeias, no período posterior à Revolução Comercial e antecedente à Revolução Industrial, faz minuciosas observações sobre os comportamentos e costumes decorrentes das desarticulações dos sistemas sociais e políticos da Idade Média:

Os vícios mais terríveis eram, provavelmente, os relacionados com o sexo e com a vingança pessoal. O declínio dos ideais de amor cortês da época feudal, a par da glorificação dos impulsos naturais, fez proliferar o adultério. Poucos homens de classes superiores – e poucas mulheres, também – parece ter mostrado grande consideração pela santidade das relações matrimoniais. As moças eram

cuidadosamente protegidas pelas famílias, mas uma vez casada a mulher era considerada presa legítima de qualquer dos rivais do marido. A prostituição floresceu, até que no século XVI, virulentas epidemias de sífilis obrigaram as autoridades a impor restrições (BURNS, 1975, p. 512).

Ressalvados os condicionamentos morais do historiador, os costumes manifestados no interregno entre a velha e a nova ordem social, demonstraram que as profundas transformações, implicam em graves rupturas na ordem social e envolvem problemas complexos. Essas rupturas são propícias à criação de um clima de “loucura” e caos coletivo, onde os mais estranhos costumes saltam a vista e são ferozmente criticados por Montaigne, de forma cética, e comentados por Burns de forma dramática:

[...] não era estranho que os doentes mentais fossem tratados cruelmente. Em geral eram encerrados em barracões imundos e açoutados sem piedade, a fim de expulsar os demônios dos seus corpos. Uma diversão favorita dos nossos antepassados era organizar grupos para visitar os manicômios e atormentar os alienados (BURNS, 1975, p. 513-514).

Renaut (2002, p. 48)¹⁴⁴, admite que essas arbitrariedades não se restringissem aos loucos e aos adultos das camadas menos favorecida, elas se estenderam às crianças de tal modo que é possível fazer um paralelo entre a história da loucura e a história da infância, considerando que são “[...] duas faces de um mesmo processo de exclusão, animado pelo recalçamento da singularidade em nome da estabilidade [...]”. A literatura que surge ao final do século XVIII e início do século XIX estampa essa face da história. Aqui, se a infância é configurada como herói, também se apresenta como vítima na constituição da nova ordem que estava por vir. Dentre a literatura destaca-se a obra de Dickens [1812-1870]¹⁴⁵, com *Oliver Twist*; e Victor Hugo [1802-1885]¹⁴⁶, *Les Misérables*.

A obra de Dickens, um clássico da era vitoriana, datado de 1838, retrata a vida de *Oliver Twist*, inúmeras vezes citado pelos historiadores. A palavra *twist* significa torção. De fato, na ficção, Oliver, para além do herói, representa a torção (*twist*): morte e ascensão dos homens comuns da antiga ordem, diante da nova sociedade que surgia. A trama mostra as condições de um menino, filho “bastardo” de um rico *homem de negócios* que, em razão da orfandade materna e paterna, tem sua identidade roubada pelo meio-irmão (Monks), devido ao testamento feito pelo pai de *Oliver*. Com a morte da mãe, ele foi entregue, com uma nomeação inventada (destituição da nomeação hereditária), aos cuidados de uma instituição de

“caridade” (*Casa dos Pobres*), em Londres. Dickens expõe, no plano imaginário, a natureza das relações no interior das instituições encarregadas da assistência às crianças desvalidas e abandonadas, no início do século XIX. Muitas dessas instituições, como a *Roda dos Expostos e dos Desvalidos*, que foi originária da Itália, ainda no século XIII, se expandiram pela Europa nos séculos seguintes, exerceram função importante para a acumulação do capital da indústria nascente, principalmente no recrutamento de mão de obra infantil de baixo custo.

O romance expõe as agruras cotidianas das crianças sujeitas às sanhas dos ávidos administradores das casas de “orfandade”, onde eram “alugadas”, vendidas e sujeitadas à fome e à miséria moral. *Twist* foge desse cruel sistema e, após vários percursos fatídicos, é visto perambulando faminto pelas ruas de Londres, quando é recrutado por *Dodger*, para juntar-se a um grupo de punquistas (batedor de carteira), comandado por um velho judeu (*Fagin*). A fatalidade tenta carregar Oliver aos desígnios do crime, ao qual procurava escapar. A ambiguidade do jogo se traduz nas contradições entre as condições de vida e as tendências “naturais” de *Oliver Twist* que, não afeita à vida criminosa, encontra no apoio do burguês (*Brownlow*) a porta de saída e a ascensão para uma vida distinta do que até então conheceu. A obra termina por nos transpor para a realidade atual de algumas sociedades.

A morte e ressurreição do homem comum também se configuram na obra de Victor Hugo, *Les Misérables*, escrito em 1862, onde a trama se desenrola na França. O autor narra a trajetória de vida de vários personagens situados nas primeiras décadas do século XIX, por ocasião das guerras napoleônicas: *Jean Vallejan*, que durante 19 anos cumpre pena por roubar pão para matar a fome de sua irmã e sobrinhos, ao ser solto é marginalizado. Amparado por um bispo, volta a roubar e é novamente preso, mas protegido pelo bispo, torna-se um homem honesto. *Vellejan* aparece no outro lado da França e, utilizando o pseudônimo do pai (Madelaine), tornou-se um próspero empresário, dono de fábrica. Respeitado pela sua bondade e caridade, torna-se um político importante na cidade de Montreuil-sur-Mer.

Como *Vellejan*, os demais personagens de Hugo, como *Cosette* e *Fantini*, são vítimas da pobreza, do abandono, dos abusos, dos trabalhos forçados e da prostituição, ainda na infância. Portanto, mais do que heróis da ficção, são retratos de uma época, onde a ficção imita o a vida. Mas, também aponta para a redenção: na construção da nova ordem, o “homem novo”, que nascia com *Vallejan*, era de origem

distinta da monarquia, *estava do outro lado da França*. A metáfora da migração anuncia a emergência de outra época.

A situação da criança na Europa se agravava com a Revolução Comercial que perdura de 1400 a 1700 (BURNS, 1975, p. 487)¹⁴⁷, seguida da Revolução Industrial (séculos XIX e XX). A primeira não se limitou somente à expansão comercial e ao estabelecimento do sistema bancário, incluiu o declínio das corporações e o aparecimento do sistema fabril, com indústrias distintas da tecelagem (mineração e a fundição de minérios); os progressos de ordem tecnológica; as alterações dos sistemas domésticos e familiares; as mudanças na organização dos negócios (sociedades por ações); e o aparecimento de uma economia monetária.

A esses fatos impôs-se modificações na ordem social, que culminou nos regimes absolutistas monárquicos (1485-1789), berço de alguns dos filósofos da nova época, como Jean Bodin (1530-1596), o “Procurador Geral do Diabo”, caçador de feiticeiros, e Thomas Hobbes (1588-1679), (*Leviatã*, 1651), visto como precursor do Estado moderno, por apontar novas formas de relações entre a sociedade e o Estado, que posteriormente ressurgiria sob a égide do jusnaturalismo, bases futura do Positivo (BURNS, 1975, p. 515-544).

No percurso da Revolução Comercial, para além do ambiente reinol, outras ideias associadas à burguesia nascente ganharam campo e culminaram na Revolução Intelectual dos séculos XVII e XVIII. As razões que regeram o surgimento dessas ideias estão associadas a vários fatores “[...] decorrentes dos principais movimentos econômicos e culturais da história europeia, desde o fim da Idade Média”¹⁴⁸. A filosofia que se constituiu nesses séculos é creditada à René Descartes (1596-1650), Isaac Newton (1643-1727), John Locke (1632-1704) e Rousseau (1712-1778), precursores do pensamento liberal.

No advento da nova ordem, novos sistemas de controle foram substituindo as antigas formas, que incidiram sobre os destinos da infância. Aqui, destacam-se, entre outros, dois trabalhos que, atravessando os textos de Karl Marx [1818-1883], examinam os propósitos e as condições as quais as crianças e os jovens foram submetidos: Nogueira (1990), *Educação saber e Produção em Marx e Engels*, além da retomada de, Foucault (2005).

Sobre os mecanismos de poder e controle que se constituem, o trabalho de Foucault (2005)¹⁴⁹ expõe, com propriedade, a natureza do aparato que, alargando-se da Idade Média à Modernidade, estendeu-se sobre a infância. Esse processo, que se

intensifica no século XVII e se aprofunda no século XVIII, atua e produz efeitos diretamente sobre os corpos de cada indivíduo, na expectativa de transformá-los em objetos dóceis e úteis aos interesses da nova ordem econômica. O novo sistema, que envolve esmeradas técnicas disciplinares, se mostrou imperioso e se constitui com o engenho de meticulosos procedimentos que incidem sobre os movimentos, os gestos e as atitudes de cada um, imprimindo em seus corpos os comportamentos e a linguagem requeridos para a produção fabril e industrial.

Funda-se na lógica da eficácia e numa concepção econômica, que tem como prática a elaboração de exaustivos e repetitivos exercícios, em função do adestramento das habilidades. Além do treinamento das habilidades, outros dispositivos de caráter coercitivo, controlam as atividades dos sujeitos, esquadrihando-os no tempo e no espaço, ajustando-os às finalidades da nova ordem econômica. Esses sistemas que perduram nas modernas sociedades, desenvolveram-se em razão da divisão técnica do trabalho e se manifesta de modo mais acabado no ambiente escolar que se consolidou no século XVIII e XIX.

Os processos disciplinares, conforme Foucault (2005, p. 119), já existiam, há bastante tempo no interior dos conventos, nos exércitos e nas oficinas, onde a infância ingressava precocemente. Nos séculos XVII e XVIII, as técnicas disciplinares se generalizam e transformam-se em fórmulas gerais de dominação. Todavia, as formas dominação/coerção que surgiram durante a Revolução Comercial são distintas da escravidão, pois aquelas não se apropriavam dos corpos; não se assemelhavam à domesticidade, pois esta não envolve uma dominação propriamente analítica; e, também, não se identificavam com a vassalidade, pois nesta o sistema de coerção/dominação dos corpos se realizava em função do produto do trabalho e das marcas rituais de obediência, e não pelo controle minucioso dos processos e operações do trabalho no controle da produção. Isto é, as novas técnicas diferem dos sistemas disciplinares eclesiásticos anteriores, embora deles possam ter herdado alguns aspectos. Se no período monástico a educação tem como função a renúncia dos bens terrestre em razão do divino, nos séculos posteriores as funções são cada vez mais associadas à causa da *utilidade* e ao aumento das habilidades:

O corpo humano entra numa máquina de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política” que é também igualmente uma “mecânica de poder” está nascendo; ela define como se pode ter o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que faça o que se quer, mas para que operem como

se quer, com técnicas, segundo a rapidez e eficácia que se determina (FOUCAULT, 2005, p. 118-119).

A construção inicial das ciências, principalmente aquelas relacionadas aos comportamentos, trabalha nessa perspectiva. Assim, a formação da criança do século XVIII prepara o adulto do século XIX: o pensamento instrumental trabalha em função da criação do *homo faber*, com habilidades e atitudes compatíveis com a disciplina das fábricas.

A criança comum ficou fora de outras preocupações, como aquelas relacionadas à arte e a imaginação, uma vez que, em suas origens, os critérios que definem e orientam essa produção estão relacionadas às expressões divinas e aos critérios de perfeição, distante do mundo infernal das crianças, transformadas em mão de obra para a produção industrial, como veremos posteriormente. A criança será inventada em seus mínimos detalhes, nas minúcias dos regulamentos, nos olhares perspicazes dos inspetores, na distribuição dos espaços, na clínica e nas ciências, sob os argumentos de ajustamento, integração e adaptação, versão dissecada do conceito de *socialização*, em voga no início da modernidade por Durkheim [1858-1917].

O trabalho de Nogueira (1990)¹⁵⁰, ao reconstituir a realidade das crianças trabalhadoras na Inglaterra do século XIX, mostra como toda uma série de inovação técnica vai marcar a transição da produção tradicional, de caráter artesanal, para a produção industrial moderna:

O modo de trabalho baseado principalmente na habilidade e destreza humana é substituído por nova forma de produzir que se assenta sobre o sistema de máquinas (com suas vantagens de rapidez, precisão, regularidade, infatigabilidade). As fontes tradicionais de energia (força humana ou animal) cedem lugar às formas inanimadas (energia hidráulica, mas principalmente a vapor) cuja potência e independência em relação aos acidentes e acasos da natureza constituem-se em fatores de elevação da produtividade (NOGUEIRA, 1990, p. 24).

Evidentemente essas transformações se fariam acompanhar de outras, de caráter social mais amplo. Em primeiro lugar elas incidem sobre os processos de organização do trabalho, com a organização do sistema fabril, concentradora de uma grande massa de trabalhadores assalariados sob um mesmo teto; a concentração de grande massa populacional, de instituições de serviços e de apoio econômico (sistemas bancários etc.) em espaços próximos ao desenvolvimento fabril, que gerou

o fenômeno da urbanização; as diferenciações sociais, econômicas e políticas de classes, produtivas, administrativas, intelectuais e financeiras de um lado, e de outro a constituição de uma classe operária composta por adultos (homens e mulheres) e crianças¹⁵¹.

Mas observa Nogueira (1990)¹⁵², seria errôneo pensar que o trabalho infantil surge no século XIX. Em épocas anteriores já se fazia uso das crianças nos trabalhos rurais (respigar, capinar, revolver feno, guiar rebanho, etc.). O trabalho infantil também era utilizado a título de aprendiz, nas oficinas de artesãos, sem mencionar os trabalhos domésticos. No contexto da Industrialização, os efeitos provenientes do uso do trabalho infantil agravaram-se. As razões pelas quais a ordem nascente recorreu a esse tipo de força de trabalho apoiam-se em um conjunto de fatores relacionados aos processos de produção e aos resultados que poderiam ser obtidos, considerando a disponibilidade da força de trabalho infantil e seus baixos custos.

Conforme Engels¹⁵³, na época da Revolução Industrial, os salários pagos às crianças correspondia à terça parte ou metade do salário pago ao adulto. Porém, o emprego da criança não teria sido possível sem a mecanização. Se a máquina relativizou o uso e a importância da força muscular, a flexibilidade e a agilidade da criança e da mulher para o exercício de certas funções, que demandavam qualidades específicas, favoreceram a recorrência a esses tipos de força de trabalho.

Os sistemas de recrutamento de crianças para o trabalho fabril foram se modificando na proporção do próprio avanço do processo de industrialização, em razão dos tamanhos e proporções da máquina, dos avanços tecnológicos e da divisão técnica do trabalho nos espaços e no interior das fábricas. As crianças operárias procediam de instituições caritativas e assistenciais, recrutadas em bandos, inicialmente a título de aluguel. Essas crianças ficavam

[...] por longos anos a serviço dos industriais. Elas eram alojadas e vestidas coletivamente e tornavam-se, evidentemente, escravas de seus patrões, os quais as tratavam com brutalidade e rudeza extrema (ENGELS, apud NOGUEIRA, 1990, p. 32).

Nos desdobramentos do desenvolvimento capitalista, o recrutamento de crianças para o serviço fabril, no século da Revolução Industrial (XIX), chegou a expedientes extremos. Eram, na totalidade, crianças abandonadas às casas de caridades (assistências), a exemplo das rodas dos expostos e desvalidos e a *Casa dos Pobres*, como Dickens as denominou. Quando ainda estava em uso a tecnologia

hidráulica para mover as rodas - d'água, milhares de crianças de 7 a 14 anos foram recrutadas pelas *Workhouses* e “expedidas” para fora dos seus lugares de origem, arrematadas em leilões públicos e exploradas até a inanição (MARX, apud: NOGUEIRA, 1990, p. 32-36).

A invenção da máquina a vapor ¹⁵⁴ propiciou o transplante das fábricas para o centro das cidades. Nas cidades mais providas de mão de obra excedente, principalmente mulheres e crianças, a burguesia alterou as formas de recrutamento; o trabalho das crianças de pouca idade foi reduzido, elevando um pouco a média de idade das crianças que ingressavam nas fábricas. No ano de 1835, nas indústrias têxteis da Inglaterra, País de Gales, Escócia e Irlanda, Nogueira constatou o registro de 28.771 crianças, com idade inferior a 13 anos; e 65.486, com idade entre 13 a 18 anos, empregadas na indústria algodoeira, sendo a maioria da Inglaterra ¹⁵⁵.

O discurso de *Lord Shaftesbury* na Câmara dos Comuns, em março de 1844, forneceu as seguintes informações relativas ao sexo e idade dos operários da indústria britânica: do total de 419.560 operários fabris do Império Britânico em 1839, 192.887, a metade, aproximadamente, tinha a idade abaixo de 18 anos; 80.695 operários do sexo masculino eram menores de 18 anos ¹⁵⁶.

As pressões sobre essas condições só surgem no início do século XIX, quando 350 homens, mulheres e crianças, em 1811, destruíram a indústria de William Cartwigh, no condado de Nottingham, na Inglaterra. Sob o aumento da pressão e da insatisfação popular, face às condições extremas de exploração, o empresariado gradativamente foi dispensando os sistemas de recrutamento feito pelas *workhouses* e passou a negociar diretamente com a família a mão de obra infantil. As crianças eram requisitadas e “cedidas” diretamente pelo pai, que as vendia junto com as mulheres para os serviços da fábrica. A natureza das relações entre o fornecedor e o agente empresarial se realiza em termos bastante diferente do que poderia ser considerado “trabalho livre”:

[...] não se trata de uma força de trabalho juridicamente livre em venda no mercado, mas sim de um objeto de transação entre terceiros: a administração (no caso das crianças socialmente assistidas) ou do pai e o empregador. De outro lado, em virtude das consequências decorrentes disso, a saber, que a posição do patrão de proprietário virtual da criança lhe confere vastos poderes sobre suas condições de vida e de trabalho; o que levou geralmente aos maus tratos e à sobrecarga (NOGUEIRA, 1990, p. 35) ¹⁵⁷.

Pelos registros há de se ver, no concreto, que o nascimento da modernidade não foi tão favorável à criança. A história das ideias não guarda estreita correspondência com o real, fatos que parecia ficção literária estavam mais próximos do real, como o personagem de Dickens e de Victor Hugo. Os limites da lei só foram postos quando o progresso industrial se sentiu satisfeito, após alimentar-se de milhares de crianças fornecidas pelas *Workhouses*, pelas casas caritativas e pelas famílias.

Até então, a oferta de mão-de-obra infantil e barata estava aberta. Sobre o século XIX, a obra de Sandrin (*Enfants trouvés, enfants ouvriers*), mencionada por Nogueira (1990)¹⁵⁸, registra a existência, em 1819, na Inglaterra, de aproximadamente 100.000 crianças abandonadas; e em 1830, 118.000; em 1833, 130.000. E ainda, acrescenta o autor, esses números referem-se aos sobreviventes e representa um número muito inferior aos abandonos, em razão das altas taxas de mortalidade. Entre 1816 a 1827, há registros, em Paris, de que havia 112.625 abandonados, dos quais 76% (85.696) não haviam sobrevivido.

Ao nascer, a indústria já dispunha de um reservatório de mão de obra infantil colocados a sua disposição pelos administradores de hospícios, que consideravam um meio lucrativo e cômodo para reduzir as despesas com o sustento dela. Desse modo, havia vantagens pelos dois lados, tanto para os organismos assistenciais, que rebaixavam os custos dos seus orçamentos, como para os patrões que, conforme Nogueira¹⁵⁹, utilizando-se dessas instituições, “[...] desfrutavam de um controle quase que total da vida dos empregados”.

Como analisou Foucault (2005)¹⁶⁰, a vida das crianças no internato favorecia de várias formas aos processos disciplinadores que foram úteis aos sistemas fabris. Os modelos dos conventos, locais privilegiados para o recolhimento das crianças abandonadas, “[...] aparece como o regime de educação senão o mais frequente, pelo menos o mais perfeito [...]” para os intentos da indústria que surgia. A disciplina exige cercas fechadas, local protegido e propício à monotonia disciplinar; encarceramentos, para aquisição de hábitos (regularidade, assiduidade, precisão de horário etc.); e possibilidades de vigilância constante sobre os costumes, para que se tire das crianças o máximo proveito:

A fábrica aparece claramente como um convento, uma fortaleza, uma cidade fechada: “o guardião só abrirá as portas à entrada dos operários, e depois que houver soado o sino que anuncia o reinício do trabalho; [...] no fim do dia, os

chefes devem entregar as chaves ao guarda [...] que então abre as portas” (FOUCAULT, 2005, p. 122).

Para as crianças, as portas só seriam abertas em direção aos alojamentos arranjados pelo “senhor da fábrica”; um vão que ligava uma nova espécie de clausura à antiga, uma extensão contígua dos velhos processos disciplinares em outra forma de controle, mais intenso e total. Os “alojamentos” das crianças operárias eram “depósitos” de reclusão, uma versão “laica” dos conventos e das “casas que vendiam a caridade”, com um caráter certamente mais rígido, em razão do aprimoramento dos sistemas disciplinares e das relações custo/benefício. A autoridade civil se despe da feição divina e se reveste de uma feição analítica, tática e contábil, mensura os lucros e perdas, vigia as deserções e as mortes, calcula seus custos/benefícios. Essa lógica vai ganhar sofisticados aprimoramentos na modernidade.

Por essas razões, a vigilância sobre as crianças operárias, arrebanhadas das “casas caritativas” era muito mais rígida do que a do adulto “trabalhador livre”. Se na solidão do convento era posto a sua disposição a severidade e o perdão divino à tentação, no mundo infantil moderno, como na aventura de *Oliver Twist*, essas crianças e jovens sonham com as aventuras de liberdade dos espaços das ruas, onde é possível encontrar os iguais e participar de “folgedos”, atravessados pelas estratégias de sobrevivência: afastar-se do sono e da imagem da morte, da imagem do dormitório como sepulcro, da geometria dos espaços enfileirados e das cortinas que os dividem entre si:

A infância conhece a infelicidade pelos homens [feitos]. Na solidão a criança pode acalmar seus sofrimentos. Ali ela se sente filha do cosmos, quando o mundo humano lhe deixa em paz. É assim que nas suas solidões, desde que se torna dona de seus devaneios, a criança conhece a aventura de sonhar, que mais tarde será a aventura dos poetas (BACHELARD, 2006, p. 94)¹⁶¹.

Mas durante séculos as crianças, principalmente aquelas das camadas mais desfavorecidas, permaneceram à mercê de toda sorte de sujeição e adestramento, vítimas da dizimação dos *homens feitos*,

[...] que em nada se compadeciam com a sua natureza vulnerável e dependente, ficando reféns dos valores e das práticas culturais que, em cada época, se foram construindo à volta destes seres sem qualquer estatuto. É, portanto, despropositado considerar que as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos, uma vez que, em muitos períodos da história, e mesmo da história recente, elas foram desconsideradas enquanto seres humanos (FERNANDES, 2009, p. 34)¹⁶².

Um pouco mais de um século nos separa do século XIX, mas o que realmente mudou? As conquistas consagradas pela Convenção dos Direitos da Criança (20/11/1989), que em 2009 fez 20 anos, se converteram, sem dúvida, em um ato histórico de reconhecimento da infância. O evento

[...] refleja el reconocimiento de los países y las comunidades del derecho que tienen los niños y niñas a sobrevivir y desarrollarse; a vivir libres de violencia, abuso y explotación; a que sus puntos de vista sean respetados; y a que se tomen medidas que tengan plenamente en cuenta sus intereses. Respetar los derechos de los niños y niñas no solo es esencial para su desarrollo y su bienestar; también es decisivo para que el mundo que se describe en la Declaración del Milenio llegue a ser realidad algún día. Un mundo de paz, de equidad, de seguridad, de respeto por el medio ambiente y de responsabilidades compartidas; en una palabra, un mundo apropiado para los niños (VENEMAN, 2009)¹⁶³:

Em termos gerais, o documento registra grandes progressos: as disfunções anuais constatadas entre 1990 e 2009, sobre as condições de saúde e saneamento básico das crianças obtiveram êxito; em torno de 84% das crianças em idade escolar tiveram acesso à escola primária; e novos paradigmas relacionados à proteção foram ampliados, incluídos debates sobre a questão da participação infantil nas decisões. Mas o programa relativo aos direitos da criança ainda está longe de ser cumprido. Na atualidade, milhões de crianças não dispõem dos serviços essenciais capazes de preservar a saúde e nem de condições essenciais de sobrevivência. Embora tenha havido ampla expansão da rede escolar, os padrões de qualidade de ensino são desiguais, as condições de saneamento deixam muito a desejar; há ainda muitas crianças que, destituídas de proteção, são vítimas de abusos, violência e exploração, discriminação e abandono. Esses fatos não são desconhecidos da *United Nations Children's Fund - UNICEF*, confirmados por Veneman (2009)¹⁶⁴ quando declara que o problema da violência contra as crianças apresentam números alarmantes: cerca de 500 milhões a 1.500 milhões de crianças são vítimas de violência, que lhes causa danos irreversíveis.

1.5 Os homens das leis: a conquista dos direitos e as desigualdades multiplicadas

O objeto das reflexões para esse momento é a conquista dos direitos da infância diante das promessas feitas pelo Iluminismo. O Direito envolve questões relacionadas com o problema da igualdade e da desigualdade, da justiça e da injustiça diante das leis que regem as relações sociais, no caso, das modernas sociedades. Sem dúvida a discussão sobre essas categorias remete ao campo da moral e da ética, cujos códigos servem de referência às estatísticas oficiais sobre a infância para afirmar ou negar a visibilidade e os avanços feitos, em termos de: proteção, assistência, condições de vida e participação.

Esses dois campos, o da moral e o da ética, envolvem elementos recorrentes às ideologias e às utopia: o primeiro o da moral, é, sem dúvida, um terreno escorregadio; o segundo, o das utopias, revela os sonhos sobre as condições humanas de uma época, mas, também é um solo mutante:

Era uma vez aqueles dias felizes em que os estudantes dos assuntos humanos estavam seguros de seu terreno, quando era possível traçar uma nítida separação entre um sistema político baseado na força e na fraude, e um sistema que se baseasse na autoridade racional e na justiça (BARRINGTON, 1987, p. 19)¹⁶⁵.

Em seu realismo, não resta para Barrington nenhuma dúvida sobre os limites das possibilidades de sonhar. Ao arregimentar suas idéias pisando no solo empírico, ele retira do leitor, logo de início, suas utopias: é difícil, diz o autor, encontrar um exemplo empírico convincente de uma sociedade justa, fundada numa análise política, convincente e inteligente¹⁶⁶, também é difícil recuperar as velhas certezas de que seja possível que, nos assuntos humanos, possa existir algum sentido: tudo está tacitamente resolvido no códigos morais que, sedimentados pelas normas, obriga os subordinados e injustiçados a manterem-se como tal, ou mesmo a mostrarem sua ira diante das quebras de códigos tacitamente acordados. Mas a capacidade de suportar a dor das desigualdade e injustiças teria alguma ponderabilidade? Por outro lado, como os detentores do poder, que se dizem responsáveis pela realização dos princípios que norteiam as condutas das sociedades modernas, conseguem convencer os injustiçados a se manterem na conformidade das desigualdades?

A Declaração dos Direitos Universal dos Humanos, de 10 de dezembro de 1948, em 2012, está por completar sessenta e quatro anos; a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprovada por unanimidade, em 20 de novembro de 1959, está próximo de completar cinquenta e três anos, ambas, porém, não foram suficientemente aceitas para garantir a realização dos princípios, mesmo pelos Estados-Membros da Organização das Nações Unidas. Até que ponto essas legislações foram integradas às leis reguladoras da justiça desses Estados? O que impede essa integração? Os códigos morais e culturais, ou as bases das organizações econômicas de cada Estado-Nação?

A cada ano se festeja esses eventos, quando se faz uma enumeração (vã e solene) dos princípios dos Direitos consagrados. Alguns Estados incluem esses princípios em suas legislações, dando a eles *status* relevante, mas, ao longo da história, mesmo sob tutela desses princípios, lembramos com tristeza dos campos de concentração, o genocídio das crianças da Candelária, a explosão das bombas atômicas sobre o Japão; o estado de inanição das crianças da Índia (e em outros lugares, onde são pouco agraciadas), o uso abusivo do trabalho infantil e, enfim, um rosário sem conta de transgressões dos princípios apregoados pelos Direitos Universais.

Já em 1968, Kiefer e Munitz (1985)¹⁶⁷ perguntavam-se: “[...] os direitos do homem ainda pertencem à filosofia da nossa época? No século XVIII, seguem os autores, eles se confundiam com os Direitos dos cidadãos e exprimiam uma concepção liberal e universal da ordem social; no século XX esses Direitos são enriquecidos com novos, de ordem econômicas e sociais, ajustadas à lógica da filosofia Iluminista. Que conformidades ganharam esses Direitos nas hostes da era pós-moderna?

O certo é que a relativização dos Direitos sempre resvala pelo plano axiológico. Kiefer e Munitz exemplificam esses escapes, quando fazem a comparação entre a trajetória discursiva dos Direitos propagados pela Revolução Francesa (1789) e os Direitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948):

A primeira [...] proclama os princípios *igualitários*. O Artigo Primeiro, por exemplo: “Os homens nascem e permanecem livres e iguais em seus direitos. As distinções só se podem fundamentar na utilidade comum”. Ou ainda o Artigo Sexto: “A lei deve ser a mesma para todos, quando protege e quando pune. Todos os cidadãos, sendo iguais aos olhos da lei têm acesso igualmente a todos os locais; dignidades e emprego público, de acordo com sua capacidade e sem outra

distinção, a não ser a de seus talentos e virtudes” (KIEFER E MUNITZ, p. 246).

O problema reside justamente nos termos que estabelecem os limites da igualdade: “utilidade comum”, “talentos e virtudes”. O primeiro remete à noção de troca, à justiça comutativa, que, conforme Barrington (1987)¹⁶⁸, envolve a divisão do trabalho. Associada aos outros dois termos, “talentos e virtudes”, se traduzem numa noção ainda mais vagas em torno da definição das desigualdades e servem, no plano moral, para dar consistência à estratificação ou à hierarquização do valor trabalho, do ponto de vista ideológico.

Seguindo uma vertente que se assemelha ao pensamento durkheimiano, Barrington volta a destituir o leitor de suas “utopias”:

Toda sociedade humana conhecida apresenta uma divisão do trabalho. Em algumas sociedades não letradas a divisão é basicamente entre sexos, com muito pouca especialização ao longo das linhas ocupacionais. Até aqui é possível aprender de muitos livros didáticos de antropologia e sociologia. Embora seja improvável que estes acrescentem que em nenhuma sociedade humana a divisão do trabalho é completamente satisfatória para todos os seus membros, parece seguro, acredito, tomar essa preposição como mais um ponto de partida para análise. Mesmo numa sociedade não letrada, com uma economia mais simples e recursos abundantes, nem todas as tarefas são igualmente atrativas durante todo o tempo. Em economias mais complexas, é certo, as diferenças tornam-se mais notáveis. Assim, na divisão do trabalho, tal como nos sistemas de autoridade, defrontamo-nos outra vez com um *contrato social* implícito, sujeito à prova e a renegociação perpetua (BARRINGTON, 1987, p. 57-58) [Grifo nosso].

Uma comprida citação, mas suficiente para abandoná-lo e seguir outros rumos diante da noção de divisão do trabalho apresentada pelo autor. Nas sociedades antigas, a divisão do trabalho era simples: não havia produção excedente, a tecnologia era rudimentar, mas não havia ricos e pobres. Com primeiros assentamentos agrícolas, baseados na horticultura, com o uso de ferramentas manuais para cultivar e com as atividades de pastoreio houve uma pequena produção de excedente, controlada por certo número de pessoas, quando surgiu uma estratificação social mais significativa. A revolução agrária se deu quando houve mudanças na tecnologia de cultivo (arado), que ampliou a produção de excedente e de riqueza, intensificou as diferenciações e, com ela, a emergência de um sistema explicativo das desigualdades.

O avanço da tecnologia em direção à industrialização, que se consolidou com a Revolução Industrial na Inglaterra (1780), espalhou-se por toda a Europa Ocidental, América do Norte e Japão, porém, ao contrário de suprimir as desigualdades, acentuou a estratificação. Como vimos, esse processo envolveu o trabalho intensivo da mão de obra de mulheres e crianças sob condições deploráveis. Entretanto, o avanço tecnológico e da organização social da manufatura tornaram possível a produção de bens a um menor custo e elevou o padrão de vida da população.

O avanço tecnológico industrial requeria uma força de trabalho cada vez mais qualificada, o que propiciou o surgimento e a consolidação de um sistema educacional apto a desempenhar essa tarefa, favorecendo o avanço dos direitos da infância. A pressão em defesa da redução das desigualdades, por meio de lutas sindicais dos trabalhadores, expandiu as conquistas dos Direitos e incluiu a participação política na escolha dos governantes, a melhoria das condições de trabalho e de existência. Essa expansão favoreceu a infância no plano do Direito.

O advento da modernidade, ao mesmo tempo em que reduziu, também ampliou as barreiras de mobilidade social, posta em outros termos, mas consolidou a crença na possibilidade de ascensão. A antiga desigualdade entre homens e mulheres, entre a criança em relação aos seus ascendentes, tal como estavam configuradas nas sociedades anteriores à modernidade, tendiam a desaparecer. Mas o que surgiu no lugar delas?

O tema da desigualdade diante do princípio de igualdade transformou-se em um dos paradoxos da modernidade. As questões colocadas em torno dos dois temas guardam relações estreitas com o tema da violência. As desigualdades se materializam na pobreza, na exclusão e no tratamento diferenciado da diversidade de gênero, etnias e credos, temas que continuam na pauta da atualidade. Nas sociedades modernas as desigualdades foram multiplicadas assim como se multiplicou a violência, objeto da preocupação dos estudiosos que indagam sobre o seu significado: seria ela resultado dos precários sistemas de controles e de coerção ou da intensa concentração de riqueza e de renda nas sociedades? De qualquer modo, a violência se manifesta como advertência sobre o que foi gerado no curso das sociedades modernas.

Embora alguns estudiosos do final do século XX considerem imprudente apontar tendências, em longo prazo, sobre as desigualdades, nas sociedades pós-

modernas, há indicadores de seu aprofundamento: em países considerados desenvolvidos, como os Estados Unidos e Reino Unido, a desigualdade havia crescido nas três últimas décadas; entre os americanos a riqueza estava concentrada na mão de 1% dos americanos, e a distância entre ricos e pobres se apresentava muito maior do que há 50 anos, na última década daquele século. Em contrapartida, em países como a Alemanha, França e Canadá, desde os anos de 1970, a desigualdade parecia estável (Brym et alii, 2009, p. 189)¹⁶⁹.

Se os avanços tecnológicos favoreceram a ampliação de bens materiais e riquezas, muitos os consideram também responsáveis pela crescente multiplicação das desigualdades, argumento contestado por Meszáros (2002)¹⁷⁰. Nas últimas décadas do século passado e na época atual, foram criados muitos empregos em setores de alta tecnologia, no topo da estratificação, extremamente bem remunerados. No entanto, as novas tecnologias também fizeram com que muito postos de trabalho fossem suprimidos ou desvalorizados, tornando-se estes rotineiros, exigindo dos trabalhadores qualificações residuais de baixos salários. Esses empregos crescem muito mais rapidamente que os empregos altamente qualificados, aprofundando as desigualdades, o que coloca em questão os direitos enunciados pelas promessas feitas pelos ideais da democracia liberal.

Kiefer e Munitz (1985)¹⁷¹ chamam atenção para as variações que as categorias “homens livres e iguais em direitos” vêm sofrendo. Observam que essa fórmula, que se inspirava numa filosofia universalista e que guardava um caráter revolucionário frente ao *ancien regime* (1789) comportava uma reforma na organização geral do Estado, principalmente no sistema tributário, para a manutenção da força pública, que deveria ser repartida igualmente entre todos os cidadãos, de acordo com seus recursos. Embora essa medida sugerisse a liquidação dos privilégios e, simultaneamente, a participação diferenciada na gerência do Estado, os fatos da atualidade têm mostrado que, normativamente, a medida caminhou em outra direção.

Outro feixe de questões relacionadas à fórmula democrática como dispositivo da Declaração dos Direitos Universais (1789), diz respeito ao Estado, como expressão da *vontade geral*, presente na Declaração de 1948. Embora as duas afirmem a ideia de democracia, são diferentes entre si em muitos aspectos: se a primeira tem como intenção limitar a ação do Estado, com base na divisão dos poderes (executivo, legislativo e judiciário); a segunda afirma-se no *status* das

eleições livres, uma outra forma de compreensão da democracia (representativa), e não na separação dos poderes. É possível que Montesquieu não tenha vivenciado épocas que mostram que o judiciário não sobrevive como uma instância autônoma e que a lei é contraditoriamente *cega*.

Sobre as *liberdades individuais e intelectuais*, terceira categoria propagada pelos cânones da burguesia, originalmente (1789) dispunha da premissa de que, ninguém poderia ser molestado em suas opiniões, *desde que não prejudicassem a ordem pública estabelecida em lei*. Essa premissa foi aceita com limitações frente à conjuntura da época¹⁷². Em 1948, os receios sobre a liberdade de expressão e de organização ainda permaneciam. Esses Direitos estavam sob a tutela de alguns dispositivos mais explícitos. Os receios, que estavam relacionados às questões religiosas, ainda permanecem na atualidade, pois a laicidade como princípio da educação pública, ainda está longe de ser realizada e, no Brasil, parece esvanecer-se a cada dia.

Finalmente, a quarta categoria se refere à *administração da justiça*. Comumente se fala de justiça como dever. O Estado está sempre aberto a fortalecer as sanções e a renovar os dispositivos que dizem respeito às penalidades a serem imputadas às pessoas comuns, mas, é necessário discussões mais enfáticas sobre os dispositivos criados pelo Estado, quando esses dispositivos tornam evidentes o rompimento dos governantes com os princípios do Direito, diluindo as conquistas, consolidadas pelos trabalhadores. Sobre os Direitos de assistência, proteção, segurança, educação, saúde, o Estado neoliberal se exime, declaradamente, das funções contratuais e aprisiona cada vez mais o Estado aos interesses particulares: uma declaração evidente de morte a todos os princípios do Iluminismo, que nos faz crer que a burguesia há muito tempo abriu mão das ideologias que a legitimou. Essas ideologias se *desmancham no ar* sem que novas alternativas sejam apontadas. Qual a nova lógica proposta pela burguesia?

Dubet (2001)¹⁷³ considera que se pode assumir duas posições ao descrever as desigualdades que cada vez mais vão sendo configuradas: a primeira por intermédio da escala de registro do crescimento e da redução que envolve controle e coleta de dados; e, o segundo caminho por meio da análise das desigualdades no conjunto dos processos sociais (coletivos e individuais), no sentido de esclarecer certos aspectos da vida no âmbito das sociedades. Ao escolher a abordagem a partir da segunda perspectiva, o autor procura mostrar a dupla face das desigualdades, “[...] dentre as

quais algumas se reduzem, enquanto outras, ao contrário, se ampliam” (DUBET, 2001, p. 5). Esse movimento, segundo ele, não se dá em razão direta dos processos de globalização, sua dinâmica está posta no centro da vida social e das tensões. Se o movimento que reduz e amplia as desigualdades não se encontra na dinâmica da globalização, em seus processos econômicos, políticos, culturais e sociais, seria plausível admitir que o centro da questão estaria no modo como cada sociedade, no seu interior, organiza as relações sociais?

Em suas considerações sobre a “dupla face da modernidade”, Dubet (2001) toma como referência dois constructos que consideram e explicam, de diferentes modos, as tensões geradas pela modernidade: o primeiro de Tocqueville, “[...] que identifica a modernidade e o próprio sentimento da história em sua busca de triunfo obstinado da igualdade”¹⁷⁴; o segundo em Marx, que considera que “as desigualdades de classes são um elemento fundamental, estrutural, das sociedades modernas [...]”¹⁷⁵, isto é das sociedades capitalistas.

Em Tocqueville o avanço do princípio da igualdade se dá pela superação dos argumentos tecidos sobre as desigualdades que, historicamente foram justificadas a partir da linhagem ascendente, no berço e na tradição, vistas como naturais. Torcqueville considera que no curso da sociedade moderna as desigualdades se dão como produto da competição entre indivíduos iguais. Isto é, na modernidade as desigualdades resultam do *achievement* (conquista), dos estatutos e não mais da herança das estruturas sociais, em princípios desiguais¹⁷⁶. Isso quer dizer que a competição é a lei ou o princípio que rege a igualdade/desigualdade?

De fato, na sequencia, Tocqueville, ao partir de considerações puramente abstratas, vê a supressão das desigualdades como um *devoir naturel*, sustentado no argumento de que a tendência dos indivíduos é a busca em se tornar iguais ou de se considerarem fundamentalmente iguais. A confirmação dessa tendência natural do homem é, conforme Torcqueville, legitimamente reconhecida pelas sociedades modernas, traduzidas no Direito de reivindicar a igualdade de oportunidades. A igualdade se transforma no Direito de *gritar, reclamar e reivindicar*. Ele deposita nos comportamentos as possibilidades de redução das desigualdades, apostando no *espírito de competitividade* das sociedades modernas, mas deixa de lado as análises sobre os sistemas de controle, que se tornam fortemente armados com os avanços das tecnologias. Ele compreende que a igualdade é um valor que pressupõe a desigualdade; dínamo que impulsiona a luta na conquista desse valor¹⁷⁷.

Em suas considerações, Dubet (2001, p. 5) observa que, desse ponto de vista:

[...] as sociedades modernas são igualitárias, na medida em que estende o direito à igualdade, sobretudo o direito à igualdade de oportunidades, aceitando em termos normativos e políticos, as desigualdades, desde que não impeçam os indivíduos de concorrerem nas provas da igualdade de oportunidades.

Dubet (2001)¹⁷⁸ observa que a teoria marxista adota outro ponto de vista: considera que, ao levar em conta que as desigualdades as teses de Marx repousam sobre a extração contínua da mais-valia, a partir do trabalho. Para o autor, Marx tende ver as desigualdades sociais, como parte da funcionalidade das sociedades modernas, ou seja: a oposição de classes torna-se o motor da própria dinâmica da sociedade moderna. Desse ponto de vista, segue o autor, as classes sociais tornaram-se o objeto central da sociologia e é por intermédio desse conceito que os marxistas, pretendem dar conta da totalidade social, das condutas sociais e das culturas; os marxistas consideram os *grupos*¹⁷⁹ de interesses suscetíveis às mudanças, guardam estreitas relações com a consciência de classe; explicam a dominação e colocam-se em oposição nos movimentos sociais. Os movimentos sociais, conclui Dubet (2001, p. 6-7), são “[...] atores coletivos, graças a uma consciência dos conflitos sociais”. Dubet faz uma verdadeira salada de conceitos e categorias no intuito de reduzir as análises de Marx às categorias funcionalistas!

Observa que muitos estudiosos da sociologia industrial e do trabalho seguiram essas orientações, mas assim também o fizeram outros estudiosos no vasto espaço da sociologia funcionalista, embora tivessem como conceito básico as noções de estratificação e de ordem social. Entre eles Dubet (2001) destaca Durkheim (*Divisão do Trabalho Social*), compreende que há correspondência entre ele e Marx. Para Dubet as desigualdades de classe e as desigualdades como resultantes dos processos de diferenciação entre os indivíduos lhes parecem compatíveis. Enfim revela sua filiação teórica: as desigualdades são funcionais. Com essa premissa Dubet (2001, p. 7) conclui que as desigualdades são funcionais e são elas que dão origem às organizações solidárias como nos sindicato, corporações, comunidades, associações etc..

Interessante raciocínio que leva a crer que as desigualdades seriam resolvidas parcial e relativamente no plano abstrato da solidariedade: a solidariedade, termo hoje adotado nos discursos políticos e acadêmicos, parece transformar-se em um novo princípio explicativo das desigualdades, suscitando a coesão entre os desiguais

e apascentando as contradições. Mas a soma dos desiguais teria como resultado o igual? Aqui só o apelo às virtudes integrativas do conflito pode dar conta da questão. À esse apelo só a recorrência ao Estado, visto como instrumento de conciliação dos conflitos e não mais dos Direitos exigidos pela justiça distributiva.

O ponto de encontro da igualdade apregoada pela democracia burguesa e as desigualdades reais havia resolvido as contradições por intermédio da organização do Estado de Bem-Estar, quando este passou a ser visto como *protetor/mediador* dos Direitos sociais: a coesão entre indivíduos desiguais no exercício de suas pressões em busca da igualdade foi vista como comportamento fecundo aos direitos políticos e sociais. Dubet (2001, p. 8), conclui, pois, que nessa dupla face “[...] algumas desigualdades se aprofundaram, outras se reduziram”. Magnânima suposição tautológica sobre a equivalência dos desiguais!

Sobre as crianças, destituídas ou restritas dos Direitos, recorre-se, como fez Renaut (2002), ao argumento de *incapacidade*: aqui o jogo fica complicado. Sobre os Direitos da Infância muitas pesquisas, como a de Fernandes (2009)¹⁸⁰ procuraram esquadrihar, no plano teórico e histórico como os Direitos foram constituídos. A autora procura identificar a natureza desses Direitos, assim como as tensões/ambiguidades que ainda permanecem, enfatizando um tema muito atual, que é a questão da participação. Seus desdobramentos teóricos são feitos a partir de três imagens, hoje consideradas importantes para as avaliações das dimensões das conquistas: a criança dependente, a criança emancipada e a criança participativa.

A indagação inicial feita por Fernandes, e que tem implicações diretas com a pesquisa neste momento, é a de tentar compreender por que

[...] apesar de as crianças terem existido desde sempre na sociedade, a sua permanência tem sido persistentemente inviabilizada pelos adultos, comprometendo assim seu reconhecimento enquanto grupo social com direitos [...] (FERNANDES, 2009, p. 25) [Acréscimo nosso].

A *pergunta* remete a outras reflexões uma vez que envolve vários campos do Direito e mesmo o extrapola. No plano do Direito muitas questões, de ordem política, econômica e cultural, estão envolvidas: as Políticas de Educação e Saúde; as Políticas Sociais de Assistência e Proteção; as Políticas Culturais e da Diversidade étnicas e de gêneros; e o Direito à participação, à livre expressão, que consiste no Direito da criança de ser vista e compreendida como um sujeito capaz de formular e

comunicar suas concepções e compreensão de mundo, tal como se apresenta para a infância.

O acesso a tudo o que se pode desejar para a infância e o que ela pode imaginar para si está condicionado, desde logo, a algumas condições: enquanto a criança é socialmente invisível, é impossível pensá-la como sujeito; enquanto ela é vista como força de trabalho, propícia e exposta às sanhas de quem dela procura tirar algum proveito em benefício próprio, não há como percebê-la como sujeito de direitos; enquanto ela é pensada como simples objeto de investigação, subjugada às observações e às formulações dos preceitos cientificistas, impossível verem-na como pessoa capaz de expressão; e, enfim, é impossível compreendê-la, enquanto o entendimento sobre elas guardar somente intencionalidades de caráter interventivo, visando o controle total de seus processos.

A perspectiva positiva de compreensão da infância não é, pois, tão fácil de firmar-se, uma vez que supõe a destituição relativa dessas condições, que envolvem problemas relacionados à diversidade cultural e às questões estruturais. A invisibilidade da infância, por exemplo, tem muitas facetas que não estão somente condicionadas por aquilo que está oficialmente instituído ou que se restringe ao plano do discurso. A invisibilidade também pode ser identificada nas tendências às generalizações, que conduzem os pesquisadores, técnicos e agentes sociais à diluição das especificidades sobre a condição da infância, tendências próprias das funções de Estado e das políticas oficiais que guardam, em si, o caráter interventivo.

O olhar que procura estabelecer homogeneidades retira dos sujeitos as essencialidades históricas e singulares da infância, tal como se percebe na linguagem comum, da qual o mundo acadêmico não está isento: o próprio termo “criança” (*creare, criantia, cria*) expressa generalidades, tanto como os termos alunos, índios, negros, povos, trabalhadores etc.. As visões generalizantes guardam intencionalidades que necessitam ser examinadas para que se possa ver o outro com o olhar relativamente desinteressado ou de forma *holística*, como diz Fernandes (2009, p. 29). É nessa direção que a revisão crítica sobre os direitos deve realizar-se:

O cogito não é uma pessoa definida por sua memória e sua capacidade de prestar contas a si mesma. Ele surge da fulgurância do instante. Nunca parar de pensar não implica lembrar-se de ter pensado. Somente a continuação da criação lhe confere a duração. Ele não possui exclusividade (RICOEUR, 2007, p. 114)¹⁸¹.

No texto de Ricoeur é possível conferir as preocupações antes manifestadas. Ao estabelecer diferenciações entre as concepções de Locke e Descartes sobre o entendimento humano, diz o autor, na dúvida cartesiana não há consciência do *self*, o sujeito do cogito é gramatical, um *ego* exemplar, definido pela memória meditativa, pautada na filosofia das certezas, que tem na dúvida a sua vitória; já, em Locke, a vitória é a possibilidade da diversidade e da diferenciação. De outra forma, se em Descartes as *Meditações Metafísicas* sobre as certezas se inscreve na filosofia da substância, em Locke, a pessoa é identificada pela consciência do *self*, onde a dimensão metafísica é metodologicamente suspensa, embora não seja de todo suprimida. Nas considerações feitas anteriormente é possível admitir que ainda estejamos presos às indagações metafísicas sobre as formas de conceber a infância e de interferir em seus destinos, sem os benefícios da dúvida¹⁸².

É bem verdade que não é possível destituir-se completamente da memória e dos condicionamentos, dos conhecimentos e dos valores que pautam o saber adulto. Mas é possível relativizá-los, diminuir as interferências de caráter *egológico* na perspectiva de compreender quão diferentes são as pessoas, os lugares e os momentos onde algo existe: a criança é ela mesma e não outra, independente da referência que se queira tomar, embora a história da infância tenha à elas atribuído várias fisionomias. Essa fenomenologia do outro, que não é somente o *self*, que também necessita de reflexão.

A linguagem jurídica guarda sempre a tendência à objetivação, isto é, trata como técnica o ato de voltar-se para o outro, busca sempre a aplicabilidade dos preceitos normativos, a sua legibilidade e o entendimento comum sobre as interpretações das normas entre os *homens da lei*, em cada época. As injunções com a realidade só passam a ganhar sentido após muitas dificuldades vivenciadas pelas partes feridas do corpo social, daí, além de outras implicações, a lentidão dos processos e das modificações das leis. Os conflitos entre a memória individual, a memória coletiva e a memória histórica, resultam sempre na *manipulação concertada* da memória e no esquecimento pelos detentores do poder, enquanto “[...] a memória viva dos sobreviventes enfrenta o olhar distanciado e crítico [...] do juiz” (RICOEUR, p. 99).

As variações discursivas ganham sempre nova roupagem, aparentemente diferenciada, mas que se justificam de acordo com a cultura, as ideias e a imagem força de cada época e de cada sociedade: inicialmente as crianças foram objeto das

ações de caráter assistencial, justificadas no plano caritativo; no plano *laico*, com o advento do Estado moderno, os ideais preventivos e restauradores dão novas vestes aos ideais salvacionistas. Como essas imagens e ideias não estão destituídas do caráter utilitário da estrutura de poder e seus correspondentes interesses econômicos, os discursos sobre os direitos, e seus respectivos instrumentos de aplicação, vão ganhando outros revestimentos que materializam o exercício real da exclusão/inclusão.

Esses discursos fazem a mediação entre o lento compasso das leis e os problemas reais: a distância entre as formulações das leis e os problemas contingentes fica sempre no tempo de espera, aguardando o compasso do poder instituído. Esse tempo é justificado pelas imagens (ideias) forças de cada época, aprisionado ao legado kantiano, de caráter apriorístico e metafísico, que pauta e norteia o exercício da ética e da ação moral, como em outras palavras se refere Fernandes (2009, p. 26)¹⁸³.

Na sociedade industrial as qualidades requeridas pelos avanços tecnológicos das modernas empresas, mais do que disciplina e subserviência, exigem habilidades que se tornam cada vez mais especializadas nos processos de estratificações da produção industrial, quando a escola passa a ganhar significado e o direito à educação se consolida. Porém, mais do que o Direito, as promessas feitas pela modernidade sobre a educação sacralizaram a escola como o caminho de ascensão, transferindo para ela a solução dos problemas particulares e sociais (Rossi, 1978, p. 15)¹⁸⁴. O sentimento de competitividade e ascensão, tal como mencionou Tocqueville, sustentou as esperanças dos pais e dos jovens na busca de superação das desigualdades e do exercício dos direitos.

Mas se escola é o *locus* da realização do direito, também é o crivo das desigualdades na divisão social do trabalho. Seus padrões estratificantes foram reconhecidos por Durkheim, quando elaborou os termos da escola dualista: referindo-se a Kant que preconiza como fim da educação desenvolver em cada indivíduo toda a perfeição de que ele seja capaz, Durkheim delimita os graus e níveis dessa perfeição, demonstrando que essa perfeição e harmonia teórica, apontada por Kant, não poderia se realizar integralmente. Isso porque ela entra em contradição com outra regra da conduta humana: aquela que está contida na divisão do trabalho social, e que obriga a especialização em diferentes funções que devem ser preenchidas na sociedade:

Nem todos somos feitos para refletir; é preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham, como ideal de vida, o exercício da cultura do pensamento. Ora, o pensamento não pode ser desenvolvido senão isolado do movimento, senão quando o indivíduo se curve sobre si mesmo, desviando-se da ação exterior. Daí uma primeira diferenciação, que não ocorre sem ruptura do equilíbrio. E a ação, por sua vez, como o pensamento, é suscetível de tomar uma multidão de formas diversas e especializadas. Tal especialização não exclui, sem dúvida, certo fundo comum e, por conseguinte, certo balanço de funções tanto orgânicas como psíquicas sem a qual a saúde do indivíduos seria comprometida, comprometendo ao mesmo tempo, a coesão social. Mas não padece dúvida também que a harmonia perfeita passa a ser apresentada como fim último da conduta da educação (DURKHEIM, 1977, p. 35)¹⁸⁵.

Após uma série de considerações comparativas em torno dos ideais comuns das sociedades, ao que ele recorre predominantemente a Kant, Durkheim considera que cada sociedade faz do homem certo ideal, tanto do ponto de vista intelectual, quanto físico e moral. Esse ideal até certo ponto é o mesmo para todos, mas, a partir de determinado ponto se diferencia, pois a sociedade não pode existir sem as desigualdades, vistas a partir do conceito de diferenciação.

Durante muitos anos a teoria durkheimiana forjou os estigmas negativos sobre a infância, impôs ações interventivas de caráter corretivo e restaurador, numa linha moralista e declaradamente autoritária, alinhando-se aos interesses das indústrias e das estruturas de serviços que se diversificaram, obedecendo aos planos dos direitos declarados:

A escola tradicional eliminava o pensamento crítico sem subterfúgios, amparada na conformidade total entre suas práticas e os procedimentos da família tradicional (dominação autoritária de pais e filhos, marido sobre a mulher, etc.) e da sociedade de classes (dominação das classes econômicas e politicamente fortes sobre as classes pobres e repressão religiosa e política sobre qualquer forma de dissidência, etc.) (ROSSI, 1978, p. 27)¹⁸⁶.

As modernas escolas vestirão tantas togas quantas necessárias em benefício do “progresso” e das ideologias subjacentes ao Direito. Novas formulações pedagógicas, auxiliadas pelo progresso das ciências do comportamento, colocaram a infância no centro das reflexões e, se permitiram “ouvir suas vozes”, o fazem de uma maneira muito especial. Não há no ato de “ouvir” o sentido relativamente mais pleno, nem a amplitude que hoje se discute sobre o conceito de participação infantil. Subjacentes ao “ouvir” estavam as ideias relacionadas à prevenção e ao saneamento

dos defeitos, para os quais os docentes contavam com os tratos das clínicas e/ou dos serviços pedagógicos de apoio escolar: *ouvir como ato laboratorial*.

Entre os pedagogos, o ato de “ouvir as vozes” das crianças ofereceria farto material para a criação de instrumentos de caráter interventivo, mais sofisticado, na perspectiva de aperfeiçoamento dos sistemas de controle: na pedagogia ativa, a escola transformou-se num laboratório de caráter experimental; a infância transformou-se em objeto cognoscível, com direito à fala e à expressão expandida, mas sem poder de decisão, tal como revela Fernandes (2009, p. 26-29)¹⁸⁷ nas suas análises sobre a noção de participação.

A trajetória das conquistas e os limites dos direitos das crianças, que se expressam no interior da escola, pontuam os caminhos feitos pelos homens da lei. Fernandes (2009)¹⁸⁸, observa que somente com a Declaração dos Direitos Universais do Homem, em 1948, dar-se-á um alargamento desses direitos, embora se trate ainda de uma declaração direcionada para os *homens adultos*: o direito da criança se mantém nos limites do protecionismo, sob a autoridade parental, independente de qualquer outra interferência¹⁸⁹. O direito da criança permanece, portanto, diluído no mundo dos *homens adultos*, mas obedece ao compasso das conquistas relacionadas ao mundo do trabalho, quando os adultos denunciam os abusos e lutam contra as adversidades do trabalho e suas condições desumanas.

O Estado de Previdência, mediador das lutas e das reivindicações dos trabalhadores (modelo keynesiano), produziu outra interpretação dos direitos, associada ao mundo das “necessidades”. Assumir o direito, resumindo-o no termo assistencialista é hoje criticado por inúmeros estudiosos, como Alderson (2000)¹⁹⁰. As teses sobre os Direitos, fundados na *necessidade/assistência*, procuram evitar os problemas relacionados aos extremos, entre os limites dos Direitos e as questões da alteridade, da participação e da autonomia plena, transformando os sujeitos em objeto passivos de intervenção.

O Direito, como instrumento do Estado – mediador das contradições entre Capital e Trabalho – ficou reduzido ou ampliado, dependendo das correlações de força. O legado dos Direitos da Criança segue as mesmas proporções do legado proveniente das lutas dos trabalhadores. Sob as condições de mediação estatal, durante muito tempo esses Direitos e suas possibilidades de ampliação ficaram aprisionados na história. Inicialmente nas ideologias salvacionistas, de caráter metafísico, movidas pelos ideais de perfeição, quando a criança ficou cristalizada no

lado oposto das imagens perfeitas: ela era imperfeita, impotente, incapaz, invisível como sujeito de Direito, mas propícia à exploração. Posteriormente, nas teorias fundadas no pragmatismo racional e utilitário, aprisionaram a infância às justificativas de que o Direito era um

[...] conceito atribuído exclusivamente aos indivíduos capazes de um pensamento racional, sendo negado a todos os outros grupos que se considerava serem mais guiados pela emoção do que pela razão (grupo das mulheres e das crianças, por exemplo) e, por isso mesmo, incapazes de assumir o exercício de direitos (FERNANDES, 2009, p. 9).

Mas as transformações, atualizações e ritualizações dos Direitos da Criança não podem somente ser compreendidas no plano do discurso. Além das especificidades da infância, as questões paradoxais não residem somente nos polos adultos e crianças, mas nas contradições fundamentais, próprias dos modos capitalistas de organização social.

Nessa direção, a obra de Meszáros (2002)¹⁹¹ parece bastante esclarecedora a respeito dos recuos e dos avanços dos Direitos nas sociedades pós-moderna. As conquistas dos direitos não é resultado das lutas de um segmento ou grupo societário isolado. As lutas, os avanços, os recuos e a natureza dos discursos construídos no campo do Direito, guardam estreitas relações com as lutas e confrontos travados pelos trabalhadores em suas contradições com o capital. Somente nessa abordagem se torna possível obter algumas respostas à questão inicial colocada por Fernandes (2009): por que, apesar de terem sempre existido, a permanência das crianças tem sido inviabilizada? Perguntamos: seria o “adulto”, em termos genéricos, que inviabiliza esses direitos?

Nos séculos que antecederam à Revolução Industrial, as crianças não estavam inteiramente invisíveis, estavam, sim, bem visíveis aos olhos do capital e representavam mão de obra farta, plausíveis à lógica posta por esse modo de produção. Tanto é assim que, como foi anteriormente tratado, a elas foram atribuídas tarefas fundamentais para que a acumulação primitiva de capital desse o salto para o capitalismo moderno.

O capital e o capitalismo, afirma Meszáros (2002, p. 15), são fenômenos distintos. Os teóricos do socialismo e suas experiências – perspectiva que, cremos ainda, dar suporte ao caráter holístico da conquista dos Direitos da Criança –, por não compreender essa distinção, mostraram-se *incapacitados* para superar o caráter

fagocitário e o complexo sistema sociometabólico do capital. Esse sistema se caracteriza pela rígida hierarquização do trabalho que, em cada época, subordina e realiza as funções vitais do Capital.

O Capital antecede ao Capitalismo. O capitalismo significa as formas possíveis de sua manifestação e realização: à realização capitalista pós-moderna antecede a moderna; a esta, a forma mercantil; e, se pode mesmo dizer, com base nas análises de Bettelheim (1976)¹⁹², que a experiência na Rússia, para além do discurso, foi outra forma manifesta do capital. Ela estava mais próxima de um capitalismo de natureza estatal do que do socialismo uma vez que, em nome da “ditadura do proletariado”, o Estado disciplinou e submeteu coercitivamente suas organizações e reprimiu a liberdade de expressão.

O núcleo de sustentação do capital se constitui no tripé Capital, Trabalho e Estado. Ele é materialmente construído no inter-relacionamento dessas três dimensões, por isso as conquistas no plano aplicativo do Direito são sempre parciais, e no plano explicativo estão sempre sujeitas a inúmeras interpretações e deslocamentos. O exercício do Direito está exposto às ambiguidades e tensões entre regulação social e emancipação social: o Estado Regulador e do Estado de Previdência. No neoliberalismo essas são dissipadas após a sentença de morte do Estado de Previdência, culminando na redução do Estado e no declarado descompromisso com a sociedade.

A conquista plena dos Direitos não se dá sem a superação ou destituição do tripé de sustentação do capital, em sua totalidade, incluindo o seu pilar fundamental que é o sistema hierárquico de trabalho e sua alienante divisão, que subordina o trabalho ao capital, com o apoio do seu elo complementar que é o Estado:

[...] dada a inseparabilidade das três dimensões do sistema do capital, que são completamente articulados – capital, trabalho e Estado –, é inconcebível emancipar o trabalho sem simultaneamente superar o capital e também o Estado. Isso porque, paradoxalmente, o material fundamental que sustenta o pilar do capital não é o Estado, mas o trabalho, em sua contínua dependência estrutural do capital [...]. Enquanto as funções controladoras vitais do sociometabolismo não forem efetivamente tomadas e autonomamente exercidas pelos produtores associados, mas permanecerem sob a autoridade de um controle pessoal separado [...], o trabalho enquanto tal continuará reproduzindo o poder do capital sobre si próprio, mantendo e ampliando materialmente a regência da riqueza alienada sobre a sociedade (MESZÁROS, 2001, p. 16).

Nesse aspecto, as relações entre adulto e criança, embora se apresente como paradoxais, não se constitui como fulcro central das contradições. Podemos fazer sobre eles amplas reflexões, um exercício exaustivo de avaliação crítica dos nossos pensamento e atitudes para com as crianças, mas sem a perspectiva de alcançar o âmago explicativo das dificuldades geracionais. Essas dificuldades estão originalmente postas no modo como o capital organiza suas formas de reprodução.

Com a destituição do Estado de Previdência e, posteriormente a redução do próprio Estado, o capital se tornou incontrolável em sua expansão. Isso porque, produção e controle estão diametralmente separados e opostos; produção e consumo adquiriram uma independência extremamente problemática, do ponto de vista político. Os microcosmos do sistema capitalista tendem a integrar-se e subordinar-se às forças e à lógica dos modelos da acumulação; e, finalmente, porque o capital, transcendendo as fronteiras de nação, submete à totalidade toda a dinâmica das demais sociedades. A Europa, e mesmos os países que se caracterizam como desenvolvidos e ricos, vivem hoje essas contradições.

As razões pelas quais o sistema capitalista escapa ao controle e recusa as mediações encontram-se nas formas historicamente construídas pelo capital em suas diferentes manifestações no passado e na atualidade. O que há de comum entre essas formas de manifestação é que em todas se apresentam com estrutura de controle totalizante. Esse sistema de controle exige de cada indivíduo (crianças, adultos, Estados) se ajuste às viabilidades produtivas e lucrativas. Por ser um sistema totalizante e totalitário, suas variações discursivas sobre a democracia e o Direito, impõe critérios às menores unidades do tecido e da vida social. Esses critérios tendem cada vez mais a degradar e a considerar como objeto o sujeito real da produção: o trabalho e suas formas de reprodução geracional. Todos são transformados simbolicamente em fator (potencial ou real) de produção: o sujeito é tão somente pseudosujeito (Cf. MESZÁROS 2002, p. 17).

Em sua lógica o capital é essencialmente destrutivo, não trata o valor de uso e o de troca separadamente e, conforme Meszáros, consegue subordinar o primeiro ao segundo de forma radical. A mercadoria pode variar de um extremo ao outro, ampliando sua capacidade de expansão e de reprodução alterando a ordem dos valores:

[...] essa tendência decrescente do valor de uso das mercadorias, ao reduzir a sua vida útil e, desse modo, agilizar o ciclo produtivo, tem se constituído num dos

principais mecanismos pelo qual o capital vem atingindo o seu incomensurável crescimento ao longo da história (MESZÁROS, 2002, p. 17).

O capitalismo contemporâneo aprofundou a separação entre a produção voltada para o atendimento das necessidades e a sua autorreprodução, quanto mais aumenta a competitividade e a concorrência, mais nefastas e graves são as consequências. Sobre a infância esses efeitos se acentuam e se tornam agudos e, possivelmente, crônicos. Há indicadores que apontam nessa direção. Sarmiento (2010)¹⁹³ observa que:

Na verdade, a actualidade da pobreza das crianças deve-se, sobretudo ao facto de que, neste final do ano 2010, ela atinge níveis, expressões e sinais de agravamento e agudização, sem precedentes desde há décadas. Apesar das estatísticas estarem necessariamente defasadas em cerca de dois anos [dados de 2009], são hoje indesmentíveis alguns indicadores concretos desse agravamento: a pobreza infantil é superior à média de pobreza da população portuguesa (isto é, há percentualmente mais crianças pobres do que adultos pobres) e a infância é o grupo geracional mais afetado pela pobreza (SARMENTO, 2010, p. 9) [Acréscimo nosso].

O relatório sobre a pobreza infantil, produzido no evento comemorativo dos 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança (2009/2010), em Portugal, notifica a existência de 2.2 milhões de crianças, das quais 86% vivem em países em desenvolvimento. Essa qualificação é atribuída àqueles países que não alcançaram, segundo os padrões internacionais, índices de desenvolvimento econômicos, sociais, culturais e políticos próximos ao mais desenvolvidos. Eles, na verdade, se constituem como microcosmo periférico ao capital central com suas respectivas funções: fornecedor de matérias primas, mão-de-obra barata, consumidor..

Os dados internacionais sobre a infância e as condições de desenvolvimento desses países, transformados em índices e taxas, ganham uma linguagem globalizada. Essa linguagem ganha representativamente expressão matemática, sofisticação estatísticas mediadas por artifícios interpretativos, gerando o falso otimismo que nos leva a crer que caminhamos para frente, quando, na realidade, apenas estamos andando na contramão. Tudo fica cristalizado nas intenções e nos números.

1.6 Os homens dos números e a contabilidade sobre e a infância

Os critérios utilizados para avaliar os avanços da realização dos direitos da infância estão expostos nas atualidades das estatísticas oficiais dos organismos internacionais. Os resultados suscitam polêmicas e, ao mesmo tempo, levantam certo otimismo sobre os avanços dos Direitos da Infância no mundo pós-moderno. Ao verificar os indicadores utilizados na avaliação das condições da infância apresentadas pelos organismos internacionais, chama atenção o bloco que, de modo indistinto, agrupa as variáveis em torno dos conceitos: “países desenvolvidos”, “em desenvolvimento” e “subdesenvolvidos” ou com “baixo desenvolvimento”.

Esses termos ganharam significados econômicos e sociais ao longo dos anos de 1970 a 1990:

[...] durante os primeiros trechos da década a palavra “subdesenvolvimento” teve seu momento áureo, quando parecia poder circunscrever, por sua simples inovação, o estudo e ação sobre os problemas que afetavam os povos menos favorecidos, devido à existência de “capitais sociais básicos”, “estreiteza do mercado”, “carência de indústrias de base”, “desproporção na distribuição dos frutos do trabalho social”, “injustiças na estrutura do comércio internacional”, “transferência dos recursos sociais aos setores latifundiários” (GONZÁLES, 1980, p. 22)¹⁹⁴.

Esses e outros conceitos reluziram em inúmeras publicações nas palavras de políticos reformistas e das elites “modernizadoras” que, no tempo da Aliança para o Progresso, colhiam inspiração nas teorias desenvolvimentistas. Esses conceitos, foco de polêmica na América Latina, encontraram seus fundamentos na sociologia diferencial de Mannheim (PEREIRA, 1976, p. 7)¹⁹⁵.

A perspectiva inicial para a superação de problemas dos países considerados subdesenvolvidos apoiava-se na crença de que o caminho correto para o desenvolvimento econômico passava pela liberação das forças do mercado. Crença essa que ganhou apoio no campo acadêmico e deu origem às teorias neoclássicas e neokeynesianas. Na ótica dessas teorias, o aparato estatal foi identificado como promotor das distorções e das ineficiências, sua presença na economia deveriam ser limitada à provisão de bens públicos como segurança, justiça e estabilidade monetária (VIANNA e LEITE, 2009, p. 121)¹⁹⁶.

As teorias heterodoxas e desenvolvimentistas (keynesianas) resistiram em poucos centros, mas ainda estão presentes nas avaliações das condições da infância

nos dados oficiais da atualidade. Interessa aqui, de modo particular, as teorias construídas sobre as relações entre a dinâmica populacional e o desenvolvimento. Parte-se das hipóteses de que essas teorias, ao associar pobreza ao desenvolvimento, e condicionar a este as flutuações das taxas de aumento ou decréscimo da população, da natalidade e da fecundidade o fazem no intuito de deslocar os debates para fora da compreensão da lógica da organização capitalista.

A contraposição a essas ideias foi muito bem construída na obra *Dinâmica Populacional e Desenvolvimento*, de Paul Singer (1976)¹⁹⁷, já nos anos 70. A credibilidade da obra se deve ao fato de incorporar às questões econômicas às dimensões sociológicas e, sobretudo, demográficas. A tese critica o caráter neo-malthusiano da proposição, que insiste em afirmar que no crescimento populacional estão as razões da estagnação econômica ou subdesenvolvimento de alguns países do globo.

A desconstrução da tese de Malthus é fundamental para as questões da infância uma vez que as práticas de controle sobre o crescimento populacional dos continentes, como a América Latina, África e Ásia, têm se intensificado; os métodos utilizados, muitas vezes mutiladores, atingem de imediato as mulheres e as crianças. Com argumentos fundados nas ideias malthusianas, muitos países foram pressionados a reduzir as taxas de crescimento da população infantil, e adotaram oficial ou oficiosamente uma política de controle da natalidade. No entanto, as interpretações sobre as relações entre desenvolvimento e crescimento populacional nos podem ficar reduzidos às taxas. Esses problemas envolvem questões de ordem demográfica, econômicas e políticas como equação complexa, como assim considera Singer (1976).

No pós-guerra, essa teoria inicial sustentava-se na ideia de que:

[...] a pirâmide etária de idade, característica dos países com elevadas taxas de natalidade, acarretava relação de dependência que tornava difícil – ou impossível – o arranco para o desenvolvimento. [...] A grande parcela de jovens na população representaria um encargo excessivo à população economicamente ativa. Os altos investimentos demográficos, para usar a expressão de Sauvy¹⁹⁸, desviariam escassos recursos de capital do investimento produtivo. Finalmente, a divisão do produto interno nacional bruto pelas novas gerações que nascem reduz, com precisão aritmética, a possibilidade de aumento da renda *per capita* (SINGER, 1976, p. 4)¹⁹⁹.

Singer observa que há distinções importantes entre o que se compreende como “crescimento econômico” e “desenvolvimento”. O primeiro pode ser medido por algumas unidades padrões, como por exemplo: o crescimento do produto *per capita*. Todavia, isso pode não significar desenvolvimento, pois este conceito

[...] deve ser reservado para designar a transformação estrutural de uma economia, em contraposição aos casos em que o crescimento se dá dentro de um mesmo enquadramento estrutural (SINGER, 1976, p. 11).

Pode ocorrer que o crescimento econômico altere as dimensões estruturais, sem, no entanto, mudar a lógica da organização societária, mesmo que a divisão do trabalho, com o aparecimento de outros setores, seja alterada.

Também não se pode conceber desenvolvimento estreitamente associado à noção de industrialização, pois este é um conceito limitado. Embora possa ser o centro do processo de mudança estrutural, tal como ocorreu na Europa e na América do Norte, apoiada precisamente na divisão do trabalho internacional e na força de trabalho dos países não industrializados:

As manufaturas britânicas se expandiram notavelmente no fim do século 18 e no começo do século seguinte porque dispunham da maior parte do mundo como mercado. O imperialismo colonialista reviveu no século 19, na medida em que a revolução industrial se expandia no continente europeu e fora dele. A corrida que se verificou então, para a conquista de colônias teve por função econômica mais importante prover mercados cada vez mais amplos para as novas economias industriais, recém- estabelecidas na França, Alemanha, Estados Unidos etc. (SINGER, 1976, p. 12).

Durante e ao final da Primeira e a Segunda Guerra, esse processo se reverteu. Os países buscavam desenvolver suas economias de modo relativamente autônomos, a partir de um projeto de construção de indústrias nacionais, como foi o caso do Brasil. Mas, muitos países, que não conseguiram industrializar-se, permaneceram à mercê da expansão dos mercados de países da Europa Ocidental, Estados Unidos e Japão²⁰⁰. De algum modo os países que conseguiram algum nível de industrialização colheram alguns benefícios da especialização e hoje alguns têm a qualificação “em desenvolvimento”. Os contrastes entre os processos de desenvolvimento do passado e do presente, segue o autor, foram descrito do seguinte modo:

Um processo (o da industrialização dos países não desenvolvidos) se desenrolou, [...], de modo muito diferente daquele que caracterizou o surgimento de novos países industrializados, da segunda metade do século 19 em diante. O Reino Unido, naquela época, não impunha tarifas protecionistas; elas eram, em termos

gerais, relativamente baixas nos países europeus; nos países periféricos elas, ou não existiam, ou serviam comumente aos propósitos fiscais. Neste ambiente internacional propício, a industrialização se pôde voltar para fora, além de satisfazer necessidades internas [...] (SINGER, 1976, p. 15).

Já os países caracterizados “em desenvolvimento”, após a grande depressão (crise de 1929) compeliram a industrialização a se voltar para dentro, como simples processo de substituição de importações, apoiados na injeção de capitais internacionais. Esses fatos explicam as diferenciações entre países desenvolvidos e em desenvolvimento. Nestes a interdependência política termina por combinar-se com a dependência econômica, que supõe a compreensão das relações entre desenvolvimento e a divisão internacional do trabalho. Singer (1976, p. 15-16) conclui que, isso indica que “[...] nenhuma economia colonial pode se desenvolver meramente aprofundando sua especialização produtiva de acordo com os padrões [...]” do comércio mundial.

A base do desenvolvimento dessas economias deveria ser a construção de uma economia industrial moderna, com um padrão de especialização de nível internacional, que supõe um alto investimento em educação, condição esta que abre os debates sobre as distinções entre desenvolvimento e o restrito conceito de crescimento econômico.

As interpretações de Singer põem em questão as distinções entre o conceito de desenvolvimento e o restrito conceito de crescimento econômico: o crescimento econômico se dá dentro do mesmo enquadramento estrutural, nos moldes capitalista, fundados, por um lado, na acumulação de bens e riquezas e, por outro, na pobreza, dependência política e desigualdades, que Singer considera o oposto ao que compreende como desenvolvimento.

Embora muitas polêmicas tenham sido levantadas em torno das questões relacionadas ao desenvolvimento e subdesenvolvimento, os indicadores determinantes das avaliações sobre a condição mundial da infância e as respectivas classificações (países desenvolvidos, em desenvolvimento e/ou emergentes etc.), ainda guardam resquícios dos antigos parâmetros e são comumente usados por organizações internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, mesmo quando discutem *equidade*. Esses organismos se utilizam de classificações estritamente numéricas para caracterizar os países que possuem índices elevados, baixo ou médio de desenvolvimento industrial, mesmo quando analisam os

padrões de desenvolvimento humano (IDH): renda *per capita* (PIB) e do produto nacional bruto (RNB), padrões de consumo etc.

Em 2008, os países cuja PIB estava abaixo de US\$11.905 e acima de UR\$900 foram classificados como *em desenvolvimento*²⁰¹, mas esse é um dado fictício uma vez que a renda de cada pessoa responsável pela infância não é de modo algum aquela fixada por esses padrões de avaliação. No interior de muitos países as diferenciações de renda dos provedores e/ou responsáveis pela infância variam e, muitas vezes, parte significativa deles ou não tem rendimento ou estão incluídos na faixa até ½ salário mínimo, como é o caso do Amazonas.

Trata-se, portanto, de uma classificação problemática uma vez que os próprios conceitos que balizam os critérios de avaliação são questionáveis. Kofi Atta Annan, prêmio Nobel da Paz em 2001, Secretário Geral da Organização das Nações Unidas (1997-2007)²⁰², admite que:

Não há nenhuma convenção estabelecida para a designação de países ou áreas "desenvolvidas" e/ou "em desenvolvimento" no sistema das Nações Unidas. As designações, "desenvolvido" e "em desenvolvimento" são destinadas a conveniência estatística e não necessariamente expressam um juízo sobre o estágio alcançado por um determinado país ou região no processo de desenvolvimento (ANNAN, 2001).

Na aplicação desses critérios Japão (Ásia), Canadá e Estados Unidos (América do Norte), Austrália e Nova Zelândia (Nova Austrália) e a maioria dos países Europeus são considerados desenvolvidos; nas estatísticas internacionais, a União Aduaneira, considera a África Austral e Israel, como regiões desenvolvidas; são considerados países emergentes ou em desenvolvimento a antiga Iugoslávia, os países da Europa Oriental e da Comunidade dos Estados Independentes. Atualmente outra categoria, atendendo aos padrões gradualistas: foi criado pelo Fundo Monetário (FMI) Internacional: "países em transição", com o significado corresponde ao de "em desenvolvimento".

A Ásia Central (Cazaquistão, Uzbequistão, Quirguistão, Tadjiquistão e Turquemenistão) foi incluída em qualquer definição que possa ser compreendida como "desenvolvido" e/ou "em desenvolvimento". No século XXI, os "tigres asiáticos" (Hong Kong, Twan, Singapura e Coréia do Sul), também são considerados desenvolvidos, ao lado do Chipre, República Checa, Israel, Eslováquia e Eslovênia²⁰³. Finalmente, o Brasil é classificado pelo Fundo Monetário Internacional como país *recentemente industrializado*.

Na verdade, não há consenso sobre a definição de desenvolvimento. As definições são construídas em função de variados índices de ordem estatística, manipulados pelos interesses do que deve ou não ser ressaltados. Alguns países que se encontram no limite das definições, nos termos “em industrialização” e/ou “em transição”, podem subir ou descer no *ranking* das classificações, de acordo com alguns indicadores tomados para análises como: padrão de industrialização, de consumo, o produto interno bruto, a equidade na distribuição de renda etc. Para os otimistas do desenvolvimento uma parte significativa dos continentes e países, com exceção de parte da África, são países economicamente *emergentes*, com possibilidades de passar para outro patamar do grau de desenvolvimento: uma ilusão infecunda!

Na primeira fase a forma de manifestação do capital, a Revolução Industrial, buscou os lucros na exploração da força de trabalho, o avanço tecnológico substituiu e relativizou o uso do trabalho, deixando uma parte substantiva dela às margens dos direitos e dos benefícios sociais. Na fase atual, que teve início no século XX, o capital tem no sistema bancário, nas grandes corporações e no mercado globalizado as molas mestras da sua reprodução.

Parece realista a advertência de Tavares (1979, p. 246)²⁰⁴ de não perder de foco que

[...] está em curso um modelo de crescimento concentrador da renda e do capital e de que as tentativas de política econômica se orientarão, como até agora, mais no sentido de ordenar e racionalizar esse processo global de reconcentração e acumulação oligopólica do que promover a redistribuição de renda e do poder econômico.

A partir da década de 1960, observa-se uma forte centralização do capital na órbita financeira, que já vinha sendo construída desde a década de 1940. O Fundo Monetário Internacional, criado em 1944, com 45 países, representados em Bretton Woods (New Hampshire, EUA), hoje conta com 187 países. O Fundo Monetário Internacional torna-se peça chave do novo modelo. Ele se justifica na manutenção do equilíbrio nos balanços de pagamento e dos sistemas cambiais, mas, além disso, monitora os programas de ajustes estruturais de cada país e, a título de assessoria técnica e de “ajuda”, empresta vultosas quantias aos países membros.

Atualmente as peças que constituem o sistema de acumulação capitalista estão expostas e, na prática, esbarram nos limites. O fortalecimento e as

responsabilidades do Fundo Monetário Internacional (FMI) são hoje postos em questão, tornaram-se centros das polêmicas sobre a crise financeira internacional. Está cada vez mais evidente a interferência do Fundo Monetário Internacional nos Estados. A intensificação dessa ingerência se deu a partir da segunda metade da década de 80, ocasião em que impôs “recomendações” aos países membros, no sentido de redução das tarifas de importação e a redução do Estado, o que significa a gradual redução dos compromissos deste com as Políticas Sociais que, sem dúvida, afeta de imediato as condições da infância.

Após uma trajetória histórica tumultuada pelas contradições entre países ricos, emergentes e os países com sérios problemas econômicos e sociais, percebe-se hoje que a integração dos mercados financeiros internacionais pode levar à instabilidade global. Algumas medidas, como a criação de agendas das negociações multilaterais, vinculam o valor das cotas e de poder decisório sobre o funcionamento do Fundo, visando principalmente a redefinição do papel dos países *emergentes*.

Na composição dos poderes há uma tríade de potências monetárias que dominam as operações financeiras globais: o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco de Compensações Internacionais (BIS). O primeiro arrecada contribuições (185 países membros) e empresta dinheiro que, contabilizados como débitos da dívida externa pública, devem ser pagos pelo imposto dos contribuintes.

O segundo, o Banco Mundial, subdivide-se em duas entidades separadas: o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional para o Desenvolvimento (IDA). O BIRD enfoca os países de renda média e merecedores de receber créditos, enquanto que o IDA, atende os países pobres. O Banco Internacional de Desconto (BIS), como banco central, relaciona-se com outros bancos centrais e facilita o movimento do dinheiro; é conhecido por fazer “empréstimos-ponte” para os demais bancos-centrais dos países, que receberam dinheiro do FMI e do Banco Mundial.

Essa teia de transfusão monetária, de caráter internacional, coloca em “risco moral” a própria existência do FMI, uma vez que ele incentiva governos (corruptos) a adotarem políticas de expansão/ retração econômicas, e a plantar a dependência e o endividamento em cada país:

A movimentação do dinheiro ocorre da seguinte forma: o Banco Mundial e o BIS desenvolvem os mercados para crédito incentivando os governos a contraírem

empréstimos. Eles e os bancos privados, conjuntamente, são incentivados a tomarem empréstimos arriscados por que sabem que o FMI está pronto para resgatar os países que não estiverem honrando os empréstimos – o risco moral. À medida que os juros devidos acumulam e finalmente ameaçam toda a estabilidade financeira do país afetado, o FMI intervém com uma operação de “socorro”. Os empréstimos atrasados são substituídos ou reestruturados com empréstimos do FMI (fornecidos com o dinheiro dos impostos pagos pelos contribuintes). Dinheiro adicional é emprestado para pagar os juros e permitir uma maior expansão da economia. No fim, o país desesperado ainda está mais endividado e agora está sobrecarregado com todos os tipos de restrições e condições adicionais. Além disso, debaixo do falso escudo da “redução da pobreza”, os cidadãos invariavelmente acabam ficando em posição pior do que estavam no início (FORECAST, 2012) ²⁰⁵.

O que anunciou Tavares (1979)²⁰⁶, concretiza-se nessa readaptação do modelo capitalista: torna-se difícil para os Estados, diante dos grandes grupos financeiros, afirmar os interesses “nacionais” sucumbindo às pressões do capitalismo financeiro. Não há ainda clareza sobre o novo esquema de divisão internacional do trabalho, bem como a correspondente adaptação de cada estrutura interna das economias, em termos de distribuição da produção, renda e de poder econômico. Todavia fica claro como operam os mecanismos de transferência de bens e de riquezas e, simultaneamente, o controle sobre os países: intensifica-se a capacidade interventiva do capital sobre os Estados nacionais (reajustes estruturais), por meio de medidas rígidas de controle social e de austeras imposições de políticas.

No caso do Brasil, que no *Relatório de Indicadores de Desenvolvimento Humano* (IDH) configura, em 2011, como país de “desenvolvimento humano elevado”, tem como contrapartida, grande parte dos recursos da União (44,93%) destinados ao pagamento de juros, amortização e refinanciamento da dívida externa, conforme Boletim Informativo da Auditoria Cidadã da Dívida Pública do Brasil; o retorno dos impostos na aplicação dos direitos tem um percentual significativamente distante daquele atribuído ao capital financeiro internacional (35,63%), como pode ser visto na tabela que segue:

Tabela 1: Distribuição dos Recursos da União – Brasil, 2010

ESPECIFICAÇÃO	%
Juros, amortizações e refinanciamento da dívida	44,9
Na aplicação dos Direitos e de Cidadania: previdência, trabalho, urbanismo, saneamento, gestão ambiental, transporte, segurança, assistência social, saúde e educação, cidadania, habitação, desporto e lazer	35,6
Transferências para Outros Estados e Municípios	9,24
Na administração Pública: relações exteriores, comunicações, administração, outros encargos especiais	4,6
Administração da Justiça e das leis: legislativo, essencial à justiça, defesa nacional, judiciário	4,11
Infra-estrutura econômica	1,04
Cultura, Ciência e Tecnologia	0,44
Total	100

Fonte: Boletim Informativo da Auditoria Cidadã da Dívida Pública do Brasil, ano 2010

A dívida pública, que não deve ser confundida com a dívida externa ²⁰⁷, é contraída pelo governo para financiar parte de seus gastos que não são cobertos com a arrecadação de impostos, para realizar objetivos de gestão econômica (crédito, consumo etc.), ou para captar dólares no exterior. Mas dentro da contabilidade da dívida pública estão também os empréstimos provenientes do exterior. Em 2005, para um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$1,941 trilhão, a dívida pública líquida atingiu R\$1,002 trilhão (DIEESE, 2006)²⁰⁸. Após controle, a dívida arrefeceu, mas, a partir de 2010 surgem advertências sobre um novo crescimento dessa dívida. Os débitos externos do país voltaram a crescer com forte contribuição do setor público, em razão das emissões de títulos do governo e da Petrobrás ²⁰⁹.

O fato de o país se tornar credor internacional e acumular mais reservas em dólar do que o total dos débitos atraiu o mercado financeiro e estimulou o governo e as empresas estatais a emitir títulos nos Estados Unidos, Europa e Ásia (US\$ 4,1 bilhões) em operações de longo prazo, o que favoreceu o aumento da dívida. O ônus da dívida recai, evidentemente, sobre o brasileiro. Reagrupando os dados sobre o que sobrou da verba da União (35,69%) para o exercício dos Direitos de Cidadania, constata-se a seguinte distribuição dos recursos: a Previdência Social apreende 22,12% dos recursos; os serviços de Saúde levam 3,91%; a Educação, 2,89%; a Assistência Social, 2,89%; questões relacionadas com o Trabalho, 2,2%. As menores fatias são destinadas à Segurança Pública (0,56%), ao Transporte (0,78%), ao Urbanismo (0,13%), aos Direitos da Cidadania (0,09%), à Cultura (0,06%) e ao Desporto e Lazer (0,02%). Para Habitação, não há subsídios dos recursos arrecadados pela União (Tabela 02).

Tabela2: Distribuição dos Recursos da União nos Direitos de cidadania – Brasil 2010.

ESPECIFICAÇÃO	%
Previdência Social	22,12
Trabalho	2,2
Cultura	0,06
Urbanismo	0,13
Saneamento	0,04
Transporte	0,78
Segurança Pública	0,56
Assistência Social	2,74
Saúde	3,91
Educação	2,89
Direitos da Cidadania	0,09
Habitação	0
Desporto e Lazer	0,02
TOTAL	35,69

Fonte: Boletim Informativo da Auditoria Cidadã da Dívida Pública do Brasil, ano 2010

Observação: Foram incluídos 0,06% da Cultura

A redução de qualquer um desses benefícios afeta diretamente a infância em todos os aspectos da sua existência, principalmente no que se refere às questões de saúde e saneamento básico. Na série publicada pelo IBGE²¹⁰, Estatísticas do Brasil: Síntese dos Indicadores Sociais. Análise das Condições de Vida da População Brasileira 2010, o Brasil ocupa a centésima posição no *ranking* do *United Nations Children's Fund - UNICEF*. Os dados do Sistema de Informações do Ministério da Saúde (SINASC) sobre os nascidos vivos revelam que 2,9 milhões de nascimentos, em 2008, no Brasil, 8,2% das crianças apresentavam baixo peso ao nascer (-2,5 kg.): um número propício a risco de doenças e morte ainda no primeiro ano de vida.

Acresce-se a isso a dificuldade de acesso aos serviços de saneamento básico, seja nos domicílios, nas escolas ou locais onde as crianças passam boa parte do dia. A pesquisa constata que, em 2009, 60% das crianças até 14 anos de idade (46,3 milhões) residiam em domicílios em que pelo menos uma das condições (água, esgoto, lixo) não era adequada, situação bastante comum nos bairros periféricos citadinos e nas áreas rurais brasileiras (IBGE, 2009)²¹¹.

Mas, o que é mais alarmante é que, o Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²¹², constatou que 39,4% dos alunos da educação básica estudavam em escolas sem esgotamento sanitário; 13,6% das escolas não possuíam sistema de abastecimento de água por rede pública; e, em 9,2%, não havia coleta de lixo. Acrescenta-se que 5,2 milhões de crianças não têm acesso a água filtrada nas escolas.

As consequências dessa situação podem ser evidenciadas nos dados apresentados pelo *United Nations Children's Fund - UNICEF* (Situação Mundial da Infância 2011: Indicadores Básicos, Tabela 1)²¹³, a partir dos dados de 2009: no Brasil, o número de mortes na infância alcança 61.000 crianças; a probabilidade de morrer nos primeiros 28 dias de vida (mortes neonatal) é de 12 em cada mil crianças nascidas vivas; a taxa de mortalidade dos bebês, menores de 1 ano é de 17 em cada mil crianças; e a taxa de mortalidade de menores de 5 anos, é de 21 crianças em cada 1000.

O que significa isso em números na matemática dos simples mortais? Os números relativos amenizam, quando reduzidos os algarismos das estatísticas, ao contrário, os números absolutos revelam, escapam à simplificação: em 2010, 35.055 (45,33%) vieram a falecer; na faixa de menos de 1 a 4 anos, 8.729 (11,34%); entre 5 a 9 anos, 5.033 (6,54%); entre 10 a 14 anos, 6.392 (8,30%); e entre 15 a 19 anos, 21.781 (28,29%). O total de crianças com óbitos em 2010 foi 76.989.

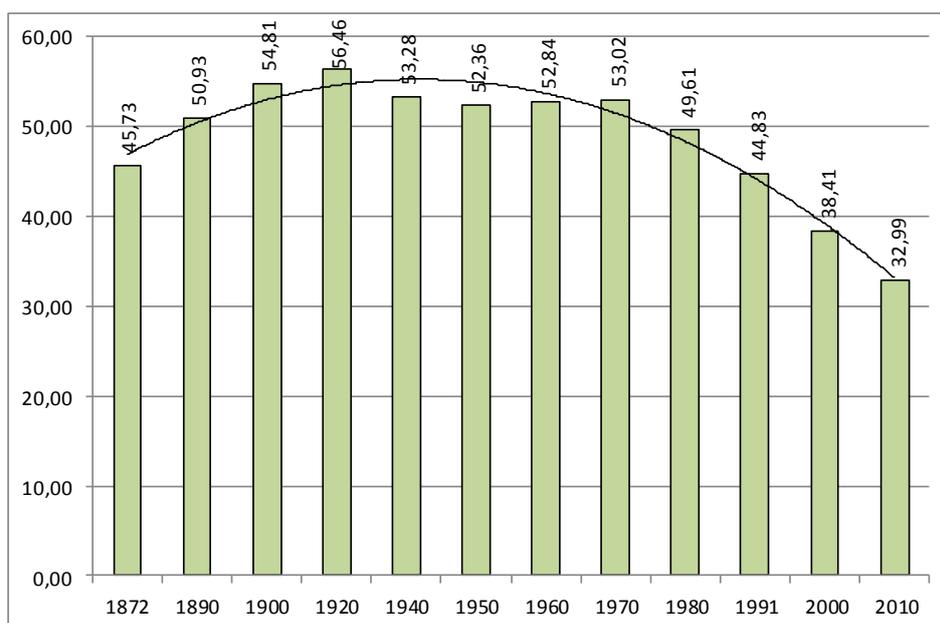
A contabilidade revela que entre agosto de 2009 a julho de 2010, 76.989 crianças e jovens vieram a falecer no Brasil. O alarmante é que, 45,53% das crianças têm menos de 1 ano de idade, faixa que cada vez mais tem menor representação percentual na estrutura etária; 11,34% são crianças de 1 a 4 anos de idade; 6,54%), 5 a 9 anos.

Sobre os jovens (15 a 19 anos) cabe a observação que eles fazem parte do grupo geracional que mais pressiona a economia para a criação de novos postos de trabalho, e que estão expostos às mais elevadas taxas de mortalidade, por causas externas. Mas, contraditoriamente, é nesse grupo que a taxa de fecundidade se mostra mais elevadas. As altas taxas de mortalidade estão relacionadas com a exposição à riscos como: consumo de drogas, doenças sexualmente transmissíveis, violência, acidentes e outras circunstâncias que envolvem os jovens, principalmente nas grandes metrópoles.

Sobre a infância, no Brasil, chama-se atenção para alguns aspectos que merecem reflexão: como os *homens da contabilidade* explicam as reduções drásticas de crianças de menos de 1 ano a 5 anos de idade? E, como se explicam as drásticas reduções entre as faixas de 6 a 14 anos e a faixa de 16 a 17 anos? Esses indicadores sugerem que muitas coisas da estratégia de redução populacional ainda estão por ser explicadas.

Na série histórica que se inicia no final do século XIX (1872) e os dados mais recentemente coletados (2010), a representação percentual da população infantil sobre o total da população, apresenta o seguinte quadro: entre os anos de 1872 a 1970, há uma tendência ao crescimento da representação da população infantil (0-19 anos), em relação à população brasileira total. Na larga sequencia a representação, em termos percentuais, chega a atingir 56,46%, nos anos de 1920, momento significativo da história brasileira, quando começa a se consolidar a crença na possibilidade de um desenvolvimento industrial autônomo. Entre os anos de 1920 a, aproximadamente, 1950, quando o Estado consolida alguns dispositivos institucionais de assistência à infância (saúde e educação), as taxas percentuais de representação da infância permanecem acima de 50% e, assim, se mantém até 1970, mesmo sobre a égide da Ditadura Militar e seu descaso para com a infância (Gráfico 1).

Gráfico 1: Representações da Infância (0-19 anos), na sociedade brasileira, na série histórica compreendida entre 1872 a 2010



Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censos de 1996 – 2010

Nota: Os dados incluíam a população de 19 anos, sem acesso a informações sobre os valores referentes a faixa de 15 a 18 anos. Se reduzida a população de 19 anos, as taxas tendem a decrescer ainda mais. Embora no Censo de 2000 e 2010 identifiquem a população de 18 e 19 anos, manteve-se a unidade da faixa de 15 a 19 anos, unificando-os aos padrões iniciais dos dados apresentados.

Entre 1980 e 2010, as taxas percentuais de representação da infância sofrem expressivos decréscimos, efeitos das políticas econômicas e sociais, tanto da

Ditadura Militar, como das políticas dos governos subsequentes. As taxas percentuais de representação da infância no conjunto da população brasileira correspondem em 1980 a 49,61%; em 1991, a 44,83%; em 2000 a 38,41% e em 2010, a 32,99%, que segundo o IBGE ²¹⁴, “[...] trata-se de gerações nascidas sob o efeito de fecundidade declinante”, processo que teve início na década de 60:

[...] com a introdução de métodos anticonceptivos orais e, mais recentemente, com a constatação de elevado número de mulheres esterilizadas, o peso relativo das crianças de 0 a 14 anos de idade, em relação ao total da população brasileira está em franco processo de declínio (IBGE, 2010, p. 110)²¹⁵.

De outro modo, a solução que parece mais consistente para o capital é de cortar a “ponta geracional” da infância. Para a geração mais velha a contagem (longevidade) parece promissora. Em outras palavras, para os *homens da contabilidade* o mais lógico é a redução drástica da infância e a constituição de uma sociedade de idosos, bem tratados e bem sucedidos? Distribuir riqueza passou a ser considerada uma solução velha e caduca, que caiu com o Muro de Berlim. *Será menos incômodo ouvirmos menos vozes e menos lamentos de menos crianças!*

Um excesso de criança é um germe de poemas (Bachelard, 2006, p. 95). Como vamos falar da beleza da vida? Na infância, de alguma forma experimentamos, no devaneio, a liberdade. A supressão delas também representa outras supressões: Aquilo que sonhava confusamente nos olhos dessa menina, tornou-se a partir de algum momento um clarão mais fixo: dir-se-ia que ela experimentava o sentido dela mesma ao despertar nas nossas trevas. Assim, em uma hora sem nome, o mundo se afirmava naquilo que é... (BACHELARD, 2006, p. 95)²¹⁶.

O Brasil parece seguir satisfatoriamente as sofisticadas orientações dadas pelas teses demográficas malthusiana, que ganhou força diante da espantosa explosão populacional no Terceiro Mundo, após a II Guerra Mundial. Explosão essa que mudou o “equilíbrio da população mundial” e suscitou preocupações dos *contabilistas* internacionais, face à constatação de que, desde 1950, a população de quarenta anos havia dobrado e que, em países como a África, secularmente colonizada, a população, em menos de 30 anos, tendia a ser o dobro dos anos anteriores.

Esse fato tornou-se ainda mais problemático nos países onde o desenvolvimento político e social permanecia preso aos moldes neocoloniais, quando o número de crianças e jovens com menos de 15 anos chegou a alcançar 60% da população. Essa explosão

[...] foi tão sensacional porque as taxas de nascimento básicas nesses países foram em geral muito mais altas que as dos períodos históricos correspondentes aos países ‘desenvolvidos’, e porque a enorme taxa de mortalidade, que antes continha a população, caiu como uma pedra a partir da década de 1940. [...]. A partir da década de 1940, a inovação médica e farmacêutica pela primeira vez estava em condições de salvar vidas em escala maciça (por exemplo, com o DDT e antibióticos), o que antes nunca pudera fazer, a não ser no caso da varíola (HOBSBAWN, 1995, p. 338)²¹⁷.

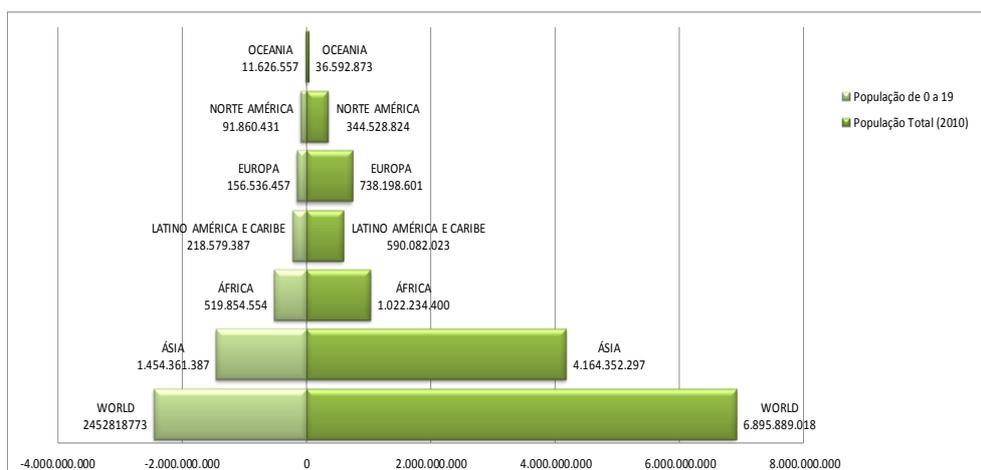
Sobre as condições atuais da infância no mundo as estimativas aproximadas correspondem a 2010, No entanto, há previsão de que até o final de 2011 a população global alcance 7 bilhões, segundo as projeções do Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA)²¹⁸. Os dados estimados para de 2010 também estão na *United Nations Children's Fund - UNICEF (2011)*²¹⁹, notificando naquele ano uma população total de 6.895.889.018, das quais 2.452.818.773 tinham até 19 anos de idade (Cf. Tabela 3, Gráfico 2).

Tabela 3: População total, População até 19 anos, em cada continente, em- 2010.

Áreas	População Total (2010)	População até a 19 anos em 2010	% da População até 19 anos em cada continente	Distribuição % da População até 19 anos em relação à população total até 19 anos entre os continente em 2010
WORLD	6.895.889.018	2.452.818.773	35,57	100
ÁSIA	4.164.352.297	1.454.361.387	34,92	59,29
ÁFRICA	1.022.234.400	519.854.554	50,85	21,19
LATINO AMÉRICA E CARIBE	590.082.023	218.579.387	37,04	8,91
EUROPA	738.198.601	156.536.457	21,21	6,38
NORTE AMÉRICA	344.528.824	91.860.431	26,66	3,75
OCEANIA	36.592.873	11.626.557	31,77	0,47

Fonte: Fundo de População das Nações Unidas, Tabela (1) Indicadores Demográficos de 2011

Gráfico 2 :População total e população com menos de 19 anos nos continentes, em 2010

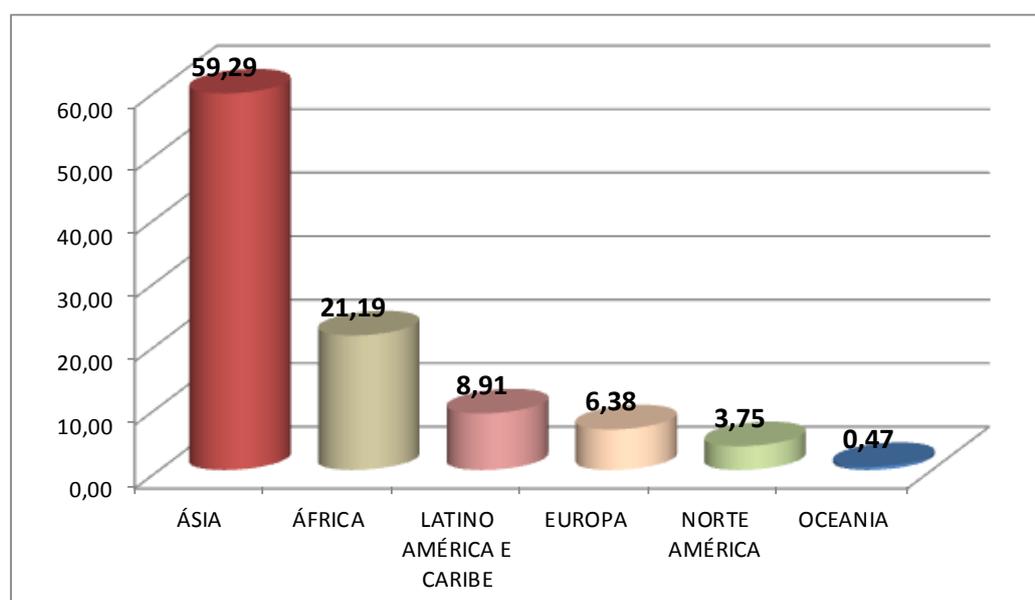


Fonte: UNITED NATIONS CHILDRENS ´S FUND - UNICEF (2010). Situação Mundial da Infância 2011:

Tabela 01 Indicadores Básicos

Nos dados fornecidos em 2011, correspondentes a 2010, a população até 19 anos representa 35,57% do total da população mundial (Cf. Tabela 3 e Gráfico 2). Tomando como referência o total da população mundial até 19 anos (2.452.818.773), sua distribuição entre os continentes apresentam os seguintes percentuais: na Ásia vivem 59,29% dessa população; a África configura em segundo lugar quanto à população até 19 anos, com um percentual de 21,19% do total; a América Latina e Caribe abrigavam 8,91% dessa população; a Europa 6,38%; a América do Norte 3,75%; e a Oceania 0,47% (Cf. Tabela 3, Gráfico 3)²²⁰.

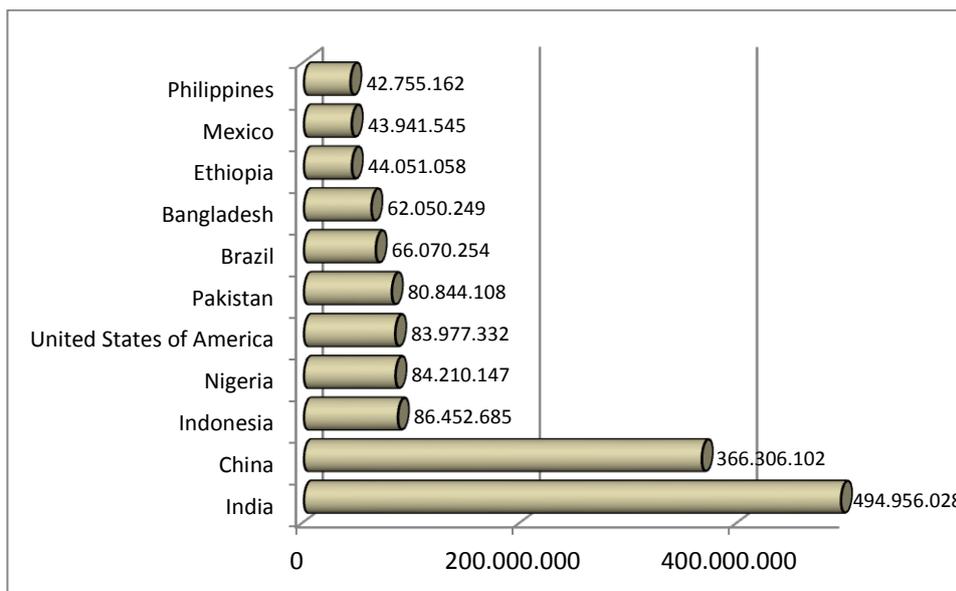
Gráfico 3: Representação da população até 19 anos sobre o total da população mundial nos continentes, 2009



Fonte: Tabela 3.

Os onze países onde se concentra os maiores números de população até 19 anos, conforme a estimativa da *United Nations Populations* em 2010, dispostos na ordem decrescente são: a Índia, a China, a Indonésia, a Nigéria, os Estados Unidos da América, o Paquistão, o Brasil, Bangladesh, Etiópia, México e as Filipinas (Gráfico 4).

Gráfico 4: Países que concentra os maiores números de pessoas com idade até 19 anos



Font: United Nations Population Division. Department of Economic and Social Affairs, estimative 2010.

Nos países mais pobres a insegurança alimentar, principalmente nas áreas urbanas, depõe contra o alcance das conquistas da Declaração Universal dos Direitos da Criança:

Em Bangladesh, dados de uma pesquisa domiciliar realizada em 2009 indicam que a taxa de mortalidade de menores de 5 anos em favelas é 79% mais alta do que a taxa geral para áreas urbanas, e 44% mais alta do que a taxa para áreas rurais. Cerca de dois terços da população de Nairóbi, no Quênia, vivem em núcleos informais populosos, com uma alarmante taxa de mortalidade de menores de 5 anos: 151 por mil nascidos vivos. Entre as principais causas de morte estão pneumonia e diarreia. Condições precárias de abastecimento de água e de instalações de saneamento, utilização de combustíveis perigosos para cozinhar, em espaços mal ventilados, superlotação e a necessidade de pagar por serviços de saúde – o que de fato os coloca fora do alcance dos pobres – são algumas das principais causas dessas mortes de menores de 5 anos (UNICEF, 2012, p. 17)²²¹.

Embora entre os dados da *United Nations Children's Fund - UNICEF* na tabela (9) “*Child Protection*” não configurem nenhuma informação a respeito do

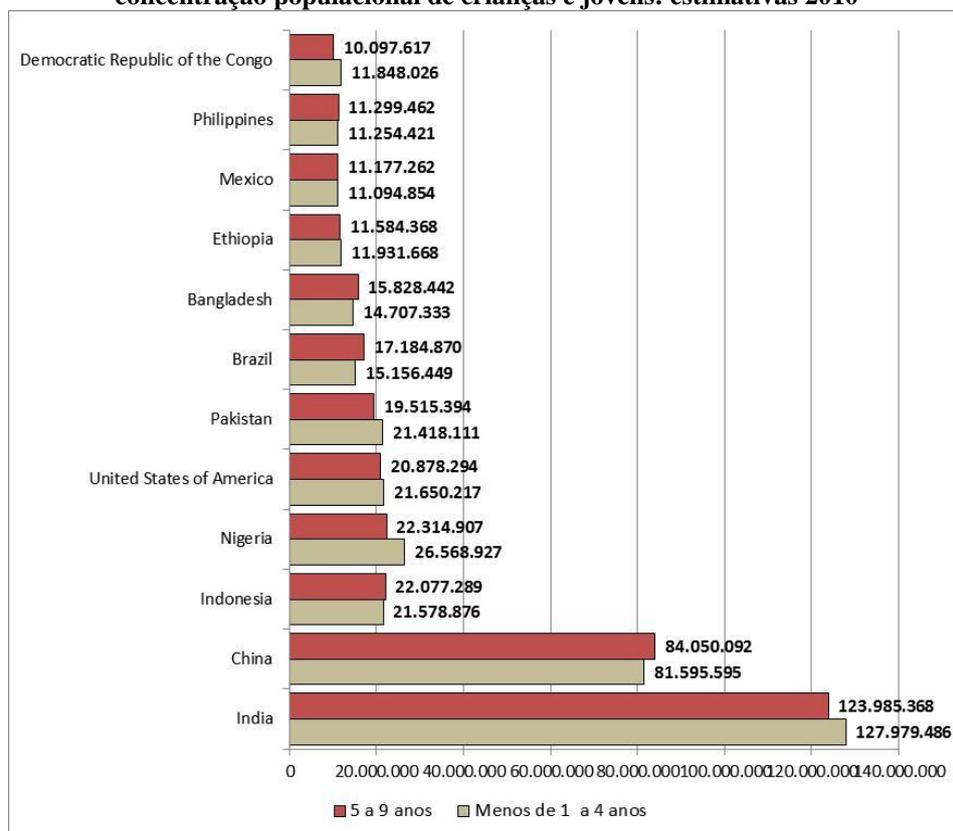
trabalho infantil na China (2000 a 2009), notícias veiculadas pelos meios de comunicação mostram que:

O problema do trabalho infantil na China é agravado pela pobreza, por brechas legais e por erros no sistema educacional rural, denuncia a ONG CLB (*China Labour Bulletin*), com sede em Hong Kong, em seu relatório de setembro. O documento "Mãos Pequenas: um relatório sobre o trabalho infantil na China", chega pouco depois da divulgação de casos de crianças que trabalhavam em regime de escravidão em fábricas de tijolos. O estudo, baseado em dados recolhidos em 2005, diz que as indústrias eletrônica, têxtil, alimentícia, de plásticos e de brinquedos são as que mais utilizam a mão-de-obra infantil – especialmente de meninas, que são menos escolarizadas. A análise da CLB aborda tanto o problema da demanda de mão-de-obra infantil, ligada a questão salarial, de maior cooperação e maior produtividade que os adultos em alguns trabalhos; quanto o do fornecimento da mesma, relacionado à educação. Segundo um estudo de 2006 do governo chinês, um terço dos imigrantes rurais chineses ganhava menos de 500 yuans (US\$ 66) mensais; em torno de 40% entre 500 e 800 *yuans*, e só menos de um terço ganhava mais de 800 *yuans* por mês. As crianças ouvidas para o estudo recebiam de 300 a 600 *yuans* mensais. A CLB afirma que a China investe em educação apenas 2,7% do seu PIB (Produto Interno Bruto) – menos da metade do valor recomendado pela ONU. Isso faz com que nas regiões mais pobres do país os pais sejam responsáveis por pagar a educação dos filhos, sem ou com muito pouca ajuda do Estado. A porcentagem de abandono nas escolas primárias de alguma destas áreas chega a 40%, número muito superior aos 2,5% alegados pelas autoridades de Educação. O estudo lembra que as crianças não sabem como defender seus interesses e, portanto obtêm pagamentos geralmente inferiores, trabalham mais horas e vivem em condições piores que os adultos. (Folha de São Paulo, 2012)²²²

Na Índia onde, um dos países onde está um número significativo da população até 19 anos (494.956.028) ea taxa de mortalidade entre menores de 5 anos chega a 118 em cada mil crianças, em 1999. Nos anos subsequentes, conforme dados da *United Nations Children's Fund - UNICEF*, a taxa de mortalidade infantil em crianças com menos de 5 anos diminui para 66, mas o índices de mortalidade permanecem altos.

Os países que concentram os maiores números de crianças na faixa de idade compreendida entre menos de 1 ano a 9 anos de idade, conforme a distribuição nas faixas de menos de 1 a 4 anos de idade e de 5 a 9 anos apresentam a configuração apontadas no Gráfico 5 que segue:

Gráfico 5: População com menos de 1 a 4 anos e de 5 a 9 anos de idade nos países de maior concentração populacional de crianças e jovens: estimativas 2010



Font: United Nations Population Division. Department of Economic and Social Affairs, estimativa 2010.

O maior número dessas crianças está na Índia 127.979.486 crianças na idade de menos de 1 a 4 anos de idade e 123.985.368 na faixa de 5 a 9 anos de idade.

Além de sérios problemas de ordem econômica e cultural e da desnutrição e da pobreza, o mais sério problema na Índia é a HIV/SIDA. Conforme estatística mais recente publicada pela Organização Nacional de Controle do SIDA (NACO) e pela ONU/SIDA, estima-se na Índia que 2,5 a 3,1 milhões de pessoas estão contaminadas pelo HIV e PVH. A prevalência do HIV nos adultos é de 0,36% e a maioria das infecções por HIV ocorre nos homens com idades compreendidas entre 15 e 44 anos. Quase 40% das mulheres indianas estão contaminadas pelo PVH. Estima-se em 70.000, o número de crianças com menos de 15 anos de idade que estão infectadas pelo HIV, sendo 21.000 o número de crianças infectadas, em cada ano, através da transmissão de mãe para filho (SIDA/ NACO/ONUSIDA, 2007)²²³.

O país tem uma grande população de crianças que vivem com o HIV ou que perderam os pais. Os organismos oficiais não têm estimativas disponíveis sobre o número de crianças afetadas e deixadas órfãs pelo SIDA. Na Índia, alguns dos

estados com elevada prevalência de HIV são: Karnataka, Tamil Nadu, Andhra Pradesh, Maharashtra, Manipur e Nagalândia. O número de crianças infectadas e afetadas pelo HIV/SIDA tende a aumentar e hoje é possível identificar o aparecimento de

[...] agregados chefiados por uma criança, e um número crescente de crianças que estão a tomar conta de pais e irmãos/irmãs doentes. Um número crescente de meninos da rua e crianças trabalhadoras ao longo da última década, pode igualmente constituir um reflexo da crise emergente do SIDA (MOTIHAR, 2006)²²⁴.

A estimativa do número de pessoas infectadas em todas as idades pelo HIV, na Índia, conforme a *United Nations Children's Fund - UNICEF* (2009), é de 2.400.000; no mesmo ano, o número de mulheres com 15 anos e mais anos de idade chega a 880.000. Sobre o número de crianças na idade de 0 a 14 anos infectadas, não há informações.

Os problemas apontados fazem parte de um imenso elenco de outros que a pós-modernidade apresenta às crianças e aos jovens da geração que desponta. Entre eles estão a falta de atenção à Saúde, em todos os aspectos: saneamento, vacinação e outras medidas de prevenção, desagregação familiar, tráfico de criança, trabalho escravo, nas ruas e em situação de risco etc.

Contudo, ironicamente, nos *Relatórios dos Indicadores de Desenvolvimento Humano* (2009)²²⁵, que trata dos índices de pobreza e privação, a China e a Índia configuram entre os países de “Desenvolvimento Humano Médio”. Nas tabelas estatísticas da *United Nations Children's Fund - UNICEF* de 2009, a renda per capita chinesa é de US\$3.620 e da Índia US\$1.170. Considerada uma das maiores potências do mundo globalizado, embora apresente grandes avanços no crescimento econômico, grande parte da população vive em situação de pobreza e diante de vários problemas de ordem ambiental, que afetam diretamente a vida das crianças e jovens. Em termos de trabalho, as crianças utilizadas em atividades degradantes são os operários menos remunerados do mundo.

Assim, em contrapartida, confirma-se o fato de que crescimento econômico não guarda proporção direta com a qualidade de vida:

A economia da Índia é a décima maior do mundo em produto interno bruto nominal e a quarta em paridade de poder de compra, bem como a terceira mais desenvolvida da Ásia, atrás apenas das economias do Japão e da República Popular da China. Com um produto interno bruto nominal estimado em US\$1,53

trilhão (2010), a Índia figura como a 10ª maior economia do mundo por PIB nominal, enquanto sua paridade de poder de compra calculada em 2010 em pouco mais de US\$4 trilhões, é a quarta maior do mundo, atrás apenas dos EUA, da China e do Japão. Entretanto, *devido à grande população* (estimado em mais de 1,1 bilhão de habitantes em 2010), a renda per capita é consideravelmente baixa: em 2005, o Fundo Monetário Internacional classificou a Índia na 135ª posição em termos de renda *per capita* (ou na 122ª posição, pelo critério paridade do poder de compra), dentre 182 países e territórios do mundo. Cerca de 60% da população depende diretamente da agricultura (Wikipédia, 2012)²²⁶.

Na África e na Ásia ainda há regiões em que as taxas de mortalidade de crianças menores de cinco anos permanecem: em 2009, 118 crianças menores de 5 anos, morrem em cada 1000; 75 bebês menores de 1 ano, em cada mil, vem a falecer, conforme dados do relatório da *United Nations Children's Fund - UNICEF* 2011, (*Situação Mundial da Infância*, Indicadores Sociais, Tabela 1: Indicadores Básicos). Esses dados não estão distantes do ano de 2008 configurados no *Relatório Especial de Comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos das Crianças*, também da *United Nations Children's Fund - UNICEF*²²⁷:

África y Asia presentan los mayores desafíos del mundo en materia de supervivencia, desarrollo y protección. A escala regional, África subsahariana y Asia meridional van muy por detrás de todas las restantes regiones en la mayoría de los indicadores. Se trata, por ejemplo, de las únicas regiones en las que la mortalidad de niños y niñas menores de 5 años superó la cifra de 50 por cada 1.000 nacimientos vivos en 2008, ya que fue de 76 muertes en Asia meridional y de 144 en África subsahariana. El índice de matrimonios infantiles es también mucho más elevado en estas dos regiones que en ninguna otra, situándose en el 46% en Asia meridional y en el 39% en África subsahariana; además, 2 de cada 3 nacimientos quedan sin registrar.

O subdesenvolvimento não é propriamente um “Território Nação”, há no interior dos países considerados desenvolvidos áreas de pobreza que, na atualidade, tendem a ampliar-se. Em relatório especial de comemoração dos 20 anos da Convenção sobre os Direitos da Criança, a *United Nations Children's Fund - UNICEF* confirma a incompletude de realização desses direitos, quando observa que se tornaram cada vez mais evidentes nos últimos anos a privação dos direitos da criança e o comprometimento da sobrevivência delas em determinados continentes, mesmo nos países considerados ricos ou desenvolvidos.

A situação que se apresenta coloca de novo em foco os Direitos tão propagados e traz para o centro dos debates das relações Estado e o Capital: se este

tem no mercado o seu núcleo estruturante, nas sociedades o Estado é o fundamento das relações de poder, que a lógica capitalista procura absorver, tornando-o complementar na dinâmica da acumulação. Na medida em que a lei do valor vai sendo modificada, a ordenação planificada da esfera pública assume novas feições, submetida à lógica globalizada dos movimentos do capital. É nessa perspectiva que a distância entre a pobreza e os excessos não tem territórios definidos em termos de nação. Os discursos de cunho gradualista apenas deslocam o problema, colocando-o para fora do foco a dinâmica das relações estruturais do capital central e as demais economias.

No caso dos Estados nacionais, a regulação monetária dita os padrões de planificação: as dívidas, a transferência dos recursos e o endividamento são resultados das negociações de uma dívida inicial que cresce, a partir de sucessivas aplicações unilaterais de juros flutuantes. No caso do Brasil, no ano de 1979, os juros sobre a dívida passou da taxa de 6% para 10,5% ao ano, o que resultou no montante atual de US\$282 bilhões²²⁸. Os padrões de regulação dos Estados dão os limites ao desenvolvimento das economias e à natureza das Políticas Sociais e dos Direitos.

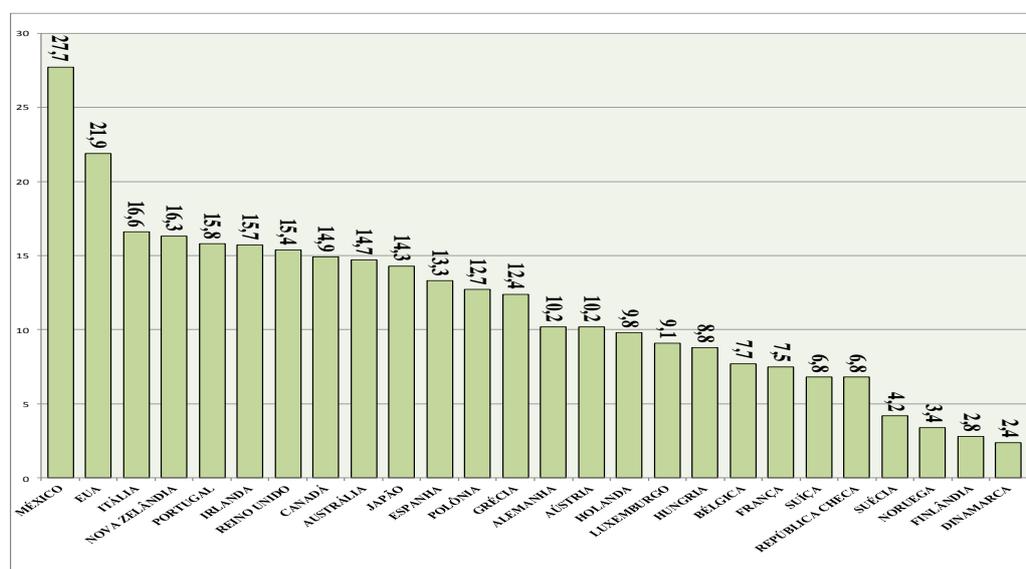
Por essas razões, as reflexões sobre os Direitos das Crianças não podem ficar confinados às contradições e/ou paradoxos existentes entre adultos e crianças. Os paradoxos geracionais não podem ser compreendidos de modo isolado, circunscritos no plano dos comportamentos e dispositivos de realização dos Direitos. Sobre a infância recaem diretamente outros fardos, provenientes das condições impostas por esse tipo de organização econômica, que as atingem política e economicamente.

Tanto é que os problemas da infância hoje não estão restritos aos países pobres e aos países “em desenvolvimento” ou “emergentes”. Se nesses países um número significativo de crianças (1/3) sofre a falta de regime alimentar adequado e vivem em situações deploráveis, sem acesso a serviços de educação, saúde, moradia etc.²²⁹, essa realidade tende a expandir-se para os países considerados “desenvolvidos”. Os verdadeiros e exclusivos beneficiários do Fundo Monetário Internacional e seus parceiros, como no caso do Brasil, são os grandes e lucrativos Bancos (Citigroup, Fleet Boston e J.P Morgan Chase etc.), que ganharam bilhões de dólares em investimentos²³⁰.

Conforme o *Relatório de Desenvolvimento Humano 2011*, o discurso do FMI em prol do livre comércio, a defesa da privatização, a desregulamentação, os cortes súbitos sobre saúde, educação, previdência social representa um anúncio de fracasso

para a infância que convive em famílias de baixa renda e, atualmente, para a classe média. O *Relatório sobre a Pobreza Infantil nos países ricos (2005)*²³¹ não deixa dúvida sobre as tendências atuais em relação a esse grupo geracional, e levanta sérios receios nos demais países: o percentual de crianças pobres no mundo desenvolvido aumentou de 17 para 24 dos países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Gráfico 6)²³².

Gráfico 6: Percentuais de crianças abaixo do limiar de pobreza nos países considerados ricos, em 2005



Fonte: UNITED NATIONS CHILDRENS´S FUND - UNICEF, Report Card, 2005, n. 6

O México e Estados Unidos lideram, em termos percentuais, os índices de pobreza infantil: 27,7% e 21,9%, sobre o número total das crianças. Essas variações não são apenas reflexos das Políticas Nacionais (locais), mas resultam do movimento de concentração de riquezas materiais, monetárias e científico-culturais, necessários à reprodução do capital. Entre as taxas mais baixas de pobreza infantil e as mais altas está um grande número de países com taxas compreendidas entre 5 a 15%, que incluem os países europeus mais populosos, com exceção da Itália, que se mantém no grupo de maiores índices de pobreza infantil (16,6%). Assim também se configuram o Reino Unido, Portugal, Irlanda e Nova Zelândia (15 a 17%) (Gráfico 6).

Entre os países, destacam-se seis nações que não fazem parte do bloco europeu (Austrália, Canadá, Japão, México e Estados Unidos), que também apresentam altas taxas de pobreza infantil (Cf. Gráfico 6).

Aqui, retoma-se insistentemente a velha tese: na análise dos dados, os *homens da contabilidade e das estatísticas* associam a pobreza infantil ao crescimento da população e advertem sobre os riscos da superpopulação. Eles procuram disseminar essa ideia, demonstrando, através dos indicadores e índices, que os cinco países que têm um número populacional menor têm menores taxas de pobreza; identificam pobreza com incapacidade de consumo de bens e de serviços de primeira necessidade.

Nas abordagens sobre o problema, o termo “consumo” agrega, sem distinção valor de uso e valor de troca. Essa indistinção dá suporte à Teoria do Direito fundado nas necessidades, associando estilos de vida à noção de renda. Aliam-se a essa noção as questões relacionadas ao quantitativo populacional e as noções “abstratas”, relacionadas à “capacidade de solidariedade” e de “coesão interna” de cada país. Os *homens de negócios*, utilizando-se dessa ótica articulam os discursos e formulam políticas que encontram nos termos consumo, renda e coesão, os refrãos mágicos dos modelos explicativos que jogam para fora do plano real as relações Capital, Trabalho e Estado.

Ao lado dessas questões, a destruição e/ou precarização da força humana, aliadas à destruição ambiental, tendem a piorar os destinos das gerações sucedâneas. A lógica capitalista tem um entendimento perverso sobre as relações homem, tecnologia e natureza. Sobre esse aspecto, o *Relatório do Desenvolvimento Humano de 2011*²³³ contém sérias advertências: a partir de análises sobre as relações entre desenvolvimento humano, equidade, sustentabilidade, a questão ambiental e justiça social: mostram os riscos que recaem sobre as populações que ainda têm sua sustentação nos recursos naturais.

Aliás, a “questão ambiental” só recentemente passou a ser objeto das atenções gerenciais das empresas, que se utiliza de outro jargão mágico: “desenvolvimento sustentável” em substituição da noção de “desenvolvimento econômico”. É bem verdade que a questão ambiental, mais do que “modismo”, foi incorporada por força da possibilidade *sine qua non* da continuidade da vida no planeta e da perspectiva de desconstrução total, mas é necessário avaliar o alcance desse discurso do ponto de vista ideológico.

As teses levantadas no *Relatório de Desenvolvimento Humano 2011*²³⁴ fazem sérias advertências sobre os riscos e ameaças postos à totalidade da existência. Embora o modo capitalista de produção dê prosseguimento, de forma incontrollável, a

essa trajetória. As mais recentes teses, que se sustentam na equação *equidade, sustentabilidade, ambiente e justiça social*, mostram que a sustentabilidade não é um dado essencialmente econômico, mas, tem implicações diretas com a equidade e a justiça social; mostram também que a questão ambiental não diz respeito somente ao modo como as atividades produtivas se organizam, outras variáveis conjugam-se de tal forma arriscada, que envolvem o destino das 7 mil milhões de pessoas que virão a existir no globo e outros milhões, que se seguirão nos séculos vindouros .

O *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* (2011, p. VI), que trabalha com 176 países, notifica que:

[...] muitas pessoas desfavorecidas suportam um duplo fardo de privações. São mais vulneráveis aos efeitos amplos da degradação ambiental, devido às pressões mais fortes e menos meios para enfrentar. Têm que lidar com as ameaças ao seu ambiente imediato decorrentes da poluição do ar interior, da água suja e do saneamento rudimentar.

De modo geral, adverte o relatório, as tendências ambientais, ao longo das últimas décadas, apontam para a deterioração em diversas frentes, todas adversas ao desenvolvimento humano, “[...] especialmente para os milhões de pessoas que dependem diretamente dos recursos naturais para sua subsistência²³⁵. Estima-se que, 40% da terra, em termos globais, estejam danificadas: a erosão, a diminuição da fertilidade e sobrepastoreio; a desflorestação, entre 1990 e 2010, que atingiu de forma devastadora a América Latina, Caribe, África Subsaariana e os Estados Árabes envolvem, além da extinção de várias espécies importantes para o ecossistema, a questão climática; a desertificação ameaça as terras áridas que abrigam 1/3 da população mundial²³⁶ .

Há também previsão de que os fatores ambientais adversos provoquem um aumento dos preços dos produtos alimentares a nível mundial, da ordem de 30% a 50%, com graves repercussões para as famílias pobres. Isso significa que 1,3 milhões de pessoas que trabalham na agricultura, na pesca, na silvicultura, caça e apanha estão em riscos, isso porque:

Muitas pessoas pobres das zonas rurais dependem esmagadoramente dos recursos naturais para os seus rendimentos. Mesmo as pessoas que não se envolvem habitualmente neste tipo de actividade podem fazê-lo como estratégia de sobrevivência em condições de extrema adversidade. [...]. Hoje, cerca de 350 milhões de pessoas, muitas delas pobres, vivem em florestas ou nas suas proximidades, dependendo destas para a sua subsistência e rendimentos. Tanto a

desflorestação como as restrições ao acesso aos recursos naturais podem prejudicar os pobres (PNUD)²³⁷.

Mas apesar das advertências os fatos demonstram que a gerência e os compromissos “empresariais” passam distantes das preocupações com os problemas ambientais e com o “desenvolvimento humano”. Na Amazônia, o *Programa de Aceleração do Crescimento (PAC)* e o *Plano Decenal de Energia (2007-2016)*²³⁸, que preveem a construção de 15 hidroelétricas em porções da Amazônia brasileira, peruana e boliviana. As hidroelétricas, que envolvem investimentos da ordem de R\$116 bilhões de reais, testemunham o descaso para com as questões ambientais. O mais afetado será o estado do Pará, para onde estão previstos 7 desses empreendimentos.

As hidrelétricas são empreendimentos que perpetuam os impactos ambientais e sociais que jamais serão mitigados. Gerar energia elétrica com grandes hidrelétricas tem sido ao longo da história uma forma de expropriação e privatização dos rios e de sua biodiversidade. No preço que se paga pela energia gerada com hidroeletricidade não estão computados os custos ambientais e sociais²³⁹.

Dentre elas, merece destaque a hidroelétrica de Monte Belo (Xingu), que compromete uma gigantesca área natural de 440 km²; a necessidade de remanejamento de cerca de 3,2 mil famílias, das quais 2000 vivem em condições precárias; 800 famílias da área rural e 400 famílias ribeirinhas. Os empreendimentos causam impactos irreversíveis também sobre os povos indígenas.

É necessário esclarecer que, por detrás das hidroelétricas, outros interesses associados se fazem presentes, como foi o caso de Tucuruí:

Tucuruí só começou a ser construída porque o Brasil, associado ao Japão, decidiram instalar às proximidades de Belém um polo industrial de alumínio, do tamanho de outro empreendimento que a Alcoa, a maior empresa do setor, estava montando na ilha de São Luís, no Maranhão. Na época do estudo de viabilidade da hidroelétrica de Tucuruí, a Albrás ia produzir 600 mil toneladas e a Alumar, 350 mil toneladas de metal. Juntas necessitariam de quase 2 mil MW, quase sete vezes mais do que toda a necessidade energética de todo o Pará (Pinto, 2006)²⁴⁰.

Assim, ao contrário do que se pode pensar, as questões relacionadas ao ambiente e à pobreza, longe de serem provenientes da condição de pobreza, estão devidamente comprometidas com o movimento expansionista do capital. Por outro lado, para além dos megaprojetos, os efeitos danosos sobre o meio ambiente, também resultam de países que apresentam rendimentos mais altos. Conforme o *Relatório de*

Desenvolvimento Humano 2011, esses países lidam internamente com o problema do desequilíbrio das relações homem, tecnologia e natureza, principalmente no que diz respeito à emissão de dióxido de carbono.

Essa questão envolve relações estruturais complexas que dizem respeito à própria lógica de desenvolvimento do capital, nas correlações de forças entre os centros e os microcosmos periféricos ou intermediários do capitalismo. Dito de outra maneira, admite-se que o capital não está intimidado diante dos riscos ambientais globais ao subcontratar a produção de bens e serviços que utilizam em larga escala recursos naturais ameaçados de extinção, principalmente nos países periféricos e “emergentes” como o Brasil, e nele, a Amazônia.

A devastação ambiental afeta sobretudo as crianças e as mulheres. Apesar dos relatórios otimistas sobre o aumento das taxas de matrículas na educação básica (primária) em muitas regiões do mundo, persistem lacunas e obstáculos que afetam a saúde e comprometem os resultados da vida escolar: acesso à água potável, saneamento básico, alimentação adequada e acesso a meios dignos de existência.

Outro problema que impõe desafio à realização dos Direitos da Criança é consequente da liberação extensiva da força de trabalho: a luta das pessoas pela sobrevivência explode na violência que atravessa todo o tecido social; a degradação da natureza e a dinâmica das empresas forçam o deslocamento em massa da população para os grandes centros urbanos.

O *Relatório Situação Mundial da Infância 2012*, que retrata as crianças em um mundo urbano²⁴¹ mostra que

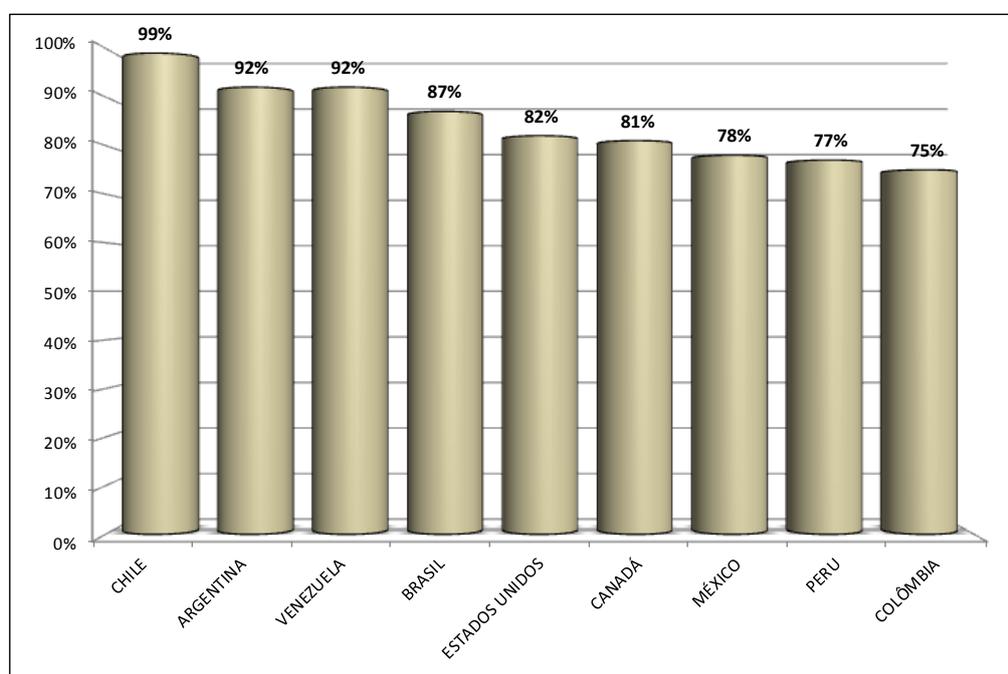
A experiência da infância torna-se cada vez mais urbana. Mais de 50% da população do mundo – que inclui mais de um bilhão de crianças – vive hoje em cidades médias e grandes. Muitas crianças desfrutam das vantagens da vida urbana, como acesso a serviços educacionais, médicos e de recreação. No entanto, é muito grande o número de crianças às quais são negados os direitos a recursos essenciais, como eletricidade, água tratada e cuidados para com a saúde – ainda que vivam próximo a esses serviços. Muitas delas são coagidas a trabalhar em atividades que envolvem riscos e exploração. E muitas delas enfrentam a ameaça constante de expulsão, ainda que vivam nas condições mais inadmissíveis – em habitações inseguras e em núcleos superlotados, seriamente vulneráveis a doenças e catástrofes.

De fato, nas grandes metrópoles as condições de pobreza e degradação da infância constituem-se uma realidade desafiante e contraem as conquistas dos

Direitos postos nos termos da lei. No relatório, observa-se que as dificuldades enfrentadas pelas crianças situadas em localidades pobres tendem a ser obscurecidas e perpetuadas. Elas se tornam invisíveis num conjunto globalizado de dados estatísticos e terminam por ser excluídas no planejamento dos recursos essenciais²⁴².

O mapeamento mundial das concentrações urbanas nos continentes apresenta números e taxas que merecem atenção. A maior parte dos países do continente americano encontra-se classificado entre aqueles que têm as concentrações urbanas acima de 75% (Cf.Gráfico 7).

Gráfico 7: Taxas da população urbana, do total da população nacional localizada nas áreas urbanas no Continente Americano, em 2011



Fonte: United Nations, Department of Economic and Social Affairs (Undesa), estimativas especiais atualizadas sobre populações urbanas até outubro de 2011, consistentes com *World Population Prospects: The 2010 revision* e *World Urbanization Prospects: The 2009 revision*. A apresentação gráfica dos dados baseia-se na edição do *The Guardian* de 27 de julho de 2007. In: UNITED NATIONS CHILDRENS' S FUND - UNICEF (2012). O Relatório Situação Mundial da Infância 2012. Crianças em um mundo urbano

Do relatório destacam-se os percentuais de concentração urbana nos principais países do continente americano. Eles mostram que entre os percentuais de concentração populacional urbana, o Chile (99%) é o que apresenta a maior taxa, seguido da Argentina (92%) e Venezuela (92%). O Brasil (87%) ocupa o quarto lugar entre as taxas de concentração, seguido dos Estados Unidos (82%) e Canadá (81%); logo após vêm o México (78%), o Peru (77%) e a Colômbia (75%).

Ao contrário do que se possa pensar, apesar de nos espaços urbanos estarem concentradas a maior parte dos equipamentos de educação, saúde e de saneamento básico, o acesso a esses serviços são desiguais, tanto numericamente quanto em qualidade.

As crianças nesses espaços enfrentam diariamente inúmeros problemas, desafios e privações que ficam escondidos no universo dos números. O relatório adverte sobre a inoperância dos indicadores para tornar visível essas condições: observa que, tradicionalmente, quando o bem-estar da criança é avaliado, estabelece-se uma comparação genérica entre os indicadores para avaliar as condições de vida das crianças em áreas rurais e para daquelas que vivem em ambientes urbanos.

Essa forma de abordagem termina por deixar de fora muitas crianças que vivem nos espaços urbanos, deixando na invisibilidade as condições que propiciam o crescimento dos índices de mortalidade, relacionados principalmente ao saneamento básico.

Isto é, as comparações estatísticas são feitas a partir de números agregados que não refletem as dificuldades enfrentadas pelas crianças urbanas mais pobres. As desigualdades nos espaços urbanos são obscurecidas no cômputo geral dos dados aos misturar, nos índices, faixas populacionais que ocupam os espaços urbanos mais abastados.

Quando estão disponíveis, dados detalhados sobre crianças em áreas urbanas revelam amplas disparidades em taxas de sobrevivência, *status* nutricional e educação, que resultam de desigualdade no acesso a serviços. No entanto, é difícil encontrar tais informações desagregadas e, na maioria das vezes, o desenvolvimento é planejado com base em médias estatísticas, assim como a alocação de recursos. Como consequência, crianças que vivem em núcleos urbanos informais e em bairros pobres são excluídas dos serviços (UNICEF, 2012)²⁴³.

Conforme o Relatório (2012), a concentração populacional nos centros urbanos naturalmente implica a presença de um número significativo de crianças nesses espaços. As razões desse crescimento não apenas estão relacionadas a concentração de serviços e de equipamentos, mas, também, pelo modo como a economia vem se organizando e distribuindo a força de trabalho pelos espaços.

A *United Nations Children's Fund - UNICEF* prevê que, no futuro (2050), sete de cada 10 pessoas viverão em áreas urbanas uma vez que a população urbana aumenta em aproximadamente 60 milhões de pessoas em cada ano. A Ásia, por

exemplo, abriga 50% da população urbana do mundo, e, das cem áreas urbanas que registram o crescimento mais acelerado 66% estão nesse continente. Aproximadamente 10% da população mundial estão em megacidades, onde cada uma tem mais de 10 milhões de habitantes; na América Latina, na África e na Ásia encontram-se 16 grandes cidades²⁴⁴.

Nas cidades as crianças que sofrem necessidades mais sérias são também aquelas que enfrentam as mais graves violações dos Direitos, razões que justificam as dúvidas levantadas sobre a capacidade da “modernidade” de cumprir as suas promessas democráticas, em termos de princípios. Contudo, independente de todas as questões, continuamos a construir os discursos otimistas:

Os homens passam, o cosmos permanece, um cosmo sempre primeiro, um cosmos que os maiores espetáculos do mundo não apagarão em todo o decorrer da vida. A cosmicidade de nossa infância reside em nós. Ela reaparece em nossos devaneios solitários. Esse núcleo de infância cósmica é então como uma falsa memória em nós. Nossos devaneios solitários são as atividades de uma metamnésia. (Bachelard, 2006, p. 103)²⁴⁵.

Capítulo 2: Os arquitetos da sociologia da infância

A emergência da percepção sobre a infância, da antiguidade a visibilidade moderna, não foi destituída dos mais variados corpos de teorias que se encarregaram de argumentar, explicar e justificar, do ponto de vista científico, as ações dirigidas a elas, principalmente no que diz respeito aos seus movimentos de apropriação do mundo, seus modos de expressão e seus sistemas de representação.

O corpo de conhecimento construído nos mais diferentes campos indica que o caminho é tortuoso: os dilemas, as certezas e as dúvidas exigem rastreamentos; o percurso deverá orientar para a escolha dos instrumentos teóricos que ajudem a interpretar as formas de expressão da infância. No percurso, as decisões a esse respeito devem estar pautadas nas leituras que favoreçam à compreensão da construção do universo simbólico na criança, sem deixar de lado a crítica às teorias até então formuladas.

Mas a compreensão do universo infantil não é dada de imediato de forma simples. As leituras mostraram que é no processo que se descobre o fio que deverá conduzir ao objeto central da pesquisa. Esse fio é tecido a cada momento e, cada aproximação, exige um modo de explicação diferente na construção da interpretação dos desenhos infantis, pois, cada teoria conduz a lugares diferentes, formas distintas de olhar, ouvir e compreender a criança.

Nessa parte da pesquisa o foco está centrado nas ideias, conceitos e noções que, incluídos no corpo das teorias no campo das Ciências Sociais, dão sustentação às formas de interpretação distintas, sem deixar de lado as possibilidades que cada uma delas pode oferecer. Trata-se de uma aproximação vagarosa e longa, mas, espera-se, ao final, contribuir, mesmo que seja em parcela mínima, para esclarecer o universo da infância.

Os modelos interpretativos tradicionalmente construídos no âmbito da Filosofia, da Psicologia, da Antropologia, da Sociologia e da Educação, sem deixar de mencionar outros campos de estudos importantes, como a História, a Linguística, a Economia, a Biologia, constituem partes substanciais do corpo de conhecimento que se atribui como necessário à compreensão/explicação dos fenômenos e fatos associados à infância. O estudo da infância é, pois, um universo inter e transdisciplinar, mesmo que o objeto definido para a pesquisa seja um recorte fragmentário da realidade que o constitui.

Nos legados das investigações há estudos que se desenvolveram dentro das academias e fora delas: no passado remoto, os livres pensadores; na modernidade e pós-modernidade, parte significativa dessas investigações, principalmente nos espaços das academias, é moldada nos termos das agendas profissionais e, no plano político mais amplo, associada aos interesses do Estado, no intuito de promover e manter o controle sobre a infância. Aqui os processos de investigação e os discursos sobre a infância são definidos e incluídos nos créditos dos pesquisadores, em conformidade com os objetos pesquisados, mas, em muitos casos, sem a preocupação de “ouvir suas vozes”, insistentemente recomendada por diversos estudiosos da atualidade, a exemplo de Sarmiento (2001, 2007)²⁴⁶.

A tradição unilateral dos processos investigativos, ao subtrair a participação ativa da criança, terminou por deixar escapar aspectos importantes e conduzir a conclusões imprecisas sobre os complexos problemas que a envolve. Essa unilateralidade, que faz parte tanto do pensamento oriental como ocidental, marca os estudos desenvolvido sobre as crianças.

As preocupações iniciais, que produzem os fundamentos dos demais campos do conhecimento dizem respeito à Filosofia. Mas, a Filosofia, como diz Domingues (2004, p.15)²⁴⁷ “[...] vive da eterna recorrência de suas perguntas e da constante insuficiência de suas respostas”. Sua tarefa fundamental é a crítica às reflexões feitas sobre a infância e seu destino, a partir das análises dos modelos epistêmicos e ontológicos de cada época.

As reflexões mais estreitamente relacionadas à fundação das Ciências Sociais têm suas bases no século XIX. Mais além, em termos remotos, herdamos dos gregos, de primeira mão, os movimentos de busca das verdades universais, orientada para a compreensão da realidade exterior (pré-socráticos); de Sócrates, a preocupação com conhecimento do homem sobre si; de Platão, além da fixação na universalidade das ideias, herdamos a compreensão de que elas, mais do que realidades objetivas, eram eternas; as coisas sensíveis nada mais eram que meros reflexos, imperfeitos e efêmeros de um *apriori* imperceptível e inalcançável, que ganha a forma de pensamento.

Com Aristóteles reaprendemos a afirmar as universalidades e a hierarquizar e definir seus respectivos limites: os conhecimentos teóricos têm como objeto a mera especulação – física, metafísica, matemática; os conhecimentos práticos ou ativos, têm por fim *dirigir a ação* – ética e política; os conhecimentos poéticos ou factivos

(que pressupõe veracidades), têm por fim dirigir a produção poética, a retórica e outras artes, onde se inclui o mundo dos ofícios.

Dos estoicos²⁴⁸ aprendemos a convergir os fins e os princípios, de acordo com a moral e, também, a confundir ciência e mito; teosofia e ideologia: lugares propícios às reflexões e aos disfarces sobre o significado das coisas. O pensamento escolástico ao selar alianças com essas tendências aprisionou a infância no mundo da espiritualidade, uma esfera adversa à sua natureza. Com o advento das ciências, no início do pensamento moderno, as reflexões polarizaram-se em duas direções: *o empirismo e o racionalismo*. (CUNNINGHAM, 1960, p. 23-24)²⁴⁹, quando começa a ser construído o pensamento sobre a infância.

O início do século XVIII é marcado pelo nascimento do pensamento iluminista, que afirma a crença na Razão e nas possibilidades da ciência. Durante longo tempo as investigações no campo das Ciências Sociais se mantiveram associadas às concepções empiristas, herdadas dos clássicos e em relativa consonância com os métodos desenvolvidos pelas Ciências da Natureza. Deles herdamos o racionalismo metódico e matemático de René Descartes [1596-1650] e de Isaac Newton [1643-1727], o liberalismo de John Locke [1632-1704], David Hume [1711-1776] e George Berkeley [1685-1783] e, também, o romantismo platônico-cristão de Jean Jacques Rousseau [1712-1778].

O século XIX é marcado pela proliferação dos estudos sobre a infância no campo da Psicologia: Pestalozzi (1805), adepto de Rousseau, fundou o Internato de Yverdon, cujas atividades principais eram o desenho, a escrita, canto, educação física e a modelagem; Froebel (1826) fundou do primeiro Jardim da Infância; no século XIX; Taine desenvolveu estudo sobre a linguagem (1876); com Darwin (1877) a teoria da evolução deu novos impulsos aos estudos da Psicologia e da linguagem; Preyer redigiu os primeiros textos sobre a Psicologia Evolutiva (1881); e Stanley Hall [1844-1924], torna-se pioneiro no estudo sobre o desenvolvimento infantil nos Estados Unidos, tendo como suporte a teoria da evolução de Darwin [1809-1882].

Foi sob a égide desses fundamentos que as ciências estabeleceram suas bases. A Psicanálise, inaugurada por Freud [1856-1939] e seguida por Jung [1875-1961], ganhou lugar de destaque. Seguindo a vertente psicanalista, com algumas modificações e questionamento, especialmente sobre a criança, encontram-se Anna Freud [1895-1982], Melanie Klein [1882-1960] e Winnicott [1896-1971]; na

atualidade Françoise Dolto [1908-1988], psicanalista francesa, é vista como referência importante para os estudos sobre os transtornos da vida infantil.

Ainda no século XIX, no âmbito acadêmico, entre outros estudiosos do campo da Psicologia, encontram-se Wilhelm Wundt [1832- 1920] e a Psicologia Introspectiva, de caráter estruturalista; Edward Bradford Titchener [1867-1927] e a Psicologia Estrutural; e a Gestáltica fundada nas concepções de Wertheimer: [1880-1943], Koffka [1886-1941] e Köhler: [1887-1967]; (Cf. SCHULTZ e SCHULTZ, 1981)²⁵⁰. Na atualidade, Vygotsky [1896-1934], Wallon [1879 – 1962] e Jean Piaget [1896 – 1980], que atravessaram o século XIX, ainda são os mais mencionados. As reflexões sobre esse campo de estudo ficaram reservadas para a Capítulo 3: *O jardim das imagens: a subjetividade e a valorização do campo simbólico*.

No século XX, como já foi visto anteriormente, destaca-se Philippe Ariés (1914-1984), cujo trabalho inédito, situa a infância ao longo da história e inaugura novos horizontes de investigação ao ressaltar a especificidade da infância na modernidade, no que é seguido por outros pesquisadores. Na Antropologia, Saramago (2000)²⁵¹ destaca a presença de Margaret Mead [1901-1978] e seus trabalhos sobre Samoa e Nova Guiné. Mas, não se pode deixar de dar importância às obras de Lévi-Strauss [1908-2009]²⁵² e seus estudos sobre os povos da América, assim como Roger Bastide [1908-1974]²⁵³ e seus trabalhos sobre a cultura negra: contribuições que abrem as portas para o estudo sobre a infância e a diversidade.

Mais na frente, nos anos de 1990, como disciplina da sociologia, vemos surgir centros superiores e institutos, a exemplo do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho, que chamam atenção para um campo específico de estudo, que é a Sociologia da Infância, nos quais se destacam estudiosos como Jens Qvortrup²⁵⁴, Manuel Jacinto Sarmiento Pereira²⁵⁵, Willian Corsaro²⁵⁶ e Jucirema Quintero²⁵⁷, entre outros.

Entre os estudos desenvolvidos nos mais diferentes campos, há alguns traços comuns. Dos clássicos abstraíram-se os temas e as ideias que fazem parte da constelação dos debates sobre a infância: da Psicologia as ideias sobre as pulsões, as sensações, a percepção, a imaginação, o inconsciente, a construção simbólica, as teses sobre as mudanças psicológicas e, finalmente a ideia sobre os estágios de desenvolvimento infantil. Ainda no campo da Psicologia, a Psicogenética, busca definir fronteiras entre o biológico e o social; no campo da Linguística os temas relacionados à aquisição da linguagem, associando-os aos processos cognitivos; e,

finalmente, a Sociologia e seus diferentes modelos matriciais põem em foco as relações criança, sociedade e cultura, enfatizando a importância em compreender os contextos e os problemas que envolvem a criança em diferentes realidades sociais.

Nos processos de investigação herdamos do positivismo o esmero pela experimentação e o uso de rígido de critérios que regeram as metodologias de pesquisa: a observação detalhada de recortes precisos dos fenômenos estudados; as exigências de distanciamento e de objetividade sobre os fatos e fenômenos; a obrigatoriedade de formulação de hipóteses; a valorização do ambiente do laboratório, como condição de experimentação; e as imposições sobre a codificação/sistematização rigorosa e matemática dos dados observados.

Os discursos científicos construídos sobre a infância, com base nesses processos de investigação, deveriam orientar as interferências e garantir que

[...] os novos seres humanos de sangue quente fossem transformados em objetos despersonalizados de questionamentos sistemáticos, sua personalidade evaporada num conjunto de variáveis independentes e dependentes, mensuráveis e condensadas, então, em leis gerais de comportamento (WOOD e FAULKNER, 1989, p. 21-22) ²⁵⁸.

Veremos esse gosto pela métrica e pela experimentação emergir em uma parte dos estudiosos, mesmo quando criticadas, como assim o faz Bachelard (2006): no século XIX tomavam-se as hipóteses científicas como organizações esquemáticas ou mesmo pedagógicas, como simples meios de expressão. Acreditava-se que a ciência era real pelos seus objetos, hipotética pelas ligações estabelecidas entre os objetos; à mínima contradição, à mínima dificuldade experimental abandonavam-se as hipóteses de ligação que se rotulavam de convencionais. Mas é necessário observar, diz o autor, que

Não podemos ter *a priori* nenhuma confiança na informação que o dado imediato pretende fornecer-nos. Não é um juiz nem sequer uma testemunha; é um réu e um réu que acabamos por convencer do engano. O conhecimento científico é sempre a reforma de uma ilusão. Não podemos, pois, continuar a ver na descrição minuciosa, de um mundo imediato, mais do que a *fenomenologia do trabalho* que exercitamos exactamente no mesmo sentido em que se falava outrora de *hipótese de trabalho* (Bachelard, 2006^a, p. 17) ²⁵⁹ [grifo do autor].

Apesar do texto de Bachelard estar dirigido a questões relacionadas às investigações no campo da Física e suas transformações no mundo moderno, é possível identificar a exaustiva busca dos estudiosos da infância para delimitar, de

modo preciso, uma *unidade de estudo*, capaz de explicar a infância na totalidade de seus processos.

Nesse sentido, as reflexões feitas por Bachelard podem, analogicamente, ceder às análises do campo das Ciências Sociais, particularmente sobre os constructos feitos sobre a infância pela Psicologia que se constituíram no século XIX e adentrou o século XX: a psicofísica, o estruturalismo, o funcionalismo, a gestalt, a fenomenologia, a psicanálise e o comportamentalismo. Todas essas correntes procuravam compreender a infância a partir de unidades bem definidas no intuito de desvendar questões relacionadas à epistemologia e, também, fornecer as bases para a Educação.

De modo geral, os cientistas do século XIX recorreram aos métodos experimentais das ciências naturais e/ou imitaram os físicos em seus processos de investigação: moldaram os objetos de estudo da Nova Psicologia a partir de eixos de referências bem definidos para o desdobramento das pesquisas. Wundt, por exemplo, firmou seu objeto na consciência (mentalismo estrutural racionalista)²⁶⁰, em contraposição Freud deu expressiva ênfase ao inconsciente (tendências ao irracionalismo)²⁶¹; o estruturalismo de Titchener, construído a partir de condições laboratoriais do experimentalismo, utilizou-se de estímulos acústicos, térmicos e ópticos para avaliar a experiência consciente. A psicofísica, utilizando-se dos métodos introspectivos, buscou explicações para os processos mentais, estabelecendo paralelos entre eles e o sistema nervoso (*res extensa e res cogita*), eixos dados por Descartes [1596-1650].

Todos, de modo geral, procuraram construir teses capazes de dar conta, não apenas dos processos da infância, como também dos processos de construção da mente e do pensamento, na perspectiva epistêmica. Nas relações entre a matéria (mundo exterior) e o pensamento, os empiristas como Hume [1711-1776], concebem a mente como um feixe de imagens (sensações), denominado ideias, e supõe que, somente elas, poderiam ser de imediato conhecidas. Ele critica o racionalismo ortodoxo e suas leis universais, que foram os suportes, por excelência, das análises do racionalismo subjetivista sobre os aspectos cognitivos. Observa que essas leis nada mais eram do que produtos de associações e que, como são condicionadas pelos hábitos, carecem de valor objetivo (HIRSCHBERGER, 1967)²⁶².

Mas é Francis Bacon [1562-1626] que, no interior da Renascença, antecedendo a Hume, dá a direção ao caráter utilitário da ciência, noção tipicamente

moderna e conexas com a concepção mecânico-quantitativa: o saber já não seria como antes, um fim em si mesmo, mas tão somente meio para um fim. A busca de objetividade é a marca das formulações sobre as primeiras noções das modernas teorias associacionistas, que vão posteriormente ser utilizadas pelos psicólogos e psicanalistas no desenvolvimento dos métodos terapêuticos e suas respectivas aproximações sobre os processos de construção simbólica e da linguagem infantil.

O conceito associacionista, utilizado como método no campo da Psicologia, foi construído pela transposição analógica das teorias de Newton [1643-1627] sobre os princípios da gravitação, tal como está expresso: “[...] assim como o movimento dos corpos celestes dependem, unicamente da força de atração das suas massas, assim também os movimentos das idéias, [...]” (HIRSCHBERGER, 1967)²⁶³, devem reduzir-se a uma lei semelhante, a uma lei das suas massas psíquicas, se assim podemos dizer.

Ao traçar esse paralelo, o empirismo põe em questão a lógica formal e os métodos introspectivos e, na proporção em que avançam as Ciências da Natureza, os eixos de caráter universalistas e transcendentais (*apriorístico*) vão sendo questionados. Contudo, havia a esperança de que ainda fosse possível construir teorias capazes de conciliar as polêmicas entre o ponto de vista tradicionalista – fundados na compreensão universalistas dos processos cognitivos e mentais – e as novas concepções construídas pelo empirismo, preservando os princípios da religião, da moral e da ciência.

Esse esforço foi feito por Immanuel Kant [1724-1804] que, seguindo Leibniz [1646-1716], aliou-se parcialmente ao pensamento moderno. O sujeito kantiano seria resultante de uma síntese que se opera entre o sujeito e a massa informe de suas sensações sobre o mundo exterior. Essa síntese se daria na razão de dois princípios norteadores, posteriormente utilizados por vários psicólogos na formulação das teorias da ação: o primeiro sustenta-se na afirmativa de que a ciência deve constar de juízos universais (*apriori*); e o segundo, enfatiza a necessidade de que, no processo de conhecimento, a experiência sensível seja consultada²⁶⁴.

Embora Kant levasse em conta que a ação educativa deveria seguir a experiência, e que ela deveria formar sujeitos autônomos, o projeto pedagógico deveria estar sujeito aos ditames da razão e aos princípios morais. Mas a ação pedagógica, mesmo sujeita aos ditames razão, não deveria basear-se somente nela como raciocínio puro. Isso porque, o raciocínio puro, tal como considera Kant, não

pertence ao mundo dos fenômenos, está alheio à realidade. Assim, é por intermédio da ação que os indivíduos adquirem as condições para a superação da heteronomia e constituir-se como sujeito autônomo. Todavia também não é possível encaminhar a ação pedagógica apenas através da experiência, sem submetê-la à razão universal, pois, sem o conhecimento dessa razão não haveria possibilidade de autonomia. Kant coloca como condição para a autonomia a racionalidade, que se traduz como ato em que o sujeito se dá conta e aceita submeter-se a razão.

Mas, no processo os riscos provenientes das sensações e das imprecisões das experiências deveriam ser evitados, por isso a educação deveria estar ancorada nem uma razão metafísica. É essa ancoragem que distingue Kant dos empiristas: apenas os fenômenos possuem uma essência determinada pelas Leis da Natureza e, na Natureza, estão postas as tendências e os impulsos sobre os quais deveriam se estabelecer formas de controle, para submeter a Natureza às normas ditadas pela razão²⁶⁵. No projeto pedagógico kantiano Razão e Natureza se confrontam. Nesse confronto, Kant credita à razão metafísica a condição de transcendência, dando margem ao caráter coercitivo da educação: se à infância nada se opor para impedir a selvageria e a animalidade, estas se conservarão durante toda a vida.

Na existência racional estão as condições *apriori* de todo o conhecimento possível, ali também está uma forma *apriori* de linguagem possível, associada à formação de conceitos. Na *Crítica à Razão Pura*, ao atribuir funções aos juízos, afirma que seus conteúdos somente têm valor quando relacionado ao pensamento em geral, identificado como hipotético, de caráter universalista; assertórios, quando seu conteúdo é firmado em termos de verdade; e apodícticos, quando pronunciado em termos de uma relação necessária (Cf. ROBINSON, 2005)²⁶⁶.

Ramozzi (1984)²⁶⁷ considera essas três formas de juízo como correspondentes às formas *apriori* de uma linguagem, que Kant consideraria válida para qualquer inteligência. A noção de *forma* está referida à intuição do espaço e do tempo, na estética transcendental que, para Kant, são os conhecimentos que não se ocupam tanto com os objetos, mas, com o modo de conhecer os objetos; uma preocupação piagetiana, que se reflete em outros estudiosos do mesmo campo.

As formas da matéria estão expostas à pluralidade da sensibilidade (*gestalt*); a matéria é, em si, desordenada, e só começa a ordenar-se com a elaboração da *ação humana* (HIRSCHBERGER, 1967)²⁶⁸. A forma como a ação que vai realizar essa ordenação é objeto da lógica operatória de Piaget.

Kant, assim como seus seguidores, permaneceram presos à lógica transcendental, associada ao princípio da causalidade e da universalidade. Os juízos sintéticos *apriori*, que têm como base a matemática e a física, dão os axiomas às diversas correntes de interpretações sobre as construções do simbolismo infantil. Isso pode ser visto em Piaget, quando considera que os atributos da cognição se devem a capacidade de retirar da experiência as diferenciações, as qualidades e as formas do mundo objetivo: “[...] para designar esses elementos *apriori*, [...] a nossa própria capacidade cognitiva tira de si mesma” (HIRSCHBERGER, 1967, p.284)²⁶⁹.

Habermas (2004, p. 12)²⁷⁰ considera que as proposições de Kant deram origem as teorias posteriores, cujas orientações são pragmáticas, a exemplo da linguística que coloca em consideração a totalidade do mundo, da vida e da diversidade da linguagem como funções na expressão do pensamento e sentimentos: comunicar e representar. A teoria da ação se transforma assim no centro das reflexões para os estudiosos da infância. As correntes do pensamento pragmático, de inspiração neokantianas, ganham expressão em dois movimentos: no historicismo de James [1839-1914] e Dilthey [1833-1911] preocupados em explicar a realidade como um movimento de permanente atualização da vida, e, na filosofia de Bergson [1839-1941]²⁷¹.

A diversificação dessas teorias, conforme Bochenski (1962)²⁷², embora guarde divergências, dão corpo a concepções que têm no pragmatismo algo em comum entre si. Identificadas como concepções *atualistas*, essas concepções partem dos fragmentos ou resíduos da história e compreendem que “o devir encerra mais que o ser”²⁷³. Mas outro viés do pragmatismo também se encontra presente nas concepções organicistas e seu determinismo físico e biológico nas teses sobre a infância.

Algumas vertentes da teoria da ação construídas no campo das Ciências Humanas, principalmente da Psicologia, mantêm esse caráter extremamente utilitário do viés pragmatistas. Eles ganham evidência nas teses de Burrhus Frderic Skinner [1904-1990] e nos modelos funcionalistas que adentram o século XX. Originalmente elas estão postas nas reflexões de Henri Bergson [1859-1941], sintetizada por Bochenski (1968, p. 110) da seguinte forma:

A faculdade humana que corresponde à matéria especial é a inteligência, e esta se caracteriza por sua exclusiva orientação para a ação. É a ação que comanda, sem mais, a forma da inteligência. Como para a ação necessitamos de coisas

exatamente definidas, o objeto principal da inteligência é o fixo corpóreo, inorganizado, fragmentário; a inteligência não concebe claramente senão o imóvel. Seu domínio é a matéria. Ela capta para transformar os corpos em instrumentos; é o homo faber e subordinado, essencialmente, à construção de instrumentos.

Merani (1977, p. 8-9) ²⁷⁴ chama atenção para o fato de que, enquanto a Psicologia discute esses problemas, a pragmática dos fatos transforma o mundo. Após a Revolução Industrial o uso das técnicas para redução dos custos da produção, exigiu muito mais do homem que trabalha, tal como o fez F.W.Taylor, em suas primeiras experiências de gerência industrial: “[...] O *scientific management*, primeira manifestação da atual sociedade de consumo, consiste logicamente, em estudar a melhor maneira de *consumir* a mão de obra” (MERANI, 1977, p. 9) [grifo do autor].

Às transformações desse tipo exigem ideologias que as justifiquem ou um sistema coerente de ideias que lhes deem explicações plausíveis, tais como construídas pela psicologia de Wiliam James (1842- 1910) e na filosofia espiritualista Bergson. A modernidade exige que Bergson abandone a fenomenologia contemplativa kantiana e passe a conferir à inteligência a capacidade de, ao penetrar na essência das coisas, decompor e recompor a matéria do mundo objetivo. Essa capacidade, que se refere ao *homo faber*, é também trabalhada por Bachelard [1884-1962], presente em suas reflexões na obra *A Terra e os devaneios do repouso* ²⁷⁵ (Bachelard, 2003).

A necessidade de decompor e recompor a matéria, que Bachelard denomina como vontade de arrombamento, se manifesta nas relações entre a criança e seus os objetos, quando ela se ocupa em desmontar os brinquedos. Essa atitude, comum entre as crianças, faz parte de seu processo de descoberta e se justifica, conforme Bachelard (2003, p. 7) pelo fato de ser

O homem é a única criatura da terra que tem vontade de olhar para o interior da outra. A vontade de olhar para o interior das coisas torna a visão aguçada, a visão penetrante. Transforma a visão numa violência. Ele detecta a falha, a fenda, a fissura pela qual pode violar o segredo das coisas ocultas [...].

De certo modo as observações de Bachelard retiram da Psicologia e da Psicanálise a parcimônia que persiste em revestir as concepções sobre a infância de passividade, mas, esse *homo labore* não pode ser somente pensado na essencialidade que, ao exprimir-se na singularidade dos devaneios, afina suas capacidades de

transformação, como um *Robinson Crusoe*, em sua engenhosidade industriosa e solitária.

[...] o homem que trabalhava, que estava em inter-relações com os outros, com os objetos e com a natureza, vai aos poucos se transformando no homem que fabricava (*homo faber*), que age sobre os outros, sobre os objetos e as coisas (ARENDETT, 2003, p. 99) ²⁷⁶.

As modificações do mundo moderno põem à margem o substancialismo e, ao final do século XIX, vemos surgir o pensamento de cunho estruturalista, produto de um contexto histórico particular e expressão de uma progressiva tendência do ocidente para uma temporalidade moderada, fruto do avanço das Ciências Sociais frente à Sorbonne, detentora e distribuidora das humanidades clássicas (DOSSE, 1993, p. 13-19) ²⁷⁷.

O movimento estruturalista, como expressão diferenciada, teve uma dupla função: a de contestação e a de contracultura. Ele se manifesta com certa dose de aversão e rejeição à cultura ocidental tradicional, com um apetite de modernidade e busca de novos modelos de análise.

Além da Antropologia e da Psicanálise, o estruturalismo também é o momento em que a Linguística desempenha uma importante função no processo de avanço das Ciências Sociais. Seus protagonistas veem no estruturalismo uma possibilidade e um instrumento para romper as ideologias. Em termos amplos, a corrente estruturalista apresentou-se como oposição à velha metafísica ocidental e teve grande repercussão até o início dos anos 80, quando algumas figuras centrais do movimento, de fulgurante irradiação internacional, desapareceram drasticamente de cena: alguns se transferiram para outros cenários de pensamento, outros foram acometidos de morte drástica ²⁷⁸. Esses desaparecimentos de caráter incomum e quase simultâneos acentuaram a impressão de fim de uma época, colocando para trás os impasses deixados pelos expoentes do pensamento estruturalista.

O conceito de estruturalismo inicialmente teve um sentido arquitetural que estava relacionado a maneira como um edifício (a sociedade, a língua etc.) se construía. Esse sentido, que foi posteriormente alargado e modificado, terminou por envolver todos os campos do conhecimento: por analogia, todos os seres vivos e a totalidade do homem, o corpo, as línguas, as ideias, a sociedade, a infância etc., podem ser percebido como em construção (construtivismo). No alargamento do conceito, do ponto de vista metodológico, acentuou-se o caráter discricionário sobre

maneira como as partes integrantes de um todo se organizavam como totalidade, abrangendo múltiplas dimensões: estruturas anatômicas, psicológicas, geológicas, matemáticas, linguísticas etc.

Durante um longo tempo a corrente estruturalista ocupou o campo das Ciências Humanas, no século XIX: com Herbert Spencer (1820-1903), T. H. Morgan (1866-1945) e Marx (1818-1883). Essa corrente de pensamento atravessou o século XX, alcançando os anos 80. Mas foi no final do século XIX, que o termo estrutura foi consagrado por Durkheim (1858-1917) na obra *Les Règles de La méthode sociologique* (1895).

O movimento se estendeu entre os psicólogos, em oposição à Psicologia funcional do início do século XX, e atingiu um amplo campo de conhecimento: a linguística, objeto dos debates em vários países da Europa e, além, Ferdinand Saussure (Suíça/Genebra 1857-1913), na *Linguística Geral*, propiciaram o desenvolvimento deste campo como ciência autônoma: Nikolay Sergeyevich Troubetzkoy [Moscou/Viena 1890-1938] fez parte do círculo de Praga, fundador da morfofonologia; Roman Jakobson [Moscou, 1896-1932], foi pioneiro na análise estrutural da linguística; e Louis Hjelmslev [Dinamarquês, 1899-1995], precursor dos estudos e classificação dos glossemas, menores unidades linguísticas, que serviriam de suporte para a compreensão das formas de expressão e de conteúdos ²⁷⁹.

Essa diversidade de campos exprime formas de manifestação variadas do estruturalismo, que Dosse (1993)²⁸⁰, identifica como: o estruturalismo denominado científico, representado por Claude Lévi-Strauss, Algirdas-Julien Greimas e Jacques Lacan, envolvendo antropologia, semiótica e a psicanálise; o estruturalismo semiológico, mais flexível e cambaleante como Roland Barthes, Gérard Genette, Izvetan Todorov; e o que Dosse qualifica de estruturalismo historicista ou epistêmico, no qual se incluem Louis Althusser, Pierre Bourdieu, Foucault, Derridá, Pierre Vernant e, de modo geral, a terceira geração dos Annales ²⁸¹.

O movimento seguiu em caráter ascendente dos anos 50 a 1967, quando se inicia um refluxo. O momento atual, caracterizado como “vazio” ou pós-modernidade,

[...] induz uma abordagem do humano em que se expõe uma oposição binária, igualmente ilusória, entre a dissolução do homem do estruturalismo e seu inverso, a divinização do homem [...].

O homem criativo, para além das limitações de seu tempo, remete para a morte do homem como o seu duplo. O homem, paradigma perdido da abordagem estrutural, ressurgiu na figura narcisista da anti-ciências sociais [...] (DOSSE, 1993, p. 18).

Dosse observa que a lacuna prematura deixada pelo movimento estruturalista carregou as Ciências Humanas para as margens da historicidade. Anuncia-se um ponto de mutação no sentido de retorno ao passado, em nome do declínio do pensamento e o recuo converge para mais atrás do século XIX.

Esse recuo, que já se manifestava nos anos 30, remete as reflexões para o homem simbólico, onde a categoria do imaginário ganha proeminência no Círculo de Eranos (Suíça). Destacam-se como fundadores, Jung, Eliade, Corbin, Postmann e Durand, todos interessados na formulação de uma hermenêutica fenomenológica das imagens, dos símbolos, dos mitos e das culturas. Seguem Ricoeur, Rudolf e Walter Otto, Ernst Cassirer, Gaston Bachelard, Dumézil, Lévi-Strauss, Campbell e Maffesoli, entre outros (ARAÚJO, 2003, p. 13)²⁸².

Conforme Wunenburger e Araújo (2003, p. 23)²⁸³ a concepção de imaginário singular e coletivo resulta de um amplo leque de disciplinas e de outros saberes (crítica literária, psicanálise, antropologia cultural etc.) que iniciou no século XIX. Mas estes estudos tomaram impulso no século XX, com base nos métodos filosóficos que envolvem o estruturalismo, a fenomenologia e a hermenêutica, mesmo que algumas dessas correntes estejam marcadas por forte dose de intelectualismo, tal como se apresentam nos trabalhos de Lévi-Strauss, Lacan e Foucault. Entre essas correntes, as contribuições dadas pela fenomenologia, preocupada com a primazia do sensível, Merleau-Ponty e Sartre prestaram importantes contribuições.

Porém levou certo tempo para que os estudiosos de tradição intelectualista reconhecessem e valorizassem a imagem e imaginação como importantes campos de estudo da epistemologia. Durand (2001, p. 7)²⁸⁴ considera que a resistência às imagens se constitui como herança do raciocínio socrático e seu subsequente batismo cristão, que deram as bases de sustentação do pensamento ocidental. Contudo, alguns filósofos contribuíram para quebrar a herança iconoclasta desse pensamento: entre eles Araújo e Wunenburger (2003)²⁸⁵ mencionam as contribuições de Sartre, Bachelard, Paul Ricoeur, Durand e Lévi-Strauss que, acompanhando o movimento surrealista, oportunizaram novas reflexões sobre a Psicanálise. Mas menciona

também que, simultâneo a esse movimento, os estudos sobre a psicossociologia da vida religiosa de Émile Durkheim contribuiu para a emergência de novos trabalhos, como os de Mircea Eliade: *Tratado de História das Religiões*²⁸⁶.

A retomada do viés durkheimiano favoreceu ao ressurgimento de um neokantismo, “[...] que considera como adquirido o estatuto transcendental da imaginação e sua participação na constituição de um sentido simbólico” (ARAÚJO E WUNENBURGUER, 2003, p. 24)²⁸⁷, tal como se apresentam os trabalhos de Ernst Cassirer [1874-1945] e Heidegger [1889-1976].

Desse modo, as imagens e a imaginação foram integradas às reflexões filosóficas e, também, no campo da sociologia, apresentando-se com postulados ou modelos distintos de análise:

[...] a fenomenologia de Edmund Husserl considera a imaginação como intencionalidade capaz de um desejo eidético²⁸⁸; a hermenêutica atribui às imagens uma função expressiva em termos de sentido, segundo alguns pontos de vista mais facunda que o conceito (Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Ricoeur, etc.), e os debates introduzidos pela Escola de Frankfurt (Ernst Bloch, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Walter Benjamin) obrigam a ter em consideração o mito e a utopia na história sócio-política (ARAÚJO e WUNENBURGUER, 2003, p. 24).

Todas essas vertentes de cunho epistemológico se fazem presente nos debates sobre a construção da Sociologia da Infância que, neste momento, se procura compreender. Na sequência, para efeito de compreensão, transitamos curiosamente por distintos “modelos” (o que pode ser problemático), na perspectiva de identificar como cada uma delas faz suas aproximações sobre a construção de um campo específico de uma Sociologia, ainda em construção, que é a Sociologia da Infância. Cabe, no entanto, advertir que nos detivemos mais nos clássicos da sociologia (Marx, Weber e Durkheim) para fazer algumas inferências.

2.1 A construção da sociologia da infância

É no transcurso dos debates em todos esses campos do conhecimento que as Ciências Humanas vai se constituir. No campo das Ciências Humanas as vias percorridas pelos modelos matriciais, conforme Domingues (2004)²⁸⁹, apontam para algumas coordenadas, que podem facilitar as reflexões sobre a Sociologia da Infância: Durkheim [1858-1917], o positivismo e a sociologia, instauradores dos paradigmas²⁹⁰ de uma física social centrada na explicação; Karl Marx [1818-1883], a dialética e a economia; Max Weber [1864-1920], a hermenêutica, o modelo histórico-social e suas derivações no campo da fenomenologia, firmada por Alfred Schütz [1899-1959]; e mais recentemente, a Sociologia que surge das reflexões sobre o Imaginário, onde se destacam, entre outros, Gaston Bachelard, Gilbert Durand e Paul Ricoeur.

O fato de utilizar essas coordenadas como porto de partida para as reflexões sobre a Sociologia da Infância, não exclui outras abordagens, tratadas por estudiosos que recorrem a Karl Mannheim [1843-1947] e a sociologia do conhecimento de George Simmel [1858-1818], seja para afirmar o conceito geracional como categoria estruturante da infância, seja para ressaltar o caráter interacionista das relações entre elas e as demais categorias geracionais.

As datas apontadas mostram que, os autores como Durkheim, Karl Marx, Weber, Mannheim e Simmel estão situados dentro de uma mesma época: a segunda metade do século XIX. Mas cabe ressaltar que nenhum deles se mantém estático em seus pensamentos. As construções teóricas avançam e seguem a dinâmica da criação dos próprios métodos de investigação. Assim, as referências tomadas para análise não esgotam em si toda a caminhada feita pelos fundadores da Sociologia. Trata-se de aproximações, na perspectiva de identificar os paradoxos e as ambiguidades entre as teses que dão sustentação a Sociologia da Infância e, se possível encontrar o caminho mais adequado à compreensão das expressões infantis em suas relações com os contextos socioculturais.

As teses sustentadas pela Sociologia da Infância, recentemente constituídas, reconhecem a criança como ator/sujeito criador de cultura, de conhecimento ativo e participante da construção do seu devir e de sua história. Essas teses evidentemente não provêm de uma reflexão teleológica, solta ou isolada, elas fazem parte de um

amplo debate no interior da história das Ciências Humanas, que envolvem, entre outros campos, a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia, onde os autores mencionados desempenharam um importante papel: os paradigmas e modelos de *racionalidade*, as estratégias e os tratos dados aos sujeitos epistêmicos tendem a sustentar ou negar as afirmações feitas pela Sociologia da Infância da atualidade. Mas, os padrões de cientificidade propostos e formas de explicação/ compreensão da realidade humana e social, guardam controvérsias que, ao serem equacionadas permitem identificar a bases das afirmações feitas pela Sociologia da Infância, levando em consideração o tratamento dado aos sujeitos do ponto de vista epistêmicos.

A afirmação da criança como sujeito criador de conhecimento e de culturas só é possível quando se admite o argumento do conhecimento criador, ou antes, do criador do conhecimento como sujeito libertado de amarras canônicas. Isso implica admitir que, efetivamente, só conhecemos aquilo que criamos: “[...] aquilo cuja origem nós encontramos em nós mesmos e que foi gerado, feito ou construído por nós [...] e não aquilo, que embora exista de fato, não foi criado por nós” (DOMINGUES, 2004, p. 37-38).

A ideia de conhecimento como criação só mais tarde aparece no campo das Ciências Sociais e ganha diferentes matizes em diversos campos das ciências e, ao ser aplicado às Ciências Humanas, apresenta algumas variantes, tais como: o realismo epistemológico, o operacionalismo, o instrumentalismo, o pragmatismo, o construtivismo, o imaginário e os estudos sobre o cotidiano, este fundado no conceito de interacionismo simbólico. Nessas seis formas estão implícitos um conjunto de proposições que envolvem as relações entre conhecimento e a ação no movimento da construção/produção do conhecimento criador.

Conforme Domingues (2004), entre o realismo epistemológico (que exige objetividade), o operacionalismo, o instrumentalismo e o pragmatismo, há um progressivo empobrecimento do sujeito cognoscente, que se distinguem entre os postulados de Durkheim, Weber, Marx. Se o construtivismo, diferente das demais modalidades, envolve as relações do sujeito cognoscente com um conjunto de operações e instrumentos, como conhecimento criador:

[...] tanto no pragmatismo como no instrumentalismo alguns elos importantes dessa cadeia são amputados e deixados de lado, substituindo o pragmatismo a pergunta pela verdade pelo êxito da ação, e perguntando o instrumentalismo não

pela verdade do conhecimento, mas pelo modo como ele funciona. Um pouco é o que ocorre com o engenheiro quando ele deixa de engenhar e pensar, ao se converter em técnico, transformando-se o conhecimento do criador, antes compartilhado pelo engenheiro e pelo artista, em conhecimento fazedor (DOMINGUES, 2004, p. 42).

No realismo epistêmico, segue o autor, as indagações e as interpretações sobre o falso e a verdade estão voltadas para o mundo das exterioridades (objetividade), sua referência é aquilo que existe independente de nós e pouco importa se isso é ou não uma criação nossa; está interessado no mundo das coisas e no outro como real. Por isso o realista indaga-se sobre o que é real e irreal, e se dá por satisfeito quando essa realidade é apontada e estabelecida, na conveniência do conhecimento da coisa (DOMINGUES, 2004, p. 43), tal como as escolas ensinam e avaliam as crianças.

O operacionalismo e o pragmatismo diferenciam-se dos realistas nos argumentos e nas indagações que fazem sobre o sujeito epistemológico. Eles não indagam sobre a realidade objetiva, tal como os realistas, mas se ocupam em descrever os comportamentos dos *usuários* do conhecimento, “[...] reduzindo o agir ao fazer e trocando a análise do discurso do conhecimento pelo protocolo de conduta e registro da discussão” (DOMINGUES, 2004, p. 43).

Para estes a pergunta chave é: o que faríamos se o enunciado for verdadeiro? A operação é o centro das suas preocupações. Já, o instrumentalista indaga-se constantemente sobre os instrumentos empregados para conhecer algo, para ele não interessa o sujeito, nem o conhecimento criador, nem tão pouco se a ferramenta é ou não verdadeira, cabe somente averiguar como e se funciona (DOMINGUES, 2004)²⁹¹.

O construtivista distingue conhecimento e realidade e pensa o conhecimento como uma construção, nos moldes do estruturalismo. Nesse processo estão envolvidos os instrumentos e as operações, as similitudes entre os modelos de conhecimentos construídos e a realidade, mesmo que abra mão da coincidência absoluta entre uma e outra coisa (DOMINGUES, 2004)²⁹². Nesses modelos, que se identificam com o racionalismo, a análise do sujeito do conhecimento e do criador do conhecimento, principalmente no realismo, no pragmatismo e no construtivismo, tiveram amplo acolhimento nos séculos XIX e XX.

Domingues (2004)²⁹³ situa Durkheim e Marx entre os realistas, embora os tratamentos dados aos sujeitos epistemológicos sejam distintos: Durkheim confere ao realismo um viés positivista, mas ajusta o sujeito moral ao kantismo, quando o *encaixa na sociedade* (integração/ajustamento) e identifica a sociedade como potência das normas e das leis.

Marx, conferindo ao realismo um viés materialista e abrindo-o à dialética, nela incorpora os elementos construtivistas, identificando o sujeito ao mundo do trabalho. Na sociedade capitalista o sujeito ganha materialidade no capital, os demais indivíduos são o seu “suporte”: o sujeito epistêmico é reificado nas ideologias.

Lévi-Strauss, um construtivista atento à realidade do símbolo, incorpora nele os sujeitos; Weber pulveriza o sujeito social em uma infinidade de atores ou agentes e sustenta que o modo de compreendê-las é uma idealidade (tipos ideais) (DOMINGUES, 2004)²⁹⁴; o modelo weberiano, conjugado com os postulados da fenomenologia de Schütz (Sartre, Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty) é analisado pelos estudiosos do imaginário, que abre a discussão para uma Sociologia que busca encontrar novos caminhos entre uma filosofia transcendental e os modelos interpretativos de caráter estruturalista.

Supõe-se que a racionalidade e o tratamento dados ao sujeito epistêmico, reconhecendo-o ou negando-o, compromete a noção de infância como criadora de conhecimento, e indica o tortuoso terreno dos debates sobre a Sociologia da Infância. Impõem-se sobre essas alternativas as concepções realistas dadas pelos autores e as vias percorridas para instaurar uma visão objetiva da realidade humano-social. Essas concepções comprometem as noções de infância que cada autor, envolvido com a Sociologia Geral, também venha a se preocupar com a Sociologia da Infância.

A partir desses referentes iniciais propomo-nos examinar cada uma dessas vertentes, aprofundando as reflexões sobre a problemática da infância, sem perder de foco as proposições atuais apontadas pelos estudiosos da Sociologia da Infância. Estes decididamente tendem a afirmar a criança como um ser cognoscente, criador de cultura, autônomo e partícipe na construção de uma cultura particular, de suas concepções de mundo e de seus conhecimentos; e construtores de sua alteridade e do seu devir.

2.1.1 A criança e a infância: determinações econômicas, políticas e ideológicas

A construção teórica de Marx envolve o diálogo crítico com outras teorias formuladas por autores como David Ricardo [1772-1823] e Adam Smith [1723-1790]. Mas, em termos gerais, ele se distingue dos demais no que diz respeito às construções teóricas feitas no campo da economia. Para ele, a economia é uma totalidade que se constitui na esfera da produção, da troca e do consumo e se condicionam mutuamente. A primazia, no entanto, é dada à esfera da produção. Na forma mais elementar das coordenadas marxista, os modos de produção, compreendendo o trabalho e o processo de trabalho, se particularizam no interior das sociedades históricas.

Os elementos que integram esse processo exercem diferentes funções complementares e intercambiáveis: o trabalho, atividade orientada, é o dispêndio de energia aplicada às coisas (objetos), um metabolismo que se realiza entre o homem e a natureza; o instrumento de trabalho, mediador entre o trabalho e o objeto de trabalho, canaliza o trabalho e modifica as coisas, ao agir sobre elas; os objetos de trabalho têm como características ou virtualidades converter o objeto em produto, apto para o consumo (valor de uso), ou ser repostos num novo circuito produtivo (valor de troca).

É, pois, no conceito no trabalho que reside a construção teórica da produção em Marx e é a partir desse conceito, situando as esferas que o constitui, que ele constrói sua teoria analítica das sociedades históricas, identificadas pela esfera da produção, consumo, distribuição e troca; pelo produto, resultado e finalidade interna do processo de trabalho (valor de uso/troca); pelas forças produtivas, combinação das forças de trabalho e instrumentos; pelas relações de produção, configuradas por de um lado, pelos capitalistas e de outro, por outros parceiros das penas e fadigas (classes sociais), e àqueles para os quais os produtos se destinam.

No modo de produção, resultado da combinação das forças produtivas e das relações de produção, a noção de trabalho se constitui como nível abstrato da teoria e como o princípio ordenador do discurso: a teoria do valor-trabalho é o princípio ordenador; o trabalho, como fonte de riqueza, diversifica-se em diferentes modos de produção e, no interior de um mesmo modo, suas diferentes formas de manifestação: a corveia, mais-valia, lucro, juro, renda etc.

A partir das noções de trabalho e de produção, Marx constrói o método e elabora as categorias com as quais realiza suas análises: a dialética das relações entre as esferas econômicas, examinadas através das categorias da contradição, determinação, reciprocidade e da mediação; as relações entre os instrumentos e o objeto de trabalho; a produção e a distribuição; a troca e o consumo; e o trabalho como mediação nas relações entre o homem e a natureza.

Seu modelo/referência, o da economia mercantil e o da concorrência perfeita, não representam simples decalques da realidade, mas, construções abstratas, utilizadas para justificar e dar consistência ao que pensa sobre as relações entre as diferentes categorias (esferas) e o plano teórico (o paradigma). O primeiro modelo, o da economia mercantil, está fundado na reprodução simples dos fatores de produção, sem alterar a base física ou lhe acrescentar valores adicionais; o segundo modelo, da concorrência perfeita, funda-se no equilíbrio da oferta, da demanda e na identidade do valor (uso/troca).

Conforme Domingues (2004)²⁹⁵, há uma distinção entre paradigma e modelo: o modelo serve tão somente para dar racionalidade à teoria e justificar seu o real empírico. Na teoria marxista é possível distinguir o objeto real empírico e a teoria. Isto é, os elementos que constituem o modelo é uma ferramenta ou um instrumento de análise; o paradigma é a teoria construída a partir dele, com recorrência às disciplinas, como a história e a dialética, constituintes do materialismo histórico.

As grandes polêmicas travadas sobre Marx se dirigem ao fato de colocar as demais esferas da vida sob as determinações econômicas. Essa abordagem foi considerada pelos críticos como economicista e reducionista, na medida em que, ao enfatizar a noção de trabalho, dá primado à infraestrutura sobre a superestrutura; e, às forças produtivas sobre as relações de produção.

Alguns autores, como Geertz (1978, p. 227),²⁹⁶ atribuem o relativo atraso dos estudos sobre as culturas às interpretações lineares, advindas do materialismo histórico: “[...] é mais difícil lidar cientificamente com as ideias do que com as relações políticas econômicas e culturais”, principalmente quando se trata de formas culturais consideradas pouco importantes, como é o caso das relações cotidianas, que se movem no terreno silencioso do *não-dito*. Geertz considera que essas relações são pouco tratadas pelos clássicos da sociologia.

Este problema, de ordem interpretativa, resulta das observações de muitos investigadores, que descontextualizando os autores clássicos, se movem na leitura de

textos indiretos, preocupados com a problematização imediata das teorias postas no epicentro dos debates, sem buscar o âmago dos conflitos teóricos sobre os fenômenos simbólicos.

Mesmo que possa parecer exaustivo, as críticas dirigidas ao modelo de interpretação marxista nos leva de volta a velhas indagações, e nos obriga a retomar o antigo preceito délfico. Se nos primeiros momentos os problemas colocados pela filosofia foram formulados em termos de indagação – O que é o cosmo? Qual a origem da vida? – no terceiro momento *a consciência* surge como problema, porém colocado não na forma de indagação, mas em termos imperativos: *Conhece-te a ti mesmo*. Esse preceito transforma-se no epicentro dos debates para as Ciências Humanas, durante toda a história das ideias científicas.

Mesmo que esse preceito não seja tratado de forma direta e cabal pelos estudiosos da sociologia, ele se constitui o pano de fundo dos debates da epistemologia. As leituras levaram a crer que, no curso das Ciências Humanas, esse preceito imperativo não teve um significado uníssono, ao contrário, foi fulcro de inúmeras contradições e de variações significativas, até porque, em sua forma original, ele surge no terreno da areia movediça da axiologia, a partir de conjecturas morais (Cf. DOMINGUES, p. 628).

Originalmente as significações fixadas advêm de Sócrates, Platão e Aristóteles. Sócrates revoluciona da filosofia heraclitiana ao emprestar dele a dialética e colocar o homem no centro das preocupações. Ao procurar conhecer a si mesmo, o homem se descobre como racional ou como um ser de razão. Sócrates nunca deu uma definição unificada e positiva da natureza humana, preferiu compreender o ser humano como um ser em constante busca de si mesmo (DOMINGUES, 2004)²⁹⁷. Platão, partindo de Sócrates, dá mais um passo ao mostrar que homem, ao conhecer a si mesmo, descobre a sua *essência* e acrescenta que essa essência é a alma imortal, algo diferente do corpo mortal, que é a sua prisão. Sobre a natureza do homem, Platão foi mais longe, considera-a como um *ser da falta – filho da Pobreza*, no sentido de imperfeito e incompleto – mas também um *ser de artifício – filho de Recurso* e de potencialidades.

Já Aristóteles fala pouco do *conhecimento de si* e contempla mais ao corpo e o universo sensível, quando faz a distinção entre o *homem racional* e o *animal social*. *Social, também são as abelhas e as formiga*, mas no homem, a racionalidade e a sociabilidade são potencializadas pela linguagem, pois o social e o político não

advêm somente do instinto gregário. Concebendo a razão como algo divino, Aristóteles e Platão fundaram a metafísica, que após reaparece sob diversas denominações²⁹⁸.

Domingues (2004, p. 631) observa que dessas reflexões discrepantes nascem a multiplicidade das filosofias: as subjetivistas, voltadas para o interior do homem, preocupadas com a suas qualidades morais e intelectuais, “[...] da qual não é exagerado afirmar que termina por instaurar a chamada antropologia do homem (definido pela alma ou pela razão)” ; outra, preocupada com as relações alma/corpo, vista como unidades separadas, que envolve todos aqueles que pretendem achar a chave da síntese entre uma e outra parte; aquelas forjadas pelos estoicos, que acreditavam que a alma residia no corpo e até hoje buscam localizar nele sua sede; outra que, seguindo o curso da subjetividade, credita aos movimentos da consciência e da ação, nos ritmos da subjetivação e da objetivação do homem frente ao mundo.

Em torno dessa multiplicidade de pensamento, e a partir dessas alternativas, são travadas as polêmicas que, atravessando o campo axiológico, ainda estão presentes no racionalismo e em tudo que os idealistas e realistas atribuem ao homem moderno. O *conhece-te a ti mesmo*, mesmo ao abandonar o fundo religioso, permanece na filosofia e nas ideias científicas, ora pivoteadas pelo objeto (objetivismo), colocando o sujeito em recesso; ora pivoteadas pelo sujeito, as expensas do objeto.

Descartes, em seu *cogito ergo sum*, afirma o sujeito (*ego*) epistêmico, tanto na intuição como no raciocínio, mas, ao voltar seus olhos para o homem como objeto de suas reflexões e suposto sujeito do discurso, viu com clareza o quanto era impossível regredir ao infinito, no ato de conhecer. Isso implicaria em identificar as fronteiras entre o que é animal e o que é racional. Seria, portanto, mais prudente para Descartes pensar a si mesmo como *algo que pensa*, ou como o *eu que pensa*:

Mas o que sou eu, portanto? Uma coisa que pensa. Que é uma coisa que pensa? [...] uma coisa que duvida, que concebe, que afirma, que nega, que quer, que não quer, que imagina também o que sente (DESCARTES, apud DOMINGUES, 2004, p. 636).

Domingues observa que tudo o que Descartes não viu com clareza foi que, discurso conduzido pelo sujeito, ao procurar captar o sujeito, termina por apreendê-lo como objeto, transformando esse mesmo sujeito em representação objetiva, *objetivando-o como coisa pensante*. Isso foi mostrado por Heidegger: “[...] ao dizer

que todo ego é cogito, *me cogitare*. Isto é, que o eu se representa a si mesmo [...]”²⁹⁹, o homem se coloca diante de si como representação, portanto, como objeto, tal como colocado por Descartes: ao perguntar “Quem sou eu?”, ele responde eu sou uma “coisa”, uma “coisa que pensa”³⁰⁰.

Desse modo “O sujeito se duplicou no objeto e o objeto no sujeito, tudo ficou resumido no jogo de espelhos”³⁰¹. Mas, diante desse jogo Descartes preferiu ficar na penumbra. O sujeito cartesiano basta-se a si mesmo, basta-lhe seu próprio ato de pensar o pensamento. Opor-se ao objeto faz parte de outro jogo, que implica apropriar-se ou apossar-se do objeto para si. Ao apreender a coisa, como coisa pensante, o sujeito se preenche com ela e simultaneamente o coloca em *recesso*. Contudo, segue Domingues:

[...] ao visar a coisa, o que Descartes deixa em recesso, além da dependência da coisa e do sujeito *vis-à-vis* da representação, é exatamente a estrutura reduplicada do processo reflexivo, em razão da própria estrutura reduplicada da representação, em suas qualidade de elemento próprio do pensamento, representação que, antes de ser um modo ou uma nota da coisa, é um modo ou uma marca do sujeito(DOMINGUES, 2004, p. 637).

O jogo do espelho reaparece em Kant que, jogando-o para o alto, instala uma duplicata do sujeito no plano metafísico. Ao fixar o sujeito moral, termina por convertê-lo na *coisa em si*. O sujeito kantiano se transforma, por um lado, no sujeito transcendental e, por outro, no sujeito empírico. Mas esse sujeito empírico difere do sujeito psicológico de Hume, preocupado em compreender o sujeito em seus aspectos fisiológicos e orgânicos, no curso empírico de apropriação da realidade. Kant, ao contrário de Hume, instaura o desterro do mundo das coisas e dos fenômenos, quando abraça o caráter apriorístico do sujeito moral como legislador *apriori* do conhecimento³⁰², atribuindo-lhe qualidades:

Primeiro, sua natureza de sujeito pensante, esvaziado, porém, de toda substância e de toda coisidade: trata-se tão-só do *eu penso* que acompanha as representações. *Segundo*, sua qualidade de sujeito lógico dos empiristas, tendo como esfera legisladora e campo de atuação o domínio do pensamento, ou antes, do conhecimento, e, portanto, desterrado do mundo das coisas e dos fenômenos, trata-se de um *eu* que conduz o discurso, porém, fora do mundo, passa a residir nas dobras da consciência psicológica.

Terceiro, sua qualidade transcendental, vale dizer, sua natureza reflexiva (pois não há outro meio de se chegar a ele senão pela reflexão ou pelo pensamento), ao se determinar como condição de mostrar, sem que ele mesmo, por sua vez possa

ser mostrado, impedindo-nos de dizer algo mais acerca dele, apenas acusar seu status de pressuposição e reter sua presença algo implícita nas funções de síntese do entendimento (DOMINGUES, 2004, p. 638-639).

Hegel refuta o sujeito kantiano, pois considera que a *coisa em si* não pode ficar fora das malhas da reflexão, portanto do conhecimento. Não aceita também o sujeito transcendental na base do conhecimento, pois Hegel o vê como vazio e coloca em dúvida a possibilidade de, ao fraturar sujeito empírico, separando-o do transcendental, alguma síntese possa ser produzida³⁰³.

Husserl dá um passo a mais nessa filosofia transcendental, ao fundar o conhecimento na estrutura do sujeito. Isto é, no *ego* como um espectador transcendental de si mesmo, situado num nível abaixo da representação e da esfera da consciência, em seus atos. A representação, a primeira, colocada no fundo da estrutura reflexiva, se expressa como intencionalidade.

Os debates sobre o preceito délfico *Conhece-te a ti mesmo*, perdido no viés platônico atravessou os séculos e chegou até Marx que, desconfiado da consciência do *sujeito do eu* dos filósofos, abandonou a via da autorreflexão, da intuição intelectual e da introspecção. Marx privilegiou formas objetivadas do mundo humano: o capital, o mercado e os aparelhos instituídos. Afirma que, o que nos torna real, são as nossas obras, separados dessas obras não há subjetividade, nem expressão.

Embora esta última afirmação não seja exclusiva de Marx, pois também o é de Durkheim (instituições e representações coletivas) e de Weber (ação, *ethos*, valores e normas), Marx descentra o olhar sobre o indivíduo e o desloca para a sociedade (modo de produção, classes sociais), de forma mais definitiva, o fulcro das reflexões sobre a consciência e o conhecimento. Esse deslocamento abre perspectiva para a construção de outro tipo de realismo.

Observa-se que, de modo geral, há algo em comum entre os arquitetos do realismo: a ideia de construção metódica do conhecimento, mediante regras, deve atender aos princípios da objetividade. Trata-se de um viés que apreende, por um lado, à realidade das coisas ao sujeito cognoscente e, por outro, exige a adequação desse sujeito ao real e/ou, a partir do real alçar novas perspectivas.

O real e o não real têm fronteiras pouco perceptíveis, pois a verdade, e ao seu lado a objetividade, é aquilo que por estar escondido deve ser mostrado. Em Marx, a essência se esconde por detrás da aparência, mas permanece regulada pela

determinação econômica, pelas leis que regulam os fenômenos. É no desvelamento ideológico das imagens da infância, firmadas pela educação, e na afirmação das desigualdades e da exploração que residem algumas, entre outras, contribuições de Marx para os estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Infância.

No exercício de desvelamento ideológico do ponto de vista marxista é oportuna a recorrência a obra de Bernard Charlot (1979)³⁰⁴ – *A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação* – no sentido de mostrar como é vista a infância como sujeito cognoscente no modelo interpretativo marxista.

O autor mostra como, no plano ideológico, a noção de infância se constrói e como o princípio da neutralidade, de caráter positivista, molda os conceitos que orientam as práticas educativas dirigidas à infância. A ênfase, pois, está posta: o sujeito cognoscente (a criança) se apresenta atravessado pelo olhar daquele que deseja intervir sobre ela (educação).

Charlot observa que, por muito tempo, a dimensão política da educação foi objeto de recusa dos educadores que, opondo-se a ela, recorriam ao conceito de *laicidade*, emprestando a este os anseios de *neutralidade*. Isto é, o positivismo descartou o reconhecimento da ingerência política na educação da criança e dos jovens, o que implica não só na recusa das dimensões ideológicas, como também a recusa da participação desses sujeitos no exercício político, com o argumento de incapacidade e de suposta neutralidade.

Esse artifício discursivo, que por longo tempo pautou o ideário pedagógico, pressupõe um tipo de postulado político que, em última instância, expressa uma concordância prévia e silenciosa com a ordem estabelecida. As teorias da infância, que muitos pedagogos acreditavam aprisionadas ao campo particular da educação, não é dele proveniente.

Charlot demonstra que a ideia de infância é proveniente de outros conceitos e de outras teorias, originárias do amplo campo das Ciências Sociais. As raízes das teorias da infância são derivadas das análises das relações Homem, Natureza e Cultura, cuja fórmula mais simples está associada à noção de *natureza humana*³⁰⁵. A própria expressão do conceito (*natureza humana*) formulada em termos compostos, identifica que as controvérsias (*Homem e Natureza*), acima tratadas, não chegaram a esgotar-se.

A construção do conceito de infância, associados às ideias de Natureza e à de Cultura, envolve a inclusão do sentido temporal das relações entre Homem e Natureza, quando identifica a *infância como um momento da vida que precede a idade adulta*. Tal enunciação é mais uma confirmação de evidência do que uma teoria. Essa evidência, ganha corpo teórico quando ações culturais, de caráter interventivo, incluem no debate o tema da *corrupção* (no sentido do desvio), nos moldes da metafísica aristotélica (ARISTÓTELES 2009)³⁰⁶.

É no curso dessa interpretação que a noção mais simples de infância, favorecida pela tese de desenvolvimento fisiológico, de caráter evolucionista, remete o tema da infância à ideia de Natureza, no sentido biológico, quando os estudiosos passam a preocupar-se com a origem e a continuidade do desenvolvimento da natureza humana:

[...] a infância, origem individual do homem, representa igualmente o estado originário da humanidade e *exprime, assim, os traços essenciais da natureza humana* (CHARLOT, 1979, p. 101)[Grifo nosso].

Essa ideia original formulou os pressupostos de uma pedagogia de caráter individual, seguindo as orientações subjetivistas, de bases metafísicas e suas correspondentes significações ideológicas. Na ótica de Charlot, esses fundamentos reforçaram as ambiguidades construídas sobre as imagens da infância, seguindo os postulados platônicos: a criança, *filha da pobreza*, é também *filha de artifícios*: é inocente e má; imperfeita e perfeita; dependente e independente; herdeira e inovadora. Saindo do campo ontológico para o campo social, se deduz que ela é também instável e oposta a estabilidade; impetuosa e desordenada, por opor-se a ordem; indisciplinada, por opor-se às regras.

É diante dessas ambiguidades, originárias no campo da filosofia, que a educação deveria estar atenta às possíveis virtualidades do *vir-a-ser*, levando os educadores a comprometerem-se com as potencialidades a serem construídas a partir de modelos individuais e coletivos, tal como compreendiam Durkheim e Kant.

As possibilidades do *vir a ser*, enquanto potencialidades, segundo Charlot, terminaram por gerar nos adultos sentimentos ambivalentes, como ternura e desprezo; perplexidades diante da espontaneidade e da inocência; e receios quanto às impetuosidades da natureza infantil e seu caráter indomável. Disso resultam sentimentos medo e espanto, que suscitam atitudes condescendentes e punitivas, regidas pelos valores metafísicos de perfeição e de imperfeição.

Ao expor os fundamentos metafísicos da teoria da infância, a teoria marxista revela como eles dão sustentação ao caráter repressivo da educação e mostra como a ideologia mascara o significado social da infância. Mas o marxismo, mantendo-se preso ao realismo, pleiteia objetividade na construção do simbolismo infantil: ressalta a *função real* e vê a *função irreal* como produto ilusório e enganoso.

Sobre a autonomia, Charlot considera que “[...] a dependência da criança é um fato social que não pode se anular com uma vara de condão mágica. [...] trata-se de um fato social e não de um fato natural” (Charlot, 1979, 131-132). A criança é vista pelo adulto e o adulto por ela, como certo tipo de parceiro social. A alteração dessa parceria se deve às teorias baseadas na inferioridade/superioridade, utilizadas como justificativa na reprodução das relações sociais da produção vigente.

Na perspectiva marxista, “[...] o primeiro tipo de relação entre criança e adulto é econômica” (Charlot, 1979, p. 133). Essas relações não seguem uma pauta unívoca no curso da história: elas se apresentam de modo diferenciado, tanto para os adultos como para as crianças, dependendo da época e da classe social a que pertençam e, em última instância, do modo de produção.

Partindo dessa concepção, a criança frente ao adulto não tem o mesmo valor econômico para todas as classes sociais. Isto é, o fato da criança não ter atividade rentável economicamente, não tem o mesmo sentido para todas as classes sociais. Desse modo, o universo das representações criado para a infância e pela criança também pode se apresentar diferenciado.

Nas classes onde os adultos são detentores de bens materiais, a criança é poupada das atividades econômicas rentáveis e o esforço sobre ela se dá em termos de educação e outras variedades de atividades que propiciam acumulação de bens imateriais, sob a forma de investimento. Para as classes onde o acesso aos bens materiais depende da labuta do dia a dia, cabe o depoimento de Rosa, uma mulher de 43 anos, mãe de quatro filhos (15, 12, 9 e 7 anos), costureira, moradora da cidade de Franca (São Paulo) que, ao lado do filho de 12 anos, tem que dar conta da economia familiar:

Não vou ficar batalhando para eles estudar, porque acho mais importante aprender a trabalhar. Tem menino aí com quarta série, mas é maconheiro. Depois de aprender a trabalhar, eles vão dar valor ao serviço e ao estudo. Eu aprendi assim... (RIZZINI et alii, 1996, p. 30)³⁰⁷.

O depoimento de Rosa mostra que, não somente há significação econômica diferenciada em termos de infância, como também há valorações distintas sobre as questões educacionais e sobre as relações criança e trabalho, em diferentes classes sociais. A ideia de criança, o modo de entender seu desenvolvimento, suas forças físicas e sua sensibilidade estética não são únicas nem universais:

A criança não tem, em si, um valor unívoco e não existe um tipo em si e universalmente ideal de relação entre criança e adulto. É simplesmente aberrante falar, no abstrato, da criança e de suas relações com o adulto, esquecendo que se trata ora desse ser que grita e corre por toda parte e ora desse ser cuja ingenuidade depende de uma concorrência financeira e comercial impiedosa (CHARLOT, 1979, p. 134).

As severas críticas feitas por Charlot sobre a imagem da infância, forjada no ideário de natureza humana, atingem a essência da “Pedagogia Nova”, fundada nos princípios da autonomia, da espontaneidade e da criatividade. Nesse aspecto o realismo marxista se aproxima do realismo durkheimiano, mas, não quanto aos fins. Resguardadas as diferenciações entre as arquiteturas imaginárias, onde os sujeitos epistêmicos são colados, há entre eles algo semelhante: se o primeiro propõe a integração total do sujeito à sociedade, por força de coesão moral; o segundo integra-o às determinações do mundo da economia.

Ao deixar de lado a singularidade dos sujeitos epistêmicos, alguns marxistas terminam por *enquadrá-los* e dissolver as particularidades de suas dimensões imaginárias. As determinações estruturais (funcionais) e os mecanismos de reprodução das ideologias pesam sobre a infância e persiste a ênfase nos padrões diretivos das pedagogias, seja na perspectiva adaptativa ou de engajamento nas ideologias contraditórias, no sentido de alinhar a infância às referenciais dispares e alternativas, quanto às determinações societárias.

Diante dessas contradições, Charlot (1979, p. 134) observa que:

É exato o que a educação cultiva, mas é ideológico isolar a cultura do conjunto das relações sociais. É exato que a criança se desenvolve e se torna adulta, mas é ideológico fazer desse desenvolvimento um processo autônomo, sem levar em conta seu valor econômico, social e político.

Sobre a noção de desenvolvimento, Charlot considera que se trata de um conceito que envolve diversos matizes ideológicos, mas, que em última instância estão apoiados na noção de natureza humana, arraigados à lógica metafísica. Seu

entendimento fica restrito à sequência natural do ciclo vital, uma ideia genérica e abstrata, dissociada do tempo social.

O corpo explicativo, derivado dessas formas de compreensão, obscurece as diferenciações econômicas e suas determinações: leva a crer que a criança, independente da posição social que ocupa na divisão social do trabalho, seguindo o curso da própria natureza, seria capaz de, por si mesma, subsistir às condições reais da própria existência. A ideia de criança poderia ser, portanto, traduzida em uma fórmula genérica e abstrata.

Na realidade, a inserção direta dos pais no mundo do trabalho determina o lugar ou a posição social ocupada pela infância. Na sociedade capitalista, onde há uma clara separação entre o trabalho produtivo e trabalho intelectual, o modo de inserção define as formas de participação das crianças em todas as esferas da vida social: econômica, religiosas, culturais e políticas:

Quer nos esforcemos, antes de tudo, por disciplinar a criança e por inculcar-lhe regras, quer demos livre curso a uma pseudo-espontaneidade da criança, privilegiando todas as formas de expressão livre, não modificamos nem a situação atual da criança, nem o seu destino social, nem seu papel na reprodução das estruturas sociais não igualitárias. A disciplina levará a criança a respeitar o *status quo* numa sociedade injusta onde reina a desigualdade (CHARLOT, 1979, p. 135).

Neste caso, não há saída. Respeitando as especificidades históricas, nas sociedades capitalistas, assim como nas sociedades antigas, a criança traria uma marca de origem? Se nas sociedades antigas os critérios que definem o lugar por ela ocupado estavam pautados na *linhagem* (consanguínea) ou na casta, na moderna sociedade seria a classe? Embora nesta haja maior flexibilidade, em termos de mobilidade social, o conceito de reprodução, compreendido linearmente, aprisiona não somente a criança, como também o próprio devir histórico: o sujeito epistêmico fica dissolvido.

Por essas razões, o conceito de *reprodução* foi objeto de reflexões de estudiosos alinhados ao marxismo, como Bourdieu (1982)³⁰⁸. Centrando suas preocupações no poder simbólico, ele nos apresenta um caminho alternativo, uma possibilidade de escapar das armaduras imaginárias do determinismo. Seus estudos passaram a ser reconhecidos, e sua importância consiste em elucidar os fenômenos culturais das sociedades pós-modernas³⁰⁹.

Para Bourdieu o desenvolvimento do sistema de produção e dos bens simbólicos se dá de forma paralela ao processo de diferenciação. Os bens culturais também possuem uma lógica especificamente econômica. Para compreender esses bens, do ponto de vista do valor, é necessário levar em conta as condições em que são produzidos, os consumidores desses bens e seus gostos; é necessário, também, descrever as diferentes maneiras de apropriações desses bens e observar os modos e as condições sociais de apropriação desses bens (Bourdieu, 2007)³¹⁰.

Bourdieu considera como objeto da sociologia três conceitos básicos: o sistema de posições, o *habitus* e a reprodução social. No primeiro conceito, o sistema de posições, a premissa básica advém do estruturalismo, o objeto não deve ser buscado como substantivo, ou como portador de uma essência particular, mas, definido dentro de uma perspectiva relacional: é dentro da teia das relações sociais que está o objeto da sociologia.

Sobre o *habitus*, Bourdieu mostra como a aprendizagem das atividades sociais (formais e informais) envolve os modos de percepções e comportamentos dos agentes sociais. O *habitus* é definido um conjunto de disposições adquiridas no contexto, em um momento particular. Neste contexto o indivíduo tanto reproduz o patrimônio simbólico, como, também, é produtor de práticas novas. O *habitus* é uma *matriz*, uma gramática geradora, o *locus* é o que torna possível tanto a exteriorização como interiorização, no sentido da reprodução e da criação da consciência.

A reprodução social é o fenômeno segundo o qual, o princípio de distinção e os modos de conhecimento são assegurados. A reprodução, nesse caso, não se limita aos fatos tradicionais e econômicos, mas também cultural. Este último aspecto interessa particularmente a Bourdieu. Mas é o conceito de *habitus* que é fundamental para compreender como se constituem os processos de representação e como se dá de possibilidades da transformação dos sujeitos epistêmicos. Nele Bourdieu coloca em oposição dialética dois elementos relacionados à construção simbólica: as ideias e as práticas sociais.

As relações dialéticas entre as idéias e as práticas sociais impedem que a reprodução ocorra de modo estático e invariável. Se, por um lado, o sistema de determinação interfere na maneira e modo de agir das pessoas, por outro, as formas e processos de assimilação das determinações são imprevisíveis, pois o *habitus* é um *locus* vago e fluido (Bourdieu, 1990)³¹¹. Nele se torna possível, na vida cotidiana, o confronto entre a regra e o imprevisto, uma vez que, na vida cotidiana, as

determinações não se adaptam integralmente às irregularidades do imprevisível. O *habitus* contem, portanto, uma parcela de indeterminação:

Essa parcela de indeterminação, de abertura, de incerteza é o que faz com que não seja possível remeter-se inteiramente a ele (*habitus*) nas situações críticas e perigosas. Como lei geral pode-se afirmar que, quanto mais perigosa for a situação, mais a prática tenderá a ser codificada. O grau de codificação varia de acordo com o grau de risco (BORDIEU, 2007, p. 98).

Desse modo, o *habitus* é o elemento que articula os sistemas simbólicos, tanto das *estruturas estruturadas* como das *estruturas estruturantes*. Estas exigem da subjetividade estruturante certas concordâncias (Bourdieu, 1998)³¹². Desse modo, a reprodução não se dá em termos absolutos, a subjetividade escapa nas indeterminações; o sujeito escapa das próprias teias das relações sociais e cria para si outras possibilidades.

As teses de Bourdieu desatam uma das pontas do nó que aprisionava as teorias marxistas às interpretações deterministas, suprimindo o caráter estático das relações entre o indivíduo e a sociedade. Com isso Bourdieu abre caminho para novas formulações teóricas e novos métodos de investigação na Sociologia da Infância: o contexto não determina definitivamente e integralmente os processos de construção simbólica das crianças, as formas de apropriação desse contexto, postos pelas relações sociais não são cópias da realidade; a construção subjetiva não se dá somente a partir das estruturas estruturantes.

Charlot (1979)³¹³ critica as correntes da Sociologia da Infância que resumem suas análises aos paradoxos geracionais (adulto e criança). Embora essas análises possam render bons frutos, em termos de compreensão das culturas (valores, padrões de comportamento, autoritarismo etc.), se não forem articulados à compreensão das dimensões econômicas, não serão capazes de explicar os problemas estruturais.

Porém, nas reflexões sobre os aspectos geracionais se devem deixar de levar em conta que a dimensão da subjetividade estruturantes, âmbito das construções simbólicas (conhecer, pensar, desejar, sentir), também se refletem nas estruturas, no sentido de conservá-la ou modificá-la. Em sua trajetória, a subjetividade pode construir um saber, idéias, crenças e sentimentos adversos às ideias e representações impostas pelas estruturas.

Essa não é uma alternativa tão simples. A lógica pré-estabelecida (regras de comunicação, normas de ação moral) que orientam a ação individual, coletiva,

mediados pelos dispositivos de coerção, são fortemente estruturados e codificados. Contudo, a dimensão das estruturas estruturantes da subjetividade dos sujeitos não tem o mesmo grau e da mesma intensidade das dimensões coletivas, na constituição da subjetividade do indivíduo. Na construção dessa subjetividade há margens que permitem quebrar o movimento puro e simples de reprodução.

As contribuições do pensamento marxista e seus desdobramentos permitiram, entre outras coisas, apontar caminhos alternativos ao sujeito epistêmico; a crítica às ideologias construídas sobre a infância colocou a prova a consistência dessas teorias; revelou as bases econômicas lhes davam legitimidade; mostrou que há infância e infâncias, dependendo das relações de classe; expôs as funções da escola nos processos de ordenação e hierarquização da grande divisão social do trabalho e questionou seus respectivos ideários pedagógicos.

Marx considera que, desde os primeiros momentos da escolarização, no momento em que a criança começa a quebrar a dependência materna, a dimensão do trabalho deveria fazer parte do projeto pedagógico escolar (Manacorda, 1966)³¹⁴. Essa proposta, que abrigava demandas jacobinas, foi objeto de inúmeras críticas. O ideário pedagógico de Marx foi visto como totalitário e antidemocrático, embora o discurso humanista e a realidade da infância do século XIX andassem em descompasso, na contramão dos princípios dos Direitos do liberalismo.

Mas, a força das proposições de Marx sobre a educação residia na reivindicação de *escola única*, de caráter universal e gratuito, firmada como responsabilidade do Estado. Marx, preocupado com a construção de uma pedagogia socialista, considerava importante o ensino intelectual, a educação física e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, incluindo os fundamentos científicos gerais dos processos de produção e a capacidade, desde cedo, de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios. Ele queria afirmar a infância como sujeito no mundo do trabalho.

O aprendizado do mundo do trabalho deveria estar presente, desde o início, da formação da criança, embora em ritmo diferenciado: as crianças menores de 9 anos, ficariam sob os cuidados maternos; as crianças com idade entre 9 a 12 anos, seriam incluídas em um programa pedagógico especial, que as colocariam em contato, durante duas horas, com o mundo do trabalho. Essas horas seriam ampliadas na medida que a idade avançasse: entre 13 aos 15 anos, 4 horas; e entre 16 aos 17 anos, 6 horas. O princípio básico que orientava essa proposta repousava sobre o

conceito de *omnilateralidade*, em oposição ao da *unilateralidade*, utilizado pelo modelo burguês da educação. O conceito de *omnilateralidade* envolve:

[...] el desarrollo omnilateral de las capacidades de todos los miembros de la sociedad, mediante la eliminación de la división del trabajo existente hasta el momento, mediante la alternación de la actividad [...] (MANACORDA, 1966, p. 24).

Marx acreditava que a supressão da divisão entre trabalho material e trabalho intelectual deveria se dar nos primeiros momentos da formação das crianças. Considerava que a divisão social do trabalho resultava na divisão da sociedade em classes sociais e que teria como consequência, a divisão do próprio homem, em sua totalidade. A pedagogia socialista, desse modo, é vista como estratégia de

[...] la recuperación de la unidad de la sociedad humana en su complejo, y de la omnilateralidad del hombre singular en una perspectiva que aúne, aunque sea con rápido trazo, fines individuales, hombre y sociedad (MANACORDA, 1966, p. 24-25).

Marx, situado no contexto de sua época, acreditou que o uso do trabalho infantil seria definitivo, em razão da necessidade de acumulação capitalista, tal como aparece no texto que escreveu nas instruções dos delegados, de 1866:

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade de 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos (MARX,1990)³¹⁵.

Marx via o trabalho como salutar e não excluía dele a criança, a partir de determinada idade e condições. Na *Crítica ao Programa de Gotha* (1875)³¹⁶, ele reforça suas posições e suas advertências sobre as condições em que deveria ser realizado: adverte sobre os prejuízos que poderiam causar sobre a saúde da mulher e da criança, quando suprimida certas condições básicas:

A “proibição geral” do trabalho infantil é incompatível com a existência da grande indústria e, portanto, um piedoso desejo e nada mais. Por em prática esta proibição – supondo-a factível – seria reacionário, uma vez que, regulamentada severamente a jornada de trabalho segundo as diferenças de idade e aplicando as demais medidas preventivas para a proteção das crianças, a combinação trabalho

produtivo com o ensino, desde uma tenra idade, é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual (MARX, s.d., p. 224).

Atualmente as análises sobre as causas e as consequências do trabalho infantil são mais transparentes em razão da disponibilidade de dados e das facilidades oferecidas pela tecnologia. O trabalho infantil atravessou o tempo e continua a ser objeto de preocupação, sua persistência merece a atenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que fixou as normas disciplinadoras.

Na Convenção nº 138, de 1973 (artigo 2º, item 3), fixou a idade mínima de 16 anos para ingresso no trabalho; admite trabalhos leves na faixa de 13 a 15 anos, ressaltando os cuidados para com a saúde e para com o desenvolvimento dos jovens na escola. Mas ainda há países que admitem o ingresso ao trabalho a idade mínima de 14 anos. Para a *UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND - UNICEF* o trabalho infantil é definido como toda forma de trabalho, abaixo de 12 anos; coloca dispositivos sobre a natureza do trabalho em que a criança deve e não deve ser incluída; condena a participação da criança em qualquer atividade econômica que exige intenso desgaste físico e que se realiza em condições desfavoráveis ao seu desenvolvimento (Lombardi, 2010)³¹⁷.

Mesmo assim, na Convenção nº 182 de 1999, as denúncias mostraram que ainda persiste inúmeros tipos de trabalho infantil que, em termos definitivos, afetam o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo da criança. Esses trabalhos envolvem diferentes faixas de idade e modalidades de atividades: trabalho escravo e semi-escravo, venda e tráfico de menores, utilização de crianças em conflitos armados, prostituição e pornografia, uso de menores em atividades ilícitas e outros tipos de envolvimento, que colocam as crianças em situações degradantes.

No Brasil a Constituição de 1988 (Artigo 7º, XXXIII), estabeleceu o início do trabalho a partir de 16 anos, exceto em no trabalho noturno, perigoso ou insalubre, em que a idade mínima é de 18 anos; aos 14 anos, o trabalho só pode realizar-se na condição de aprendiz. A legislação contempla, de forma especial, o uso de trabalho infantil escravo, estabelecendo penalidades severas (lei 10.803-12/2003), e trata de outros aspectos de atividades que submetem as crianças a maus tratos, risco de vida e saúde. De modo geral, o Estatuto da Criança e o Adolescente (Lei 8.069 de 06/1990 – artigo 239) reforçam a penalidade de sobre crime de pornografia, venda e tráfico de menores.

Apesar da farta legislação, as formas nocivas de trabalho infantil ainda persistem: nos canaviais, nas minas de carvão, nas funilarias, cutelarias, metalurgia e em fornos quentes, sem deixar de mencionar as crianças “carregadoras”, engraxates, vendedoras de ruas, utilizadas em serviços domésticos etc. Em 2001, conforme Pesquisa Nacional por Amostragem³¹⁸, no universo de 43.125.753 crianças e jovens na idade de 5 a 17 anos, 5.482.515 (12,71%) crianças tinham ocupação - na semana em que a pesquisa foi realizada. Destas, 5,41% tinham idade entre 5 a 9 anos; 35,29%, entre 10 a 14 anos; 15,72%, 15 anos de idade; e 43,56%, estavam na faixa de idade compreendida entre 16 a 17 anos.

Os dados referentes ao período de 1999 a 2008 (*United Nations Children's Fund- UNICEF*) mostram que, em cada seis crianças de 5 a 14 anos de idade, em torno de 16% do total estão envolvida no trabalho infantil, nos países considerados em desenvolvimento; nos países menos desenvolvidos, cerca de 30%; e em alguns países, como a África, os índices chegam a alcançar 35%. É considerada alarmante a situação das crianças em países como o Chade, Etiópia, Nigéria, Serra Leoa e Somália, cujos índices chegam ao registro de até 50% das crianças de 5 a 14 anos. Nesse mesmo período, no Brasil, as estatísticas apontam 6% do total de crianças de 5 a 14 anos; no período de 2007-2008, 4% na mesma faixa de idade.

O interesse sobre a questão do trabalho infantil ganha espaço a partir da segunda metade do século XIX e início do século XX. É inegável a contribuição de Marx e outros estudiosos que se interessaram pelo tema, como Alfred Marshall [1842-1924]³¹⁹, Arthur Pigou [1857-1959] e Sarmiento (2002, p. 207)³²⁰, que denunciam uso do trabalho infantil dentro de uma época que se diz pós-moderna:

Na verdade, o trabalho infantil é uma realidade social indesmentível e a exploração do trabalho das crianças, com prejuízo do seu desenvolvimento pessoal e social, um forte indicador do caráter desigualitário e desumano da sociedade contemporânea. Se se pode falar de patologia, é o conjunto da estrutura social que a referencia se ajusta, não porque as crianças trabalhem, mas porque se impede que alguns dos membros mais jovens possam realizar o trabalho de investir no seu futuro pessoal e coletivo, no momento propício à criação e consolidação dos respectivos conhecimentos e comportamentos, para, ao invés, esgotarem os seus dias na exploração da mais-valia econômica apropriável por outrem.

2.1.2 Tipos ideais, a teoria da ação e a emergência da sociologia do imaginário

Em Weber, o paradigma central da sua teoria é a ação. Ela envolve toda a sua obra, desde a economia e o direito, até a sociologia e a história. Na visão de Weber o conceito de ação social é distinto de Marx: se para Marx essa noção está estreitamente associada ao trabalho, para Weber interessa a ação social dotada de sentido e orientada teleologicamente. Isto é, a ação racional orientada por fins e ajustada aos meios. Esse modo de compreender a ação social se constitui o núcleo de sua teoria: *o homem é obreiro e dono das suas significações*. É a partir desse princípio ordenador que o discurso de Weber compreende a estrutura, as instituições e atividades do mundo dos homens (DOMINGUES 2004)³²¹.

Na racionalidade weberiana, entre os elementos formadores de um modo de vida social estão nas forças religiosas e nas concepções éticas e de dever. A liberdade está associada a um modo de ação, uma racionalidade teleológica que leva as pessoas a perseguir os fins indicados por valores últimos ou significados de vida, mediante o recurso da livre escolha dos meios adequados para realizá-los. É na ação racional final que a personalidade se expressa como uma relação constante do homem com os valores últimos: agir como pessoa livre significa agir de forma racional final, o que implica em adequações racionais meios e fins, responsabilidade última do agir humano (GERTZ, 1994)³²².

Porém, é a irracionalidade peculiar (inversão de valores), que se forma no interior do processo de racionalização é o que interessa a Weber. Suas reflexões sobre a dinâmica da vida societária o leva a indagar como aquilo que se constituiu como um meio para um fim valioso pode se transformar em um fim em si mesmo? Como o meio se autonomizou e perdeu o seu sentido? Essa inversão, marca da cultura moderna, envolve as instituições, as organizações e as empresas, revestindo-as de “armaduras rígidas”, onde o homem se instalou, escapando do *ethos* da responsabilidade. Há, portanto, necessidade de correção dessa inversão.

A mortalidade e ciclo orgânico da vida em geral: do desvalimento da criança até o do ancião, têm alcance sociológico de primeira ordem em virtude dos diversos modos em que a ação humana se orientou e se orienta [...] (WEBER, 2005, p. 5)³²³

Weber observa que no mundo moderno há uma indiferença dos homens em relação ao seu agir consequente. Para ele isso se constitui como problema cultural a ser investigado: consiste em saber como a racionalização foi posta na direção da irracionalidade.

Diferente de Marx, Weber não vê o capitalismo como uma força autonomizada. Acredita que o capitalismo pode tornar-se força determinante da vida humana por se desenvolver no âmbito de um modo racional de vida, um *ethos* ocidental, que não se resume à vida econômica. Embora os campos de investigação de Weber e de Marx sejam os mesmos, a compreensão do homem e a economia capitalista, para Weber

[...] o destino do nosso tempo, com sua racionalização e intelectualização própria, consiste, sobretudo, no desencantamento do mundo, no sentido de que, justamente os valores últimos e mais sublimes desaparecerão da vida pública (WEBER apud GERTZ 1994, p. 19)³²⁴.

A Sociologia é compreendida como uma ciência que pretende compreender interpretativamente a ação social. A ação social é definida por Weber como comportamento, (externo ou interno), revestido de sentidos subjetivos, nas relações entre agentes sociais: uma ação que, quanto ao sentido visado, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por esse curso (WEBER, 2004)³²⁵.

Para que não haja dúvida sobre o que pode ser compreendido como *sentido*, Weber deixa claro que o sentido subjetivamente visado se refere: à realidade: um caso ou à quantidade de casos, historicamente dado por um agente ou agentes; e também a um tipo *puro*, conceitualmente construído pelo agente ou agentes, concebidos como típicos. O termo *puro* não se refere de modo algum a um sentido correto ou verdadeiro, dogmática e metafisicamente definidos, tal como considerava Kant.

O sentido situa-se na fronteira das relações entre o individual e o coletivo, dotado de conteúdos, idéias e significados compreensíveis, que podem ser inteiramente racionais, lógico ou matemáticos, ou intuitivamente compreensível (emocional, receptivo-artístico), que se evidencia no domínio da ação (WEBER, 2004)³²⁶. No domínio intelectual (racional e lógico) fica evidente e transparente a conexão entre o sentido e a ação visada, o universo das mentalidades construídas. Intuitivamente o sentido da ação está em conexão com as dimensões emocionais experimentadas, associadas às reminiscências e fundamentados nas vivências.

Os sentidos das ações intuitivas, embora não possam estar claro para os agentes, tem um curso lógico e compreensível que pode ser explicitado por aqueles que buscam interpretá-lo em suas investigações sociológicas:

A esta classe pertencem, por exemplo, muitas ações virtuosas, religiosas e caritativas para quem, é sensível a elas, do mesmo modo que muitos fanatismos de extremo racionalismo (“direitos humanos”) para quem, por sua vez, se aborrece radicalmente desses pontos de orientação. Impulsos efetivos (medo, cólera, ambição, inveja, ciúme, amor, entusiasmo, orgulho, sede de vingança, piedade, apetências de toda espécie) e as reações irracionais (do ponto de vista da ação racional, orientada por um fim) que deles resultam podem ser revividos por nós emocionalmente e com tanta evidência quanto suscetíveis seamos a esses mesmos afetos, em todo caso, porém, mesmo que ultrapassem absolutamente por sua intensidade nossas próprias possibilidades, conseguimos compreendê-los intuitivamente e avaliar intelectualmente seus efeitos sobre a orientação e os meios de ação (WEBER, 2004, p. 4-5).

É na busca da compreensão dos sentidos das ações humanas racionais ou intuitivas, construídas como *tipos*, inicialmente diferenciados, conforme a qualificação acima, que Weber situa o objeto da sociologia compreensível. Os *tipos*, no entanto, são construídos por oposição, nos moldes da seguinte equação:

Para consideração científica que se ocupa com a construção dos *tipos*, todas as conexões de sentido irracionais do comportamento afetivamente condicionadas e que influem sobre a ação são investigadas e expostas, de maneira puramente racional pelo seu fim. Na explicação de um “pânico financeiro”, por exemplo, é conveniente averiguar primeiro como se teria processado a ação sem influência de afetos irracionais, para registrar depois aqueles componentes irracionais como perturbações. Do mesmo modo, quando se trata de uma ação política ou militar, é conveniente verificar primeiro como se teria desenrolado a ação caso tivesse conhecimento de todas as circunstâncias e de todas as intenções dos protagonistas e escolha dos meios ocorresse de maneira estritamente racional orientada por um fim, conforme a experiência que consideramos válida. Somente esse procedimento possibilitará a imputação causal dos desvios às irracionalidades que os condicionam (WEBER, 2004, p. 5).

Weber faz uma clara distinção entre a *ação com sentido* e o *comportamento simplesmente reativo*. Sobre a intencionalidade da ação, há casos em que na reação psicofísica o sentido só pode ser compreendido por especialistas. Mas em casos, a exemplo dos processos místicos, que o sentido pode ser compreendido plenamente, mesmo por aqueles que não tenham tido experiências dessa natureza.

A ação compreensível, que envolve reflexões de natureza subjetiva da intencionalidade, está na fronteira entre a ação com sentido e o comportamento reativo, porém,

A possibilidade de reviver completamente a ação é a evidência para a compreensão, mas não é a condição absoluta para a interpretação do sentido. Componentes compreensíveis e não compreensíveis de um processo estão muitas vezes misturados e relacionados entre si (WEBER, 2004, p. 4).

A possibilidade de compreensão está condicionada à construção de uma ação orientada por um fim, de maneira estritamente racional, de tal modo que à Sociologia como tipo (ideal) permite compreender a ação real, influenciada por irracionalidades de toda espécie. Nesse aspecto a sociologia compreensiva é racionalista, pois se utiliza do racionalismo como recurso metodológico.

A *compreensão* pode significar: *compreensão atual*, que envolve o sentido de uma proposição sobre o que se ouve ou lê (comportamento, gestos, expressões); e *compreensão explicativa*, quando se examina os *motivos*, os sentidos das proposições ou das expressões daqueles que se manifestam, sejam eles racionais ou não.

A explicação do sentido só pode ser compreendida pelas conexões de sentidos, durante o curso efetivo de uma ação, campo próprio da sociologia de Weber:

Explicação significa, portanto, uma ciência ocupada com o sentido da ação, algo como: conexão de sentido a que pertence uma ação compreensível da maneira atual, segundo seu sentido subjetivamente visado [...] *ou orientado por um fim* (WEBER, 2004, p. 6) [Acréscimo nosso].

Compreensão, portanto, envolve a interpretação do sentido ou da conexão de sentido, seja individual, da média (o sentido massa, ou coletivo), ou construídos cientificamente (ideal típico). No caso das construções ideais típicas, o modelo teórico abstrato, Weber admite que sejam conceitos e leis estabelecidos pela *teoria pura*, na forma como já foi anteriormente posta. Observa que a ação real, mesmo orientada por um fim ideal, tal como foi construída, não tem necessariamente coincidência com o real. Isso também ocorre com aquele que interpreta: por mais evidência que mostre quanto ao sentido, não se deve pretender ser uma interpretação causal válida ou definitiva, pois o sentido é sempre relativo (WEBER, 2004)³²⁷.

De outro modo, a interpretação é sempre uma hipótese, um significado relativo para quem interpreta e para quem, de algum modo, a declara. Cabe à Sociologia averiguar as conexões e fixá-la pela interpretação, observando as

manifestações externas da ação de seus respectivos agentes, que podem se apresentar iguais ou parecidas, mas, que também podem ser divergentes ou opostas de sentido.

A ação social não se passa fora de um contexto, a observação deve considerar: os agentes humanos ativos, os antagonismos manifestos e os resultados efetivos dos motivos. Mas, somente os resultados efetivos dos motivos podem propiciar maior entendimento explicativo das conexões examinadas³²⁸.

Weber conceitua *motivo* como uma conexão de sentido que constitui a razão de um comportamento. Os motivos são vistos como adequados quanto aos sentidos quando se apresentam e se desenrolam de modo articulados, isto é: em conformidade relativa com os modos adequados de pensar e sentir. Os limites do que pode ser compreendido como adequado (relativo ou não) se torna complicado, pois envolve erros e outros inúmeros problemas, que implicam na recorrência às estatísticas para elencar as inúmeras possibilidades de explicação causal. Nesse processo de investigação é necessário levar em conta, de forma cautelosa, certas regras de probabilidade e avaliar a partir de certas incidências casuais os eventos (interno ou externo), que nele possam estar contidos ou que resultem em sequências (tendências) (WEBER, 2004)³²⁹.

As interpretações causais corretas das ações sociais devem firmar-se: a) no desenrolar externo das ações, quando os motivos são conhecidos, de maneira exata; b) nos nexos entre os sentidos; c) ou a partir de tipos ideais, um recurso teórico que considerado por Weber como correlato imaginário que se adequa em algum grau ao conjunto dos sentidos examinados. Quando não é possível a aproximação dos sentidos, resta somente a probabilidade estatística. Mas Weber adverte sobre esse recurso pode tornar-se tão incompreensível ou visibilizar a compreensão³³⁰. Nas estatísticas as condições de comprovação estão condicionadas às regularidades ou frequências, considerando as relações e as adequações dos sentidos entre si, e as regularidades correspondentes ao sentido visado pelas ações compreensíveis, levando em conta as regras sociológicas³³¹.

O comportamento/ação, como orientação compreensível de sentido de um ou mais indivíduos, se distingue daquela apresentada pela a sociologia organicista, não se trata da soma de comportamentos individuais, mas de relações dotadas de sentidos. Para Weber, o objeto a ser investigado é exatamente a conexão de sentido das ações: a Sociologia compreensiva de Weber somente leva em consideração fatos e regras, em razão das conexões dos sentidos.

Um exemplo que permite esclarecer as regras do método sociológico de Weber é o modo com ele compreende o conceito de formação social. As formações sociais se constituem como conexões de sentidos do conjunto das relações e das ações sociais: o Estado, a cooperativa, as sociedades de ações etc., são expressões dessas conexões. Ele deixa claro que esse modo de compreender é distinto das concepções que veem essas instituições como entidades/instituições e as pessoas que as constituem, como atores ou agentes, nos moldes da Sociologia durkheimiana.

Para a Sociologia compreensiva essas formações de caráter coletivo, são resultantes do desenvolvimento de concatenações de ações (relações) específicas entre as pessoas. De modo que, quando fala em “Estado” e “Nação”, família e corporação, Weber se refere às ações, cuja dinâmica primordial reside nas pessoas. A dinâmica das relações entre as pessoas no curso dos processos cotidianos dá origem às formações sociais e suas representações; e é assim que as formações sociais se constroem a partir das pessoas reais, por meio de ações portadoras de sentidos, que as orientam³³².

Por procurar compreender as dimensões subjetivas e relacionais das ações e suas conexões de sentidos, as teses weberianas dão importantes contribuições à Sociologia da Infância: o método compreensível permite compreender a criança e as correspondentes mentalidades construídas sobre a infância, a partir dos processos constituintes de significações e orientações, sem deixar de lado: os sentidos das ações da criança em suas conexões internas e externas; e os sentidos das orientações, racionais ou não, construídas no curso das mentalidades e das culturas.

Ao relativizar o peso das determinações econômicas, o modelo compreensível de Weber aponta para a possibilidade de realização de pesquisa sobre a criança e a infância, no âmbito dos micros processos sociais, onde os conhecimentos sobre a construção da afetividade, do mundo simbólico e dos saberes são tão importantes como a expressão das atividades racionais e lógicas, construídas nos campos nos mais variados campos disciplinares: Filosofia, Sociologia, Política, Direito Economia, Psicologia etc.

Resumidamente, as alternativas apontadas pela sociologia compreensiva, oferecem categorias propícias a dar curso às análises de caráter hermenêutico, ao combinar a compreensão (entropia, revivescência, intuição, componentes a ser elaborados) e explicação (imputação causal); a ação e aos sentidos, em conexão,

como expressões relacionais, dão margem à compreensão imaginárias e reais das sociedades.

O tipo ideal define o modelo de análise do ponto de vista teórico. O modelo não é um decalque, resumo ou abreviação do real, mas uma construção abstrata, um quadro mental elaborado pelo cientista para orientar e covalidar a investigação. A criação desse tipo ideal põe em relevância o método das ciências culturais, não exclusivamente generalizante e tão pouco exclusivamente individualizante, mas como uma combinação dos dois.

Para realizar as análises é necessário recorrer a *esquemas* que se ajustem aos modelos, em função da exigência do pesquisador em razão do controle sobre o próprio objeto pesquisado, para que não ocorra uma profusão de possibilidades e de significações. Os tipos ideais funcionam como parâmetros para evitar que isso ocorra, mas, não são resumos ou arquétipos, construídos a partir de uma multidão de fenômenos e acontecimentos, embora possam ser variados ou ganhem, ou não, acentuação em diferentes aspectos:

Obtém-se um tipo ideal, mediante a acentuação unilateral de um ou de vários pontos de vista e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, os difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de formarem um quadro homogêneo de pensamento (WEBER, 1993, p. 137-138)³³³.

Em Weber é possível encontrar um número variável de tipos ideais de referência: a burocracia, o capitalismo, o modelo feudal de dominação, o capitalismo etc. Outros podem ser criados: teocrático, romanos, etc. Os tipos ideais são esquemas racionais que recuam (no tempo) em relação ao real empírico, abriga-se nas flutuações e contingências perturbadoras, para facilitar o domínio intelectual sobre o objeto pesquisado.

Os tipos ideais não desempenham nenhuma função nem fins de conhecimento, nem meios de provas ou demonstrações, funcionam como instrumentos do conhecimento: em si, nem verdadeiros, nem falsos, como todas as ferramentas, úteis e/ou inúteis, sua constituição depende do escopo e da habilidade do pesquisador na investigação.

Um exemplo desse modelo pode ser encontrado no desenvolvimento da Sociologia da Infância, quando nas análises os tipos ideais estão referidos, por antecipação, a alguns modelos: criança protegida, criança emancipada, criança

participativa. Esses modelos logo põem em conexões várias épocas, ou situam os ideais de uma época, no caso correspondente as mentalidades postas no curso da atualidade. Os modelos, como tipos ideais, mas não descolados da realidade, coloca em evidência os motivos e as orientações que os intelectuais da atualidade buscam construir como sentidos da infância.

Os modelos imaginados podem não ter ou não alguma correlação com o real. De certo modo aponta o devir a partir das contradições reais; orienta as ações em alguma direção; permite que as ações se realizem ou se transformem em práticas que perseguem determinados fins. A construção dos modelos ideais não dispensa, no entanto a interpretação/compreensão dos conceitos de infância, em diferentes realidades e em diferentes épocas: os modelos podem ser constituídos a partir da comparação entre as variações dos tipos ideais de crianças tomados de modo diferentes.

Isso envolve a abordagem histórica, mas não somente a história: as marcas ou acentuações flutuam, mas não estão isentas de contradições e de pressupostos adversos: assistencialismo e proteção; emancipação e dependência; passividade e participação, incluída ou excluída etc..

Em Weber como em Marx, é possível perceber a distinção entre o objeto e teoria. No primeiro a teoria guarda uma estreita correspondência com o empírico, são abstrações construídas para explicar o empírico, mas sem muita exigência sobre o aporte histórico: a história é um campo de conhecimento, antes de ser uma disciplina; não é visada como objeto, integra o método como um dos seus componentes; guarda um caráter complementar à sociologia, à economia e ao direito, com seus aparelhos conceptuais e seus tipos ideais: a sociologia se funda a partir do topo, como arremate de um edifício (tipos ideais) e não das bases econômicas e historicamente construídas, ponto de partida de Marx.

Mas a teoria de weberiana, ao colocar o indivíduo como sujeito das significações, abriu para novos modelos de interpretação sociológica: Alfred Schütz [1899-1959] e Félix Kaufmann [1895-1949] e a fenomenologia na sociologia do cotidiano. Ambos fazem radicais críticas ao positivismo e propõem a subjetividade como fundante dos sentidos, postulam a construção de uma *sociologia do entendimento*.

Essa vertente, que não deixa de ser uma variação da sociologia compreensiva. Opõem-se de forma radical às teorias positivistas, coloca em evidência o absoluto o

caráter coercitivo da sociedade; dirige-se ao marxista e aos seguidores da sociologia tradicional em suas críticas aos conceitos de socialização; negam as concepções de criança e de infância herdadas de Locke e procuram definir caminhos que ressaltem as subjetividades e as construções cotidianas como solos primordiais no desenvolvimento das investigações sociológicas.

2.1.3 A Sociologia do imaginário e a valorização do simbólico

No desdobramento da sociologia compreensiva, outra vertente se constituiu a partir das reflexões e das polêmicas sobre o conceito de *imaginário* e de *imaginação*. Essa vertente iniciada na década de 30, com o *Círculo de Eranos* (Suíça), tem como fundadores reconhecidos nomes que transitaram pelo século XIX e da atualidade: Carl Gustav Jung, Mircea Eliade, Henry Corbin, Adolph Portmann, Karl Karényi, James Hillman, Erich Neumann, Gilbert Durand. A eles se juntam outros autores célebres como Rudolf Otto, Walter Otto, Ernst Cassirer, Gaston Bachelard, Georges Dumézil, Raffaele Petazzoni, Claude Lévi-Strauss, Andrés Ortiz-Osés e Joseph Cambell, entre outros (ARAÚJO e BAPTISTA, 2003)³³⁴.

Os estudiosos estavam interessados no estudo da hermenêutica das imagens, dos símbolos, do sagrado e dos mitos no imaginário das culturas³³⁵. Postulam um campo de conhecimento transdisciplinar, a partir de uma abordagem científica que caminhe na direção de uma unidade do conhecimento, sem descartar a compreensão da realidade. A própria realidade em seus movimentos atravessa os campos disciplinares e se constitui a partir de uma complexidade de fenômenos e de fatos tecidos nas subjetividades (singulares e coletivas). O conceito de imaginário

[...] não é redutível a explicações parcelares ou sectoriais, a cargo deste ou daquele ramo do saber: ele postula sempre a abrangência integradora de um olhar poliédrico e multiperspéctico, melhor ainda, de uma entrelaçada e diversificada rede de “modos de olhar e de ver” uma vez que, o que está em causa não é só a natureza do Homem, mas também sua cultura e sua história (ARAÚJO e BAPTISTA, 2003, p. 14).

O estudo do imaginário também não se limita a explorar a *substância* das coisas, fatos e fenômenos, mas, a compreensão da realidade que envolve a ação humana, em sua dinâmica histórico-cultural, incluindo as políticas envolventes. Esse campo do conhecimento procura abrir perspectivas que interessa mais de perto a esta pesquisa, porque vai além dos parâmetros racionalistas e formais: escapam dos determinismos societários; critica os reducionismos psicologistas e, utilizando dos postulados de Weber, aprofunda os estudos sobre as dimensões subjetivas, sem desconsiderar as dimensões objetivas.

A Sociologia do Imaginário, como variação da sociologia weberiana, é confirmada por Sironneau (2003, p. 219)³³⁶. Ele observa que a sociologia, desde a sua fundação, deveria incluir nas suas reflexões o conceito de imaginário, pois, a

sociologia de Weber (1864-1920), que concebe a ação humana como orientada por valores, já despontava nessa direção: Weber já incluía em seus estudos as crenças e os valores estreitamente relacionados aos sistemas simbólicos.

A Antropologia, que considera a cultura como o conjunto de sistemas simbólicos, também justifica a existência de um campo próprio de estudo do imaginário; os estudos, em diferentes campos do conhecimento, tratam da compreensão dos sistemas simbólicos e não deixam de envolver processos constituintes do imaginário. A Sociologia do Imaginário se firma como um conceito abrangente que envolve inúmeros campos do saber, se justifica e se valida como um conhecimento complexo que tem como solo os mais diversos campos do saber.

Se a sociologia weberiana preocupa-se em interpretar/explicar o significado da ação social dos atores seus motivos e intencionalidade, a construção imaginária não poderia ter sido excluída. Sironneau (2003)³³⁷ atribui o tardio reconhecimento das imagens e do imaginário à herança positivista, mas observa que Durkheim, ao se dispor a explicar os fenômenos da consciência coletiva, mesmo com seu viés kantiano, termina por se aproximar de importantes questões que estão referidas ao imaginário, quando trata das representações coletivas.

Observa que os marxistas, ao afirmarem como determinante das significações a esfera econômica, aprisionaram a imaginação no interior do racionalismo. Esta afirmação, que ainda é objeto de polêmica, é refutada e criticada, por se tratar de uma leitura linear dos escritos de Marx. Em torno dessa questão ainda persistem os debates, que envolvem uma ampla revisão entre os escritos do jovem Marx e seus trabalhos posteriores em torno do humanismo e do tema da alienação. (MÁRKUS,1974)³³⁸. As considerações feitas por Sironneau incidem sobre o sujeito epistêmico que ele compreende ter ficado reduzido às fatalidades da estrutura. Mas essas críticas parecem superadas: “[...] ele confunde a específica cientificidade contida na *Crítica à Economia Política* marxiana com um cientificismo esquemático de tipo positivista ou neopositivista”³³⁹.

Os debates sobre a Sociologia do Imaginário foram construindo suas variantes: havia os que pleiteavam a uma teoria sociológica holística, de cunho conservador; os que se aproximavam do estruturalismo; e os que afirmavam as dimensões fenomenológicas. A emergência da sociologia do imaginário se deve, antes de tudo, à construção de novas reflexões epistêmicas sobre as relações homem e o mundo, onde são valorizadas as dimensões simbólicas Para autores como

Durkheim, os sentimentos sociais sem o mundo simbólico teriam uma existência precária. Na obra, *As formas elementares da vida religiosa*, Durkheim mostra a força dessas dimensões, considerando-as como possibilidade única de existência social:

É dando um grito idêntico, pronunciando uma palavra idêntica, executando gestos, um gesto idêntico, que os indivíduos chegam a um acordo e sentem que estão em consonância [...] sem símbolos, os sentimentos sociais apenas poderiam ter uma existência precária (DURKHEIM, apud SIRONNEAU2003, p. 221).

Nenhuma sociedade poderia se constituir senão enquanto comunidade simbólica. Sironneau, no entanto, aponta duas dificuldades decorrentes do caráter positivista da sociologia de Durkheim: a primeira porque Durkheim considera que a atualização do simbólico se restringe ao coletivo, esgotando assim a possibilidade e a capacidade de significação do simbolismo; a segunda por identificar a objetividade do simbolismo social à racionalidade³⁴⁰.

A concepção durkheimiana, retomada por Mauss, vê o canto, o grito, o rito e todos os gestos humanos como sinais simbólicos de grupos. Isto é, mais do que atividade dos indivíduos, o imaginário coletivo é essencialmente simbólico, “[...] a vida social é um *mundo de relações simbólicas*”³⁴¹. Desse modo, ambos, tanto Durkheim como Mauss consideram o simbolismo apenas como *produto social*.

Contraopondo-se ao estruturalismo de caráter positivista, para Weber, conforme foi visto anteriormente, as formações sociais (Estado, instituições etc.) são resultados das ações postas em curso pelos indivíduos. Essa perspectiva é retomada por Lévi-Strauss na introdução da obra de Mauss (*Sociologia e Antropologia, 1950*), ao definir o simbolismo e o pensamento mítico como fundante do laço social e a cultura. Ele observa que antes de elaborar uma teoria sociológica do simbolismo é necessário investigar a origem simbólica da sociedade:

[...] um conjunto de sistemas simbólicos no topo do qual se encontra a linguagem, as regras matrimoniais, as relações econômicas, a arte, a ciência, a religião. Todos esses sistemas têm como objetivo exprimir determinados aspectos da realidade física e da realidade social e, para, além disso, as relações que esses dois tipos de realidade mantêm entre si e que os próprios sistemas simbólicos *mantêm uns com os outros* (Lévi-Strauss apud Sironneau, 2003, p. 222-223).

Embora Lévi-Strauss esteja preso à ideia das representações coletivas, como racionalizações de realidades ocultas essenciais como o mito, o autor abre caminho para a explicação dos fenômenos das estruturas mentais inconscientes e para os estudos dos processos de significações dos sujeitos sociais³⁴².

Sironneau considera que foi a sociologia compreensiva que reabilitou os conteúdos da consciência no mundo da cultura no que diz respeito ao seu objeto e método no campo da sociologia; ela apontou o caminho explicativo-interpretativo dos sentidos subjetivos da significação simbólica e a suas implicações com a causalidade externa (mundo objetivo); adverte sobre a importância em levar em conta a vivência dos atores, suas intenções e valores, suas razões (motivos), seus sonhos e sua imaginação, novas categorias que abririam o espaço para a Sociologia do Imaginário³⁴³.

Sobre a inserção dessas novas categorias na Sociologia os estudos de Georg Simmel³⁴⁴ e de Max Weber tiveram uma importância fundamental para a constituição de uma sociologia distinta da sociologia racionalista, predominante no início do século XX. Simmel, ao valorizar as dimensões subjetivas e o indivíduo, com sua proposta metodológica, reabilitou o papel da subjetividade, da afetividade e dos sentimentos como parte das relações sociais (*A filosofia do dinheiro*), ao mostrar que na representação dos objetos há uma imaginação (ideal) que as pessoas constroem sobre os objetos.

Essa imaginação é inseparável do desejo e da consciência imaginante. Esse ideal imaginante, embora parta de condições objetivas (econômicas, políticas e jurídicas), ganham força de sentido e da afetividade e, em determinadas circunstâncias, adquirem uma tonalidade ascendente, que escapa das determinações puramente econômicas³⁴⁵.

Essas motivações imaginantes, próprias dos movimentos do imaginário infantil nos primórdios da construção de suas representações, justifica o caminho desta pesquisa em direção da sociologia do imaginário: Simmel observa que a criança, em sua imaginação, no esforço de representar sua vida social, busca uma dimensão estética. Bachelard observa que as significações simbólicas não são construídas somente a partir da lógica de uma racionalidade totêmica, presas aos processos identitários tal como admitia Freud nos momentos iniciais da psicanálise. A inserção das categorias do imaginário permite considerar que nos desenhos, as crianças buscam uma expressão estética de representação do mundo.

Entre outros estudiosos do imaginário, ressalta-se as obras de Bachelard. Elas calçam o caminho das reflexões sobre os desenhos da infância a partir da imaginação. Suas considerações sobre os devaneios levam a maior compreensão da imaginação infantil em seus voos “metafísicos”. Eles representam uma

transcendência particular de imaginação que se abre para as possibilidades da Arte, um campo tão pouco tratado nas escolas infantis. Uma leitura sobre a positividade das imagens infantis também abre nossa imaginação para algo ainda misterioso, que é a criança.

O termo imaginário contém muitas flutuações de sentidos, embora haja consenso de que o imaginário não é uma coleção de imagens justapostas ou mesmo associadas. Godinho (2003, p. 141)³⁴⁶ referencia a definição que vê o imaginário “[...] como um sistema, dinamismo organizador das imagens, que lhes confere uma profundidade ao ligá-las entre elas”; “[...] um sistema que se organiza segundo uma lógica própria”. Mas diversas abordagens sobre o imaginário têm se manifestado, gerando numerosos modelos de interpretação da gênese e da estrutura, principalmente da imaginação artística.

Godinho (2003, p. 142-143) caracteriza vários modelos interpretativos que até o momento estão enunciados:

- O modelo semântico, que privilegia e procura das determinações internas (psicológicas), ou externas (sociológicas) ao criador da imaginação. Um método apoiado nos quadros teóricos da Psicanálise, sobretudo freudiana: a obra ou a criação é abordada como sintoma de acontecimento das estruturas inconscientes;
- O modelo sintático põe em evidência os constrangimentos formais da linguagem no imaginário, sobretudo literário. Uma variante da noção de imaginário influenciada pelo estruturalismo aplicado à linguística (Saussure e Jakobson). Ainda dentro dessa variante, Godinho situa Lévi-Strauss e seus estudos sobre as mitologias ameríndias, que são analisadas como partituras musicais, por alogarítmicos matemáticos, onde cada nitema acoplado a outro segundo uma lei de oposição, são pares opostos, dissimuladas nas narrativas, mas que condicionam a expressão do seu sentido existencial e social.
- Os métodos sintáticos foram ampliados incluindo outra variante interpretativa do imaginário, no campo semiótico (Todorov, Barthes e Lacan). Lacan apoiado nas categorias de Jakobson, no binômio da metáfora por analogia e da metonímia por contiguidade, busca esclarecer as estruturas da linguagem nos processos inconscientes;

- Os modelos mistos procuram identificar redes significantes de imagens, redes de associação e de agrupamento de imagens, no sentido de identificar as personalidades expressadas (biografias).

Essas variantes interpretativas se manifestam nos modelos da Sociologia do Imaginário articuladas aos ecos das teorias clássicas passadas: Durkheim e o modelo da causalidade mecânica inspirada na física clássica; Marx e as variantes marxistas preocupadas com a objetividade; as concepções holísticas e a procura da causalidade linear; finalmente as sociologias interacionistas e a valorização do caráter simbólico da vida social.

A partir dessas variações são firmadas as categorias de análise das expressões comunicativas da infância, que procuram dar conta ou atravessar por esses enfoques: a compreensão do psiquismo, a compreensão contextual, a compreensão da linguagem ou outras formas de expressão, a compreensão dos processos.

Sobre a dimensão psíquica, Wunenburger e Araújo (2003, p. 23)³⁴⁷ compreendem que:

[...] o psiquismo [...] caracteriza-se pela preexistência de representações metafóricas que, estando fortemente carregadas de afetividade, vão imediatamente organizar a sua relação com o mundo exterior.

Nesse processo, a organização do *Eu* poderia seguir dois caminhos: o primeiro onde o sujeito adquire pouco a pouco uma racionalidade abstrata, convertendo a corrente espontânea das imagens em sobrecarga simbólica; o segundo, onde ele se deixa arrastar por essa espontaneidade, deformando e enriquecendo as imagens, dotando-as de um sentido poético, que atinge sua plenitude no devaneio. Neste último aspecto, muitos estudiosos consideram a faixa compreendida entre 3 a 8 anos de idade como a *idade do outro do desenho*, momento em que ainda não se inclui inteiramente nas amarras das racionalidades e das exigências objetivistas.

Após, quando começa a emergir um conhecimento a criança começa a considerar com deformação a representação espontânea das imagens; passa a vê-las como obstáculo epistemológico, quando há uma redução significativa na produção dos desenhos, momento em que busca formas de representações que coincidam com o mundo objetivo.

A trajetória positiva das imagens espontâneas se opõe à perspectiva objetivista da realidade racional e da ciência formal positiva, porque expõe as imagens sonhadas, enraizadas nas profundezas do ser (*Psicologia das profundezas*).

As imagens se transformam em eixos da expressão poética, da criatividade e da imaginação infantil, lugar próprio dos devaneios (Bachelard, 2006)³⁴⁸.

Nos devaneios as imagens não são para Bachelard resíduos perceptivos passivos, tal como se manifestam no estado onírico pleno (sonho noturno). As imagens são representações dotadas de significações e de energia transformadora, capazes de impulsionar a criança em direção às matérias do mundo e penetrar nelas, *arrombá-las* e transformá-las, submetendo-as a sua imaginação (Bachelard, 2001, p. 24-25)³⁴⁹.

Quando uma matéria sempre nova em sua resistência impede-o de tornar-se maquinal, o trabalho das nossas mãos restitui o nosso corpo, as nossas energias, as nossas expressões, às próprias palavras de nossa linguagem, forças originais. Através do trabalho da matéria, nosso caráter adere de novo a nosso temperamento (BACHELARD, 2001, p. 24).

Para Bachelard as imagens, longe de serem produtos dos recalques, são vistas em sua positividade: elas funcionam como *hormonas* da vida psíquica dos devaneios, terreno profícuo de imagens, que permitem ressaltar a possibilidade da existência de uma dimensão estética nas expressões e nos desenhos infantis.

Gilbert Durand (2001a)³⁵⁰, ampliando os postulados bacheladianos, busca consolidar a ciência do imaginário a partir de uma ampla revisão crítica das ciências. Ele identifica os paradoxos e as ambiguidades, sentidos imprecisos e equívocos da construção do imaginário ocidental e seus sentimentos iconoclastas. Na *Psicologia das profundezas*, estão os

[...] bastiões da resistência dos valores do imaginário no seio do reino triunfante do cientificismo racionalista [...], o Romantismo, o Simbolismo e o Surrealismo. E foi no cerne desses movimentos que uma reavaliação positiva do sonho, do onírico, até mesmo da alucinação - e dos alucinógenos - estabeleceu-se progressivamente, cujo resultado, segundo o belo título de Henri Ellenberger³⁵¹, foi a “descoberta do inconsciente”. A idéia e as experiências do “funcionamento concreto do pensamento” comprovaram que o psiquismo humano não funciona apenas à luz da percepção imediata e de encadeamento racional das ideias, mas também, na penumbra ou na noite de um inconsciente, revelando aqui e ali, as imagens irracionais do sonho, da neurose ou da criação poética (Durand, 2001a, p. 35-36).

Ao abrir *As estruturas antropológicas do imaginário*, Durand (2001b, p. 21)³⁵². adverte sobre a tendência do pensamento ocidental, especialmente da filosofia francesa, que em sua tradição, persistente em desvalorizar ontologicamente a

imagem e psicologicamente a função da imaginação, como fomentadora de erros e falsidades. Segue uma vasta análise das contribuições e equívocos construídos sobre a imagem e a imaginação, na esteira do pensamento ocidental; Durand critica a redução fenomenológica e a restrição psicológica de estudiosos como Bergson e Sartre sobre a imaginação:

Enquanto em Sartre, com efeito, o imaginário é descrito, no fim de contas, tão somente como exemplo significativo da acuidade essencial da consciência humana, em outros pensadores menos diretamente obcecados pela metafísica encontramos uma idêntica minimização da imaginação, mas desta feita em proveito de um pensamento que gostaria de parecer válido, purificado da poluição das imagens³⁵³. Nessa perspectiva, há um retorno à coisificação da imagem, que Sartre denuncia. Enquanto neste último [Denkpsychologie ou Psicologia do pensamento] e nos seus predecessores bergsonianos o imaginário era no fundo, o símbolo de todo o pensamento (protótipo das ligações mecânicas para os associacionistas ou da totalidade mnésica da consciência da consciência para Bergson, protótipo exemplar da nulificação para Sartre) (Durand, 2001b, p. 26) [Acréscimo nosso].

Não escapam das críticas outros psicólogos como Wundt, que faz distinção entre a percepção produtora das imagens e a apercepção de um sentido intelectual. Somente em Franz Brentano [1838-1917]³⁵⁴ e em Edmund Husserl [1859-1938] Durand vê de modo mais explícito a atividade do imaginário se opor radicalmente aos conteúdos de natureza sensorial, afirmando-se como transcendentos. Porém, eles ainda veem a imagem como obstáculo aos processos ideativos³⁵⁵.

O problema que se coloca para as teorias racionalistas é o equívoco sobre a concepção de imagem. O empirismo separa a imagem do pensamento lógico e considera a *letra* como uma expressão do pensamento. Aqui, a imagem não se inclui e sequer acompanha o pensamento, como assim faz a escola da *Denkpsychologie*, para a qual a imagem fica reduzida à duplicação das sensações. Durand considera que todas essas abordagens minimizam a imaginação: pervertem seu objeto e esterilizam o imaginário, ao reduzi-lo ao esboço conceitual³⁵⁶.

Nas teorias associacionistas,

A genealogia da “família da imagem” não passa da história de um equívoco de abastardamento. O contrário do sentido próprio, o sentido figurado, não pode então deixar de ser um sentido desprezível. Mas é capital que notemos que na linguagem, se a escolha do signo é insignificante porque este último é arbitrário, já não acontece o mesmo no domínio da imaginação em que a imagem \neg por mais

degradada que possa ser concebida – é ela mesma portadora de um sentido que não deve ser procurado fora da significação imaginária (DURAND, 2001b, p. 29).

Maurice Pradines [1874-1958] foi uns dos primeiros filósofos a associar conhecimento e sensação e a valorizar o símbolo. Conforme Durand (2001b, p. 29-30), ele considera que

[...] que o pensamento não tem outro conteúdo que não seja da ordem das imagens. Se a liberdade não se resume a uma cadeia partida, uma cadeia partida representa, no entanto, a liberdade, é o símbolo – ou seja, um hormônio do sentido – da liberdade.

Em suas reflexões Pradines distingue duas modalidades de movimento da vida psíquica: o movimento que segue a involução e que implica em autopreservação; e um movimento que segue a trajetória da evolução, o de confronto e luta pela alteridade diante da realidade. É nesse confronto, que Pradines credita ao símbolo e à capacidade imaginativa a possibilidade da liberdade.

Outras contribuições para a compreensão do imaginário foram dadas por Freud [1856-1939] e Carl-Gustav Jung [1875-1961]. Durand valoriza as contribuições da Psicanálise, principalmente dadas por Jung, que considera as imagens como base do pensamento, quando analisa os processos de individuação: mostra que o crescimento psíquico e suas expressões simbólicas, não apenas na organização da vida psíquica imediata, mas, também, da vida como um todo (FRANZ, 2008, p. 210)³⁵⁷.

Sobre Freud e Bachelard, Durand retomou as polaridades representadas pelo mito edipiano, considerando-as como impulsos primordiais da vida psíquica: o caráter mais ativo e conquistador do *animus* (masculino), representando o arquétipo do grande herói (arcaico e primitivo); e o caráter passivo, mais feminino e tolerante do *anima*. É, porém, Jung que abre o leque das variações imaginárias do psiquismo, ao atribuir aos arquétipos um caráter plural (DURAND 2001b, p. 37-38).

No exame dos mitos, os estudiosos de Frankfurt também valorizaram a pluralidade de arquétipos dados por Jung, ressaltando o seu caráter politeísta. As contribuições de Jung favoreceram aos avanços da psicologia e da compreensão da construção simbólica, principalmente quando observa que:

O psiquismo não se limita a ser “tigrado” por dois conjuntos simbólicos opostos [homem, mulher], mas é também mosqueado por uma infinidade de nuances que

remetem ao panteão das religiões politeístas e das quais as astrologias modernas mantiveram alguns traços (DURAND, 2001b, p. 39) [Acréscimo nosso].

Essa ampliação permitiu a formulação de outras interpretações sobre o imaginário infantil. A imaginação infantil foi retirada do ambiente estrito da psicanálise, da imaginação recalcada e de uma psicologia patológica, que via [...] a passagem da vida mental da criança ou do primitivo para o “adultocentrismo” como um *estreitamento*, um recalçamento progressivo do sentido das metáforas (Durand, 2001b, p. 31).

Durand considera que é no sentido das metáforas, em seu grande semantismo, que está a matriz original do imaginário em seu cotejo semiológico: a imaginação é o dinamismo organizador, a potência dinâmica que deforma as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção; esse dinamismo reformador das sensações passa a ser o fundamento de toda a vida psíquica; a representação é o metamorfismo de metáforas equivalentes³⁵⁸. A coerência entre o sentido e o símbolo afirma-se como unidade dialética das imagens; a coerência é sempre encadeada de uma lógica. Visto dessa maneira, o símbolo não pertence ao domínio semiológico, mas a uma semântica especial, cujo sentido, artificialmente dado detém um essencial e espontâneo poder de repercussão.

Durand (2001b) considera que a consequência mais importante decorrente das interpretações do símbolo é a anterioridade cronológica e ontológica do simbolismo sobre a significância (auditiva e visual): a expressão primordial é de vínculo *afetivo-representativo*, tal como confirma a psicologia genética sobre a linguagem da criança (plano locutório).

A evolução para o plano delocutório, para a expressão centrada sobre as percepções das coisas é mais tardia. Essa observação é esclarecedora dos desenhos da criança, quando se compreende que, em seus momentos primordiais, não representam as coisas (externas), tal como são; na imaginação infantil as imagens, no sentido bachelardiano do termo, se “deformam” e ganham um simbolismo próprio.

A importância do momento locutório, quando a criança conversa consigo mesma, através dos desenhos consiste em assegurar certas universalidades de sentidos e de intenções da linguagem, de modo bem particular; e, em colocar a estrutura simbólica na raiz do pensamento. Esse momento terá seu curso semiológico em direção ao pensamento *racional*, quando, conforme Stern, os desenhos começam a escassear.

Fugindo da interpretação linear, que subordina as motivações simbólicas e imaginárias à percepção, a filosofia do imaginário avança na compreensão sobre a imaginação. A motivação tomada como referência para a classificação dos símbolos envolvem problemas de ordem diversa: alguns estudiosos escolhem como critérios as motivações religiosas e a imaginação literária; outros buscam essas motivações nas dimensões cosmológica e astral ou na percepção de uma física primitiva indutoras das fabulações.

A sociologia e a linguística procuram fornecer os quadros primordiais dos símbolos a partir de estudos de microgrupos ou grupos, tendo como referência a linguagem, as mentalidades imaginárias e os rituais religiosos, numa perspectiva evolucionista. A psicanálise tenta encontrar uma síntese motivante na evolução das pulsões de libido e nas pressões recaladoras, advindas do microgrupo familiar. Essas abordagens produzem diferentes tipos de classificações simbólicas analisadas por Durand(2001)³⁵⁹, antes de apontar outras categorias e métodos de classificação das imagens.

De modo geral, o autor observa que grande parte dos analistas das motivações simbólicas são historiadores da religião e fixam suas classificações nos símbolos das grandes epifanias cosmológicas. Bachelard, ao ter maior domínio dos processos de subjetivação, considera a sensibilidade como mediadora entre o mundo dos objetos e o mundo dos sonhos e procura compreender as motivações levando em consideração o encadeamento simbólico a partir de quatro elementos que considera primordial: a água, o ar, a terra e o fogo.

A utilização dessas três grandes categorias para classificar e compreender as construções simbólicas, aplicada por Bachelard no exame da produção literária, conforme Durand, tem como parâmetros a física qualitativa de modelo aristotélico. Os quatro elementos são considerados como homônimos da imaginação³⁶⁰. No desenvolvimento de suas pesquisas, Bachelard percebe que essa classificação das motivações é por sua simetria demasiado racional para demarcar os desejos e os devaneios do imaginário. Por essa razão, decide romper como a lógica quaternária e estudar os aspectos antitéticos dos elementos:

Dá-se conta de que a matéria terrestre é ambígua, moleza da gleba, por um lado, dureza da rocha, por outro, porque “incita” [...], tanto a introversão como a extroversão (DURAND, 2001b, p. 35).

A partir de então, a regra fundamental para explicar as motivações simbólicas passou a ser a ambivalência das relações entre o homem e esses mesmos elementos: a dureza dos materiais terrestres é simultaneamente convite e recusa à conquista adaptativa. É da dialética das relações dos homens com as coisas do mundo, que se originam as motivações e sua concentração assimiladora. Mas ainda permanecem as ambiguidades de interpretação sobre as motivações simbólicas, que somente são superadas na obra *O ar e os sonhos* (Bachelard, 2009)³⁶¹, onde Bachelard se ocupa com o movimento. Nesta obra há indícios de que, finalmente, Bachelard abandona a perspectiva objetivista e procura dar conta das dimensões propriamente subjetivas, fugindo dos parâmetros cartesianistas e reconhecendo certas sinuosidades na análise das motivações³⁶².

Outros eixos explicativos das motivações simbólicas se ocupam em explicar as dimensões sociológicas e filológicas (Dumézil e Piganiol), colocando a tônica em seu caráter funcional e social, a partir do estudo das mentalidades e dos simbolismos decorrentes dos estatutos históricos e políticos das sociedades. Durand (2001b) considera que as classificações delas decorrentes ainda guardam resquícios do positivismo:

Todas essas classificações parecem-nos pecar por um positivismo objetivo que tenta motivar os símbolos unicamente com a ajuda de dados extrínsecos à consciência imaginante e estão no fundo obcecadas por uma explicação *utensilitária* da semântica imaginária (DURAND, 2001b, p. 37)³⁶³.

Aqui residem as dúvidas sobre as análises dos desenhos como expressão infantil. Em última instância eles envolvem a velha polêmica entre Piaget e Wallon, que não se esgotaram na atualidade: quais as referências que devem ser tomadas para compreender as expressões infantis: o universo da realidade objetiva sejam eles fenômenos astrais, funções sociais instituídas, etnias, fases históricas, contextos?

Essas dúvidas levam o pesquisador para o interior de literaturas que permitam apontar para algum tipo de decisão. Durand (2001b) compreende que nas abordagens racionalistas, de caráter preponderantemente objetivista, reforçam a tendência de cunho adaptacionistas dos comportamentos e guardam as heranças de uma metafísica absoluta e seus esquemas integracionistas que:

Não dão conta [da] potência fundamental dos símbolos que é a de ligarem, para lá das contradições naturais, os elementos inconciliáveis, as compartimentações sociais e as segregações dos períodos da história (DURAND, 2001b, p. 37).

Durand (2001b) compreende que as categorias motivantes dos símbolos devem ser inicialmente buscadas nos comportamentos elementares do psiquismo humano e, somente num movimento posterior, se deve ser investigar as questões relacionadas ao ajustamento nos complementos diretos dos jogos semiológico³⁶⁴.

Por essa razão ele retoma analiticamente as categorias da psicanálise, que compreende não estar inteiramente comprometida com as explicações demasiado racionais e lineares da psicologia clássica ou fenomenológica. Para Freud o símbolo é motivado pelo *Lustprinzip* (princípio do prazer), que se desenvolve geneticamente ao longo de um eixo vertical hierarquizado de cima para baixo (fixações orais, anais, sexuais).

Durand observa que a crítica de Piaget está dirigida aos mecanismos de fixação por ele definidos e as pressões e recalcamientos provenientes do meio social. Seguindo Piaget, Durand considera que a riqueza do simbolismo ultrapassa “[...] o estreito setor do recalcamiento e não se reduz aos objetos que a censura tomou como tabus” (Durand, 2001b, p. 39).

Outro autor, que trata das motivações simbólicas é Adler [1870-1937]. Este compreende que a sede das motivações simbólicas tem origem no *princípio do poder e da notoriedade*, os disparadores dos mecanismos de compensação provocados pelos sentimentos de inferioridade, provenientes da infância³⁶⁵. As considerações de Durand sobre esta proposição se apresentam, no entanto, muito vagas.

Embora Jung tenha feito contribuições importantes para a compreensão dos processos simbólicos, a ideia de que as metamorfoses da libido são provenientes das motivações ancestrais (símbolos hereditários), vistas como espécie de núcleo germinal das dimensões psicológicas (paleopsicologia) tornou-se polêmica. Se a contribuição de Jung consiste, sobretudo, na quebra do *imperialismo unitário e simplificador* de Freud sobre o esquema da sexualidade, Adler retorna ao pensamento binário entre poder e agressividade (Durand, 2001b)³⁶⁶.

Sobre as idéias que reduzem o imaginário às teorias do recalcamiento, considerando suas expressões como tentativa envergonhada de enganar a censura, em contraposição, Durand (2001) vê a imaginação como possibilidade de libertação e de descontração poética e mítica, como também assim considera Bachelard. Todas as motivações simbólicas (sociológicas ou psicanalistas) que tentam explicar a gene do simbolismo, pecam por tentar reduzir a gênese do simbolismo e o processo motivador aos esquemas explicativos lineares³⁶⁷.

Na interpretação do simbolismo imaginário Durand (2001) envereda no caminho da antropologia, evitando encarcerá-la em limitações apriorísticas ou na ontologia psicológica, culturalista ou sociologista, pois, considera que todas esbarram num intelectualismo semiológico. Isto é, na classificação das motivações simbólicas, Durand rejeita simultaneamente: o projeto dos psicologistas, de cunho fenomenológico e psicanalista, que tentam apaziguar os recalamentos provenientes das pressões sociais.

Sua teoria sobre os processos simbólicos funda-se na ideia do *trajeto* antropológico e na incessante troca entre as pulsões subjetivas e assimiladoras, e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social³⁶⁸. Durand admite a hipótese de que não existe *apriori*, no processo simbolização, mas uma *gênese recíproca*, em que o gesto pulsional ao material e ao social oscila entre si. É no trajeto de um caminhar reversível que ele desenvolve suas investigações:

Afinal, o imaginário não é mais que esse trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito e no qual, reciprocamente, como provou magistralmente Piaget, as representações subjetivas se explicam “pelas acomodações anteriores do sujeito” ao meio objetivo (DURAND, 2001b, p. 41).

Nas reflexões sobre as imagens/desenhos construídas pelas crianças, Sarmiento (2002, p. 3)³⁶⁹, partindo de uma perspectiva sociológica, aponta algumas categorias que devem ser contempladas nas análises:

O desenho das crianças necessita [...] de ser analisado num *triplo enquadramento*, articulando as várias dimensões de análise: *primeiro*, como um acto realizado por um sujeito concreto, para o qual são mobilizados saber, vontade, capacidade físico-motora, destreza técnica, emoções e afectos que identificam o sujeito com realidade singular e como produtor cultural único [...]; *segundo* no quadro da cultura de inserção que autoriza ou inibe a expressão gráfica da criança, que a exalta ou recalca, que a instrui, a proíbe ou a liberta e que o faz através do sistema específico de crenças e das instituições que possui; [...]; *terceiro*, como uma expressão geracional específica, distinta da expressão plástica dos adultos, veiculadora de formas e conteúdos expressivos e representacionais que necessitam ser lido de acordo com uma gramática interpretativa das culturas da infância (SARMENTO, 2006, p. 7-8).

Sarmiento (2002, p. 3) faz fortes críticas àqueles que consideram de forma negativa o imaginário infantil. Hoje as novas concepções admitem que o imaginário infantil se constitua a partir de uma forma específica de relação da criança com o

mundo. O modo como o imaginário de constitui é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e da racionalidade de cada criança concreta, dentro de condições sociais heterogêneas: as culturas da infância são as bases de sua construção simbólica.

2.1.4 A polêmica sobre o conceito de socialização e a construção da sociologia da infância

É em torno do conceito de socialização de Durkheim que os debates sobre a Sociologia da Infância parecem tornar-se profícuo. Para ele, a vida societária se organiza em torno dos saberes e das normas sociais vigentes, com a finalidade de manter a coesão e a ordem social, na qual o Estado exerce funções primordiais (DURKHEIM, 2002)³⁷⁰. Seu paradigma é tomado como empréstimo da biologia e adaptado às necessidades da sociologia. É esse paradigma que dá a Durkheim tudo que precisa para dar corpo a sua sociologia do trabalho, da cultura e da educação.

A estrutura cultural para Durkheim é definida como um conjunto de valores normativos que governa a conduta comum dos membros de uma determinada sociedade ou grupo: a consciência coletiva, os valores comunitários e as normas morais. Os princípios ordenadores da sociologia de Durkheim são os órgãos: as instituições (família, igreja, Estado, etc.), tem como funções assegurar a permanência da sociedade, a coesão do todo orgânico e a solidariedade das partes que a compõem (FERREIRA, 2002)³⁷¹.

Essa forma de tratar a realidade social orienta seu método de investigação. Seu objeto é o organismo social, dotado de exterioridade, coercibilidade, plasticidade e heteronomia, tal como as coisas naturais; a sua interioridade é a consciência coletiva. A dimensão moral (consciência coletiva) converte a dimensão mecânica em uma dimensão orgânica, quando a norma moral abriga no indivíduo com o seu assentimento, mas, o sujeito pode transgredi-la ou simplesmente ajustar-se e adequar-se às necessidades sociais para não ingressar em um estado de anomia. Ele vê as propriedades da sociedade distintas das propriedades dos indivíduos que a compõem, por isso é necessário formá-los, socializá-los.

É a partir dos questionamentos sobre o conceito de socialização que a Sociologia da Infância vai se afirmar como proposta diferenciada. Saramago observa que durante a maior parte da história do pensamento sociológico a criança foi pensada em termos dos processos de socialização, na perspectiva de integrá-la a sociedade, tal como esta se apresenta.

Os estudos sobre a criança, no contexto da sociologia, afloram no interior da sociologia da família e da educação, sem muita distinção sobre o lugar da criança.

Acriança é vista por seus enquadramentos sociais e como objetos passivos de socialização (SARAMAGO, 2000)³⁷².

É com base no conceito de socialização de Durkheim, que as relações infância e sociedade são compreendidas, levando em consideração dois tipos de socialização: a socialização primária, que se refere aos processos iniciais da vida infantil (aprendizagem da língua, contatos com os outros e primeiras percepções de regras sociais); e a socialização secundária, que ocorre num momento posterior, e que atravessa toda a sua existência. Saramago observa que, subjacente à concepção de socialização primária, está a ideia de criança como “*tabula rasa*”, alguém sobre a qual se imprime os saberes, as emoções, os hábitos e os valores e as regras morais. Essa ideia é veementemente refutada pela nova Sociologia da Infância, com o argumento de que:

[...] a criança possui à partida conhecimentos e percepções retirados das experiências, resultantes de seus contatos com o mundo social que a rodeia, então o processo que é analisado como socialização primária é na realidade, socialização secundária (SARAMAGO, 2000, p. 207).

Ninguém, mesmo ao nascer, parte da *estaca zero*. A segunda crítica de Saramago (2000) ao conceito de socialização se deve ao fato que a própria noção de socialização aos agentes e objetos identificados unilateralmente, “[...] negligencia a importante reciprocidade e interação, presentes [...]” nos mecanismos de socialização³⁷³.

No interior das polêmicas sobre o conceito de socialização surge uma nova Sociologia da Infância diferenciada, proposta por Qvortrup (s.d.)³⁷⁴. Em 1986, Qvortrup chama atenção para o trabalho de Ambert, em um artigo denominado *Sociology of Sociology. The place of children in North American Sociology*³⁷⁵. Nesse artigo Ambert chama atenção para o fato de que a Sociologia clássica/tradicional pouco havia publicado ou escrito sobre a infância. As sociologias da família e da educação ocupavam lugares proeminentes nos estudos, até então desenvolvidos. Em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia, pela primeira vez, os sociólogos pesquisadores se encontraram, mas ainda sem bases sólidas de organização³⁷⁶. Contudo, a partir daí, proliferaram as organizações em torno da Sociologia da Infância, quando as publicações sobre a disciplina se multiplicam no âmbito internacional.

Entre os raros artigos publicados, conforme Qvortrup, encontravam-se os de Charlotte Hardman (*Será possível uma Antropologia da Criança?* 1973) e o de Sarah

James (*Haverá “lugar” na Geografia para as crianças?*); em 1992, o artigo de Benthall (1992)³⁷⁷ falava sobre *A etnografia das crianças como “criadores tardios”*; no campo da História (Ariés, 1962), alguns avanços foram feitos, mas, foi a partir do Congresso de 1990, que outros campos de estudo começaram a fazer progressos, com exceção da Economia.

Qvortrup³⁷⁸ observa que o termo “Sociologia da Infância” remonta aos anos 30, embora a literatura posterior pouco se refira a ela. Os estudos relacionados à criança aparecem dissolvidos nos textos da Sociologia da Educação, sob o aporte do conceito de socialização. Durante a Segunda Guerra, surgem diversos estudos no campo da Psicologia, mas é somente a partir da década de 1980, que novos interesses em torno da problemática da infância começam a surgir, através de alguns trabalhos de caráter embrionário relacionados às questões do ensino de algumas disciplinas.

Há, de fato, uma tardia preocupação para com a infância, que se devia, conforme Merton [1913-2000]³⁷⁹, ao fato de que a criança e o jovem ainda não terem ainda sido vistos como fonte dos problemas sociais³⁸⁰. As preocupações foram acompanhadas pelo desenvolvimento de pesquisas, principalmente nas sociedades que haviam consolidado o processo de industrialização, onde se intensificaram a concentração populacional, colocando em evidência as contradições entre o capital e o trabalho. Porém, as primeiras abordagens sobre a infância reportavam-se somente aos desconfortos causados pela infância, quando os pesquisadores procuram compreender os comportamentos da infância a partir dos “paradoxos” e as “ambiguidades” culturais. Nessa forma de abordagem, os primeiros estudos dão ênfase às questões geracionais, atribuindo às relações entre a infância e adultos as razões dos desconfortos e identificando os comportamentos da infância como parte de uma cultura diferenciada³⁸¹.

Qvortrup faz um longo elenco de problemas que se atribui como “paradoxos” geracionais que, de forma resumida, referem-se às seguintes questões: embora gostem de crianças, nos adultos (europeu) há uma tendência à reduzi-las; a sociedade (europeia), em termos gerais, proporciona aos genitores cada vez menos tempo para cuidar delas, mesmo reconhecendo a importância e a necessidade de acompanhá-las; os adultos passam cada vez menos tempo com as crianças; gostam das espontaneidades das crianças, mas, organizam cada vez mais a vida da infância de forma disciplinar e sufocante; nas decisões políticas e econômicas, as crianças não eram levadas em conta, embora a infância seja afirmada como prioridade nos termos

das políticas públicas; as condições estruturais (condições de vida) restringem cada vez mais as responsabilidades dos adultos em atender a satisfação das necessidades da infância; os que afirmam a importância de proporcionar melhores condições não são procedentes de grupos que dispõem de condições melhores de vida e não dos grupos sociais menos favorecidos; os adultos desejam ensinar os significados da liberdade e da democracia, mas terminam por limitar-se ao controle e submetê-las a disciplina; na retórica, atribuem à escola um papel relevante, mas os genitores recusam-se a contribuir na produção do conhecimento, partilhando com a escola essa tarefa; e, finalmente, embora as crianças importem à sociedade, transfere-se unicamente para os pais a inteira responsabilidade sobre elas³⁸².

Qvortrup observa que o elenco de “paradoxos” nas relações infância e a sociedade gerou campos e métodos distintos de observações, que apontam ora para as dimensões estrutural ora para as dimensões individuais e relacionais. Mas, qualquer que seja o tema específico, não se deveria perder de vista a criança e a infância como os objetos centrais das pesquisas. Qvortrup ressalta que o olhar para a criança deve sempre partir daquilo que “as crianças são” em razão da disponibilidade que ela pode representar para os adultos, afirmando a importância em valorizá-la.

As diretrizes apontadas por Qvortrup abriu novos campos e novas metodologias de pesquisa, quando as investigações colocaram como perspectiva a compreensão do universo infantil, isto é, ver a criança em sua própria perspectiva e por seus próprios “méritos”³⁸³. Isso significa ver a sociedade na perspectiva da criança, adotar seu ponto de vista e, de algum modo, aproximar-se das formas como as crianças pensam e sentem as coisas do mundo. Essas condições implicam necessariamente no que Sarmiento, de forma exaustiva recomenda: *ouvir as vozes* das crianças e olhar com seu olhar.

É essa perspectiva permite afirmar que houve mudanças importantes do ponto de vista epistemológico sobre a compreensão da infância, quando a criança passa a ser vistas como sujeito cognoscente, construtora de culturas, e participante ativa na sua construção, na construção do seu destino e da sua história. Essas ideias acompanham o movimento da Sociologia mencionadas por Domingues (2004)³⁸⁴, quando se refere ao sujeito epistêmico como “o criador do conhecimento”, opondo-se às ideias daqueles que valorizam somente o “conhecimento criador”, associando-os àqueles que veem e utilizam o conhecimento científico como instrumento de poder.

Essas recomendações, porém, não simples em sua execução. As dificuldades começam no nível da coleta de dados e se estendem às interpretações, pois, há uma série de questões que envolvem a participação da criança no desenvolvimento das pesquisas. De imediato é possível identificar três grandes grupos de dificuldades:

O primeiro relacionado com os programas investigativos como parte das funções das academias e centros de pesquisas. Além do fato de que as prioridades são sempre estabelecidas por *intelligentsia* burocrática, os programas são regidos por padrões e regras de cientificidade que, em sua totalidade, são contraditórias aos dispositivos apontados pelos pesquisadores da nova Sociologia da Infância. Ainda persistem muitos dispositivos de caráter tradicional (positivistas) entre aqueles que determinam os programas, os métodos e os procedimentos de pesquisa, em termos de validação;

O segundo se deve ao fato de que, os processos investigativos estão na responsabilidade de grupos etários adultos, com seus condicionamentos históricos; o pensamento tradicional ainda está muito presente na produção do conhecimento sobre a criança, o que consiste no mais complexo obstáculo, de ordem epistemológica, que envolvem os pesquisadores de todos os campos da ciência:

Desses dois grandes conjuntos demandam outros de ordem prática, que envolvem desde o acesso e as condições de participação das crianças nas pesquisas, até os problemas de ordem ética e as formas como são organizadas os sistemas de controles da permissão e validação da realização das pesquisas³⁸⁵.

Ainda sobre o problema da investigação, chamou atenção um texto de Sarmiento (2005)³⁸⁶ intitulado *Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância*, onde o autor propõe colocar no centro das reflexões sobre a Sociologia da Infância os constructos “geracionais” e reflete sobre a “alteridade” da infância. Essa proposição objetiva apontar caminhos e dá curso a afirmação da Sociologia da Infância como campo disciplinar.

O desafio a que nos propomos é interrogar o modo como os constructos teóricos como “geração” e “alteridade” se constituem como portas de entrada para o desenvolvimento dos jardins ocultos em que as crianças foram encerradas pelas teorias tradicionais sobre a infância e de como esse conhecimento se pode instituir em novos modos de construção de uma reflexividade sobre a condição de existência e os trajectos de vida na actual situação da modernidade (SARMENTO 2005, p. 361)³⁸⁷

A categoria “geracional” como estruturante da Sociologia da Infância está ancorada no pensamento de Karl Mannheim [1843-1947], relevantes para análises das abordagens interacionistas da Sociologia³⁸⁸. Sarmento reconhece que à rerepresentação desse estudioso está à mercê de alguns obstáculos, principalmente relacionados aos conceitos de “geração” e de “estratificação”, que tem sido objetos de frequentes críticas por parte dos estudiosos da Sociologia: o mais contundente dos argumentos é o que considera que esses conceitos, particularmente o de “estratificação”, oculta as principais razões das diferenças e das desigualdades ao escapar do conceito de classes sociais.

Sarmento contra-argumenta que a noção geracional:

[...] não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando parcialmente esses efeitos (SARMENTO, 2005, p. 363).

Para Sarmento, a recolocação da categoria “geracional”, associada ao pensamento de Karl Mannheim (*Ideologia e Utopia*), pode ser utilizada, mas condicionada a uma ressignificação ou “reconceptualização”. Considerou que a ressignificação ou reconceptualização dessa categoria deve ser feita a partir de uma nova leitura sobre a construção da *Sociologia do Conhecimento*.

Esse campo da Sociologia, originária das reflexões Mannheim, surge em razão da desorganização social produzida pela Revolução Industrial, que levou as pessoas a refletirem sobre a veracidade do conhecimento e sobre as relações interpessoais (BERTELLI et alii, 1974)³⁸⁹. Essa sociologia, que surge de forma mais sistematizada na primeira metade do século XX, busca evidenciar um tipo de conhecimento vinculado às condições de existência, como reação à crise que culminou nas duas grandes guerras. Esse campo da Sociologia representa uma expressão geracional e representa de uma nova corrente de pensamento que surge em reação ao idealismo alemão.

As condições pós-guerra levaram ao aparecimento de uma literatura abundante, que se referia ao “fim”, ao “declínio”, à “crise” e à “decadência” ou “morte” da civilização ocidental. Estavam em crise as verdades tidas como absolutas, universais ou eternas, ou aceitas como uma feliz ignorância das consequências do novo modo de organização das sociedades modernas³⁹⁰.

Em grande parte, conforme Bertelli et alii. (1974)³⁹¹, o trabalho de Mannheim ocupa-se da crítica à Marx Schlller [1874-1928], e ganha forma mais acabada no texto *Ideologia e Utopia* (MANNHEIM, 1954)³⁹². Durante muitos anos sua sociologia permaneceu como disciplina europeia. A sociologia americana preocupada com problemas de ordem prática, não se interessava por esse tipo de problema. Mas, a crise de 1929 e o desenvolvimento das Ciências Sociais na Europa, fizeram surgir alguns trabalhos teóricos que tentavam fundir a tradição europeia com a tradição empirista, de caráter funcionalista e a-histórica dos Estados Unidos (BERTELLI et. Alii, 1974)³⁹³.

Nos países considerados *subdesenvolvidos*, os estudos que tiveram curso a partir da década de 50, também assumem caráter prático, mas com outra conotação: “Trata-se de estudar o conhecimento em função das exigências do esforço de emancipação”³⁹⁴: critica-se o pensamento alienado e os estudiosos procuram criar instrumentos que favoreçam aos processos de conscientização política, esforços que, embora tenham produzido alguns resultados, foram esmagados pelos acontecimentos que antecedem aos golpes militares, principalmente na América Latina.

Mannheim considera que, para a compreensão dos problemas das sociedades, seria necessária a análise de uma constelação³⁹⁵ de fatores, tal como sugere Sarmiento (2005)³⁹⁶, que, combinados, permitiriam compreender, em determinados momentos e circunstâncias, os fatos que os pesquisadores pretendiam conhecer, utilizando-se da categoria “constelação”. Essa categoria, conforme Mannheim, seria particularmente fértil na análise da história do pensamento e na delimitação de rumos sobre os movimentos da realidade, uma vez que poderiam ir além da superfície das análises contextuais, que considerava restrita ao plano descritivo e factuais (MANNHEIM, 1974)³⁹⁷.

No desdobramento do método de investigação, Mannheim não dispensa categorias filosóficas e históricas, que considera férteis para a interpretação do mundo social, já que o próprio conhecimento ou o pensamento humano se desenvolve como sequência histórica. Indagar sobre elas seria atentar conscienciosamente para formação intelectual do próprio pesquisador e favoreceria a compreensão de um conjunto organizado de problemas e fatores que envolvem diversas faces do conhecimento.

No caso, a direção apontada por Sarmiento (2005), em termos de investigação sobre a Sociologia da Infância, a categoria “geracional” estruturada a partir da

categoria “constelação”, permite a análise de conjuntos de fenômenos de natureza cultural complexa. No agrupamento de fatores, a intersecção entre eles levariam ao esclarecimento sobre os significados construídos sobre a infância de uma determinada época, na qual inúmeros fatores se entrelaçam; a noção de geração consiste

[...] num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (SARMENTO, 2005, 364)³⁹⁸.

Esse recurso explicativo, no caso de Mannheim (1974), permitiria revelar as mentalidades que se constituem como obstáculos epistemológico à compreensão dos problemas que envolvem as sociedades, favorecendo à mudança social, quando associada à mudança de mentalidade:

Quando desmascaramos ideologias, procuramos trazer a luz um processo inconsciente, não para aniquilar a existência moral de pessoas que elaboram certas afirmações, mas para destruir a eficácia social de certas ideias através do desmascaramento da função a que servem. [...] o desmascaramento de ideologias no sentido acima definido, [...] parece ser um fenômeno exclusivamente moderno (MANNHEIM, 1974, p. 22)³⁹⁹.

Para Mannheim, portanto, a mudança social pressupõe uma transformação intelectual que está estreitamente relacionada à questão geracional. É nesse pressuposto que Sarmiento (2005) ancora sua proposta de investigação da Sociologia da Infância. As relações que o conceito geracional envolve dão, conforme o autor, a “patente” da identidade histórica, de caráter geracional.

Essa identidade está presente na própria linguagem comum:

[...] quando nos referimos, por exemplo, à “geração do pós-guerra”, identificando nela o conjunto de pessoas que nasceram e cresceram nas condições históricas da reconstrução europeia, após a Segunda Guerra Mundial, ou, numa perspectiva mais acentuadamente cultural, quando evocamos a “geração de 70”, para referenciar o conjunto de intelectuais portugueses do século XIX que, nascidos em pleno período romântico, afirmaram a sua diferença em face da geração anterior por meio de uma atitude artística “realista”, socialmente implicada com a modernização cultural e social do país e intelectualmente crítica dos valores sociais dominantes na época (SARMENTO, 2005, p. 365)⁴⁰⁰.

Sarmiento (2005) argumenta que o resgate do conceito geracional, que envolvem “fatores” complexos, relacionados à estratificação social, não dilui os

efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais. Ao contrário, essa diversificação pode abarcar e reativar o conceito de “geração”, e dar sequência epistêmica à sociologia do conhecimento na compreensão os aspectos culturais⁴⁰¹.

Assim como Sarmento, outros estudiosos da Sociologia da Infância também recorrem a Mannheim para afirmar a Sociologia da Infância como campo de conhecimento da Sociologia. Entre os pesquisadores Qvortrup (1991, 2000)⁴⁰² ‘admite o conceito de “geração” como categoria fundamental da Sociologia da Infância, porém, sem destituí-las dos condicionantes estruturais das sociedades como o problema da estabilidade, da mudança demográfica, dos impactos políticos e econômicos e suas decorrentes transformações (SARMENTO, 2005)⁴⁰³.

De modo geral, os estudiosos da Sociologia da Infância, criticam os determinismos estruturalistas, que deixam à margem os aspectos culturais e simbólicos da infância nas relações intrageracionais, e ressaltam a importância dos estudos que, ancorados em Mannheim, consideram as interações e os processos de construção simbólica sem abandonar as dimensões estruturais.

Outros estudiosos, como Robert King Merton, figuram entre os adeptos da sociologia do conhecimento, na perspectiva de conciliar as teorias provenientes do estrutural funcionalismo americano com as teorias europeias (Bertelli et alii, 1974)⁴⁰⁴. Uma perspectiva crítica dessa sociologia é oferecida por Wright Mill (*Consequências Metodológicas da Sociologia do Conhecimento*) e Freitas (2003)⁴⁰⁵. Este, seguindo o percurso da constituição dessa sociologia desferiu inúmeras críticas, ao considerar que a

[...] reedição do empirismo cético de Hume via Khun e Wittgenstein – tão em voga desde os anos de 1970, e sem sofrer qualquer alteração digna de nota desde então – acabou por elevar a sociologia à condição de ciência do conhecimento e, mais especificamente, de ciência da ciência (FREITAS, 2003)⁴⁰⁶.

O conhecimento, incluindo o científico, de qualquer forma, não é senão a crença institucionalizada: caberia à Sociologia compreender essa institucionalização, a partir de um exame das circunstâncias sociais envolvidas na citação ou não desse conhecimento? A resposta nos levaria de encontro às questões feitas pelos estudiosos do imaginário e recolocaria novamente o dilema da objetividade/subjetividade na construção, motivação e gênese do mundo simbólico.

De modo geral, os estudiosos buscam identificar e analisar os complexos dispositivos que interferem na construção da identidade, vistos em termos de ações recíprocas entre as instituições e no interior delas. Contudo, consideram que, mesmo que esses processos interfiram sobre a infância não eliminam sua participação como sujeito efetivo na construção de sua identidade. As crianças são capazes de, ao apropriarem-se de forma particular dos dispositivos (concepções, valores, etc.), constituírem culturas próprias, diferenciadas daqueles transmitidas através das relações entre grupos etários distintos.

Para Sarmiento, esse pressuposto permite alargar as noções construídas sobre o a categoria geracional e abre novas perspectivas de estudos no campo específico da Sociologia da Infância, que necessariamente ficam restritos às concepções interacionistas ou subtraem as dimensões estruturais e históricas, pois:

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos. A geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe (SARMENTO, 2005, p. 365-366)⁴⁰⁷.

Isto significa que o conceito de geração, como constituinte da Sociologia da Infância, permite identificar o que se aproxima e afeta as crianças em termos estruturais e, ao mesmo tempo, compreendê-las em seus processos de construção, como sujeitos autônomos de suas criações culturais e simbólicas.

As relações entre criança e adultos e das crianças entre si, em suas variações dinâmicas, são produzidas e elaboradas historicamente. Essas relações definem-se como campo específico da Sociologia: no plano sincrónico das relações geração-grupo de idade do ponto de vista estrutural e simbólico; e no plano diacrónico, quando analisa os revestimentos instituintes e as práticas que se desenvolvem entre grupos etários distintos, classes, diversidades culturais e gêneros, em períodos históricos diferenciados (SARMENTO, 2005)⁴⁰⁸.

Dentro desses marcos, Sarmiento aponta os caminhos da investigação para a Sociologia da Infância. Sua proposta sustenta-se na afirmação de que as crianças realizam processos de significação, estabelecem entre si, modos de ação próprios e originais e criam formas autônomas de culturas da infância. As crianças, ao construir suas culturas, desenvolvem formas específicas de comunicação intrageracional e intergeracional e, nas relações entre seus pares, criam formas particulares de representações. Essas convicções são seguidas por estudiosos como Denzin (1977), James, Jenks e Prout (1998), Prout (2000)⁴⁰⁹, entre outros, mesmo que os caminhos metodológicos se diversifiquem.

Embora as culturas da infância sejam ponto de confluência ou de interferência de outros fatores simbólicos, de natureza estrutural e geracional (classe, etnicidade e gênero), as crianças constroem um modo próprio de significações e de concepções de mundo, que partilham, reproduzem e modificam os códigos culturais (regras, condutas, linguagem, culturas materiais, etc.). Essas construções culturais próprias apresentam riquezas inestimáveis, expressas no plano individual e coletivo, e se transformam em um manancial histórico⁴¹⁰.

Sarmiento também recorre ao pensamento de George Simmel [1858-1918] – considerado por Florestan (1973)⁴¹¹ como o sociólogo que permite, em suas análises, a passagem do micro para o macro sociológico e do plano psicológico para o histórico e sociocultural. Essa ancoragem se evidencia quando Sarmiento (2006) sugere a utilização da metáfora dos círculos concêntricos para caracterizar o exercício de “bricolagem”, ou da ação espontânea gerada pela imaginação, a partir das experiências pessoais. Prática essa que as crianças desenvolvem cotidianamente para expressar as suas reproduções interpretativas das culturas.

O exercício de “bricolagem” libera as possibilidades criativas e permite, no interior das relações intergrupais e das relações entre pares, a visibilidade aos processos e às experiências dos grupos infantis. As crianças fogem às formalidades e se organizam espontaneamente em “círculos culturais”, escapando das reproduções intergeracionais. Ali, elas expressam seus códigos; definem seus modos de comunicação e estabelecem alianças entre si; criam jogos e artefatos que permitem afirmarem-se como indivíduos e, simultaneamente, como coletividades autônomas e dotadas de identidade própria (SARMENTO, 2006)⁴¹².

Os estudiosos da Sociologia da Infância, ao reconhecer o trabalho da construção simbólica, não podem deixar de validar a Sociologia do Imaginário e da

imaginação infantil. De imediato, não contradiz as hipóteses levantadas por Bachelard e Durand sobre a construção simbólica. Nos desenhos infantis, Sarmiento, observa que é possível ver no exercício de “bricolagem”, inúmeras representações simbólicas e significações, onde se apresentam um conjunto variado de temas e esquemas comunicativos.

Assim, as possibilidades da Sociologia da Infância estão abertas ao desenvolvimento dos mais variados métodos de investigação/interpretação sobre inúmeros temas e formas de abordagem: as dimensões demográficas; o interior do grupo familiar, como parte de grupo geracional específico; os seus espaços relacionais vicinais; a questão de gênero; as diversidades étnicas e de gênero; a presença e tratos no plano institucional; as formas de participação; as culturas da infância; os aspectos lúdicos, além de outros temas específicos como aqueles relacionados aos processos cognitivos, a aprendizagem, a construção simbólica, o desenvolvimento da sensibilidade estética, a linguagem e expressão artística entre outros.

Sarmiento identifica esses espaços a partir da intersecção entre vários planos de produção e reprodução cultura: a educogenia familiar, a cultura local, a cultura nacional, a cultura escolar, a cultura global (SARMENTO, 2006)⁴¹³. No conjunto do universo apontado, interessa para esta pesquisa uma dimensão muito especial, que é a dimensão da apropriação particular do mundo, no “mundo do faz de conta”, tendo como foco o despertar da sensibilidade estética, lugar onde a imaginação rompe com a simples e pura reprodução, ganha asas e, nos desenhos, voam em direções ainda desconhecidas.

Capítulo 3: O jardim das imagens: a subjetividade e a valorização do campo simbólico

[Na criança] as coisas passam-se como nos sonhos, não conhece nada que seja constante; as coisas sucedem-lhe, assim julga, vão ao seu encontro, esbarram com ela. Os seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. É de lá que arrasta a sua presa até casa, para limpar, a fixar e desmontar. As suas gavetas têm de se transformar em arsenal e jardim zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” seria destruir uma construção repleta de castanhas eriçadas de espinhos que são clavas, papeis de estanho que são um tesouro de pratas, paralelepípedos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. (WALTER BENJAMIN, 1992) ⁴¹⁴.

Na criança, as coisas vão ao seu encontro e, ao tocá-las, transformam-se em inúmeras possibilidades. Sarmiento (2002)⁴¹⁵ observa que, mesmo em situações adversas, ela é capaz de criar outro mundo, através dos jogos e da ficção: transmutar o horror, como no caso de guerra, em projeções imaginárias de uma realidade alternativa. Essa observação leva a crer que no universo das relações, o movimento humano em face da realidade exterior não é só de “adaptação”, no sentido piagetiano do termo, ao qual Bachelard (2001)⁴¹⁶ faz inúmeras críticas. As condições adversas ou favoráveis (a dureza e a moleza das coisas) às quais as crianças podem estar expostas, diz o autor, conduzem a tipos de vidas dinâmicas bem diferentes. Na primeira, as adversidades são vistas como resistências que o mundo exterior (objetivo) apresenta à criança. Essas adversidades, porém, não as tornam passivas e estáticas, ao contrário, as impulsionam “[...] para fora do estático, para fora do ser. E começam os mistérios da energia. Somos, desde então, seres despertos” (BACHELARD, 2001, p. 16). Desse modo, a criança cria nas adversidades que maltratam o seu psiquismo, a autonomia do simbolismo. No do mundo símbolo, a resistência é humana e subjetiva⁴¹⁷.

É na compreensão dialética das forças (favoráveis e/ou adversas), presentes nas relações criança e sociedade, que está posta a natureza autônoma do simbolismo e é nessa natureza autônoma da capacidade de criar que reside a imaginação e as possibilidades de as crianças superarem as condições que maltratam o psiquismo. Elas se revelam de forma extraordinária nos desenhos e nos jogos. Na criança, talvez mais do que no adulto, a resistência, compreendida como o trabalho da imaginação, é a matéria dinâmica do imaginário. Nelas as matérias sonhadas se manifestam sob a

forma de fabulação, um mundo mágico de possibilidades e impossibilidades, que constituem o imaginário.

“Durante muito tempo as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos e na expressão autônoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo” (SARMENTO, 2006, p. 6)⁴¹⁸. A emergência de um campo de estudo próprio da infância, no âmbito da sociologia, permitiu o reconhecimento da criança como ator de pleno direito, suscitando debates e possibilitando o aprofundamento do olhar sobre a criança a partir de vários enfoques: a criança como categoria social geracional; a institucionalização da infância, seus contextos e contradições; as culturas e a diversidade (classe, gênero, etnia); as instâncias de socialização (pares, famílias, escola) e outras formas específicas de abordagem.

Do ponto de vista metodológico, as orientações e os princípios que regem as investigações são marcados pela conduta de “ouvir a voz das crianças”. Essa conduta se constitui “[...] como diretriz vertebradora na compreensão dos factos e dinâmicas sociais [...]” (SARMENTO, 2006, p. 6), a partir e dentro das quais as crianças se expressam. Trata-se de um modo epistêmico diferenciado de olhar a criança nos processos investigativos, de caráter predominantemente interdisciplinar e transdisciplinar, uma forma de compreender que busca seus fundamentos em vários campos de conhecimento das Ciências Humanas, a partir da crítica aos pressupostos até então construídos sobre a criança e a infância.

As investigações nesse campo de estudo, conforme Sarmiento (2002), têm sido dominadas pela Psicologia, com base nas teorias psicanalíticas-freudianas e construtivistas-piagetianas. Para o primeiro conjunto de teorias, o imaginário está aprisionado nas correlações entre o princípio do desejo (prazer) e o princípio da realidade, onde o jogo simbólico é uma expressão inconsciente que “burla” a censura advinda da realidade. Para o construtivismo, a natureza do simbolismo está confinada à expressão do “autismo”, uma formulação solitária da criança sobre o mundo exterior (monólogo).

As críticas de Bachelard (2001)⁴¹⁹ incidem justamente sobre essas duas formas de interpretar o imaginário, avançando para além da psicanálise e do modelo piagetiano. O autor observa que os estudiosos da psicanálise e da psicologia, sem meios para avaliar as dimensões psíquicas subjetivas que o trabalho (energia) efetivo da matéria (objetivo) provoca, desconhecaram a *dinamologia* que põe em curso as

individualidades das imagens. Esses estudiosos, para o autor, subtraem delas as capacidades da imaginação e dos devaneios, importantes componentes da dimensão humana, terreno da criatividade nas relações das pessoas com o mundo objetivo. É nessa imaginação criadora que a criança é capaz de transmutar as coisas do mundo em símbolos de múltiplas significações. O texto de Benjamin (1992) –reproduzido no início –mostra como as crianças, nômades em seu próprio tempo, arrastam para o seu interior as coisas, transformam-nas, desmontam-nas, recriam-nas num universo metafórico, um movimento que somente os poetas são capazes de fazer. Isto é, o autor mostra

[...] que entre o mundo adulto e as crianças existe uma diferença que não é apenas de nível de registro ou de maturidade comunicativa, mas radica na *alteridade* da infância, insusceptível de ser resgatada pela memória que os adultos possuem das crianças que foram, mas que se exprime na peculiar organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam (SARMENTO, 2006, p. 6).

A constatação feita por Sarmiento sintetiza os resultados das críticas que vêm sendo feitas às construções teóricas sobre as crianças em vários campos do conhecimento. Na interpretação das construções simbólicas, os psicanalistas e psicólogos ainda guardam marcas do racionalismo cientificista, tal como as encontramos na psicologia descritiva. Ela tende a reduzir o psiquismo a uma espécie de topologia, determinada em níveis, camadas, associações, complexos e símbolos, como se fosse possível hierarquizar os processos mentais. Conforme Bachelard (2001)⁴²⁰, os psicanalistas mal detectaram as imagens pulsionais, já as reduziram à concretude do social, aprisionando as imagens à imaginação de uma época, minimizando, dessa forma, o campo de importância da imaginação. Sob a imagem, diz o autor, a psicanálise busca a realidade e omite a investigação contrária: *buscar positivamente a imagem no interior da subjetividade*.

Se, para a psicanálise, a fabulação é um disfarce que oculta algo (recalques, frustrações) e conspira contra a realidade, para as crianças, assim como para o mundo mítico, a fabulação não oculta e não conspira, é reveladora e parceira nos mecanismos de construção da resistência diante da natureza e da matéria do real, na qual e da qual, a energia humana tira e transforma as imagens/imaginários, tal como se manifesta nos desenhos das crianças: assim, “[...] o psiquismo é animado por uma verdadeira fome de imagens”: a energia da imagem é a marca de um psiquismo ativo (BACHELARD, 2001, p. 17).

Tanto para a psicanálise como para construtivismo, o imaginário infantil é visto como uma questão de *déficit*: se, para o primeiro, o *déficit* está colocado em termos de *princípio da realidade*, para o segundo, o correlato é o pensamento racional. Sarmiento (2002)⁴²¹ adverte que a noção de *déficit*, elemento comum na definição do imaginário infantil, é inerente à própria concepção moderna da infância, que pressupõe negatividade. Isto é, as crianças imaginam e fabulam o mundo a partir das carências de um *pensamento objetivo*, ou porque não têm a completude dos laços racionais com a realidade. Contudo, para além da negatividade contida na definição de criança, questões que se apresentam nas reflexões sobre o imaginário infantil são de natureza ontológico-epistêmica, campo da filosofia: “[...] trata-se em trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens [...]” (BACHELARD, 2006, p. 1)⁴²²; em relação à criança, isso significa trazer à plena luz um sujeito maravilhado pelas imagens e o quê delas faz ou constrói sobre o mundo em redor. Aceitar esse pressuposto é abandonar as idéias de perfeição/imperfeição, na perspectiva de compreender as expressões imagéticas (gestos, palavras, desenhos, jogos) em suas ingenuidades primordiais.

O desafio consiste em inverter epistemicamente os caminhos ou em buscar nas aporias um ponto de encontro entre as ideias contraditórias que a história se encarregou de construir. A criança, frente a uma página em branco, não é a página, mas ela própria diante das possibilidades do universo que desenha: o grande universo que é a página, é o lugar onde as imagens vão ser desenhadas, escritas, onde, por antecipação, escuta o som e olha as formas, para depois, nas possibilidades das palavras, reescrever do mundo. Porém, antes da escrita, a criança desenha no ar (gestos, mímicas), para depois, desenhar no papel. Nesses movimentos, todos os sentidos e todas as vontades se harmonizam nos devaneios das imagens e na construção do imaginário. A criança, portanto, não é aquela que não fala (*infans*) e a que não tem luz (*a-luno*), que não trabalha e que carece da razão. Ela é aquela que *se inscreve* nos murmúrios, nos gestos, nas imagens, no balbúcio e nas palavras; uma consciência que se constrói no interior das relações entre ela, o mundo e os outros, é construtoras de culturas. As matérias dessas culturas são simbólicas, movidas pelos devaneios com os quais ela constrói sua consciência de mundo.

Cabe, no entanto, diferenciar “sonho” e “devaneio”. A etimologia francesa (*revê=sonho; rêverie=devaneio*) amortece as diferenças que separam um e outro conceito e comprometem a base da inspiração imaginária no movimento da

construção simbólica. A psicologia tende a recorrer ao sonho como um estado onírico, da consciência, um estado inconsciente que tem como fronteira o relaxamento da censura advinda do mundo exterior. Para a psicologia, o devaneio, parte integrante da vida noturna, se confunde com o estado de dormência, como num “apagamento” temporário da realidade. Mas, segundo Bachelard (2006, p. 10-11), “[...] existem devaneios que não pertencem a esse estado crepuscular [...]”, há momento em que consciência e inconsciência (*vida diurna e vida noturna*) se mesclam e deixam de pertencer à vida onírica, abrem-se de forma peculiar para o *mundo objetivo*, no sentido de constituir o mundo.

Nessa condição reside a possibilidade de existência da recriação de uma dimensão estética, forma particular de apropriação do mundo objetivo, que os poetas e as crianças sabem tão bem partilhar. É desse modo que o devaneio se mostra como dinâmica primordial do imaginário, da matéria constituída pela imaginação. Os desenhos das crianças são produtos desses devaneios, uma forma estética e particular de imaginar e de inscrever-se em formas, símbolos (σύμβολον) e signos (σημειωτικός) distribuídos nos espaços do “universo-folha”. Desenhar é colocar-se em relação com o mundo à nossa volta, colocar-se em comunicação para além da expressão verbal. Na criança, o esforço de expressar-se representa uma construção contínua entre o que vê e o que imagina, a busca de uma centelha de si própria no mundo que se subjetiva, manifestada por múltiplas linguagens (Sarmiento 2006)⁴²³.

As inscrições das formas no universo-folha rastreiam os espaços, escondem-se nos cantos, ganham movimentos lineares, transformam-se sinuosamente; as linhas dobram-se sobre si de modo circular e, de repente, como em uma fração de segundos, que levaram tempos não definidos de modo preciso, assumem formas.

Como compreender o mundo por elas (crianças) construído? Bachelard (2006), em suas análises sobre os devaneios dos poetas, fez o seguinte comentário:

[...], um psicólogo acharia mais direto estudar o poeta inspirado. Faria, sobre gênios particulares, estudos *concretos* [grifo nosso] da inspiração. Seus documentos humanos acerca dos poetas inspirados só poderiam ser relatados num ideal de observações objetivas, exteriormente. A comparação entre poetas inspirados logo faria perder a essência da inspiração. Toda comparação diminui os valores de expressão em termos comparados. [...]. De fato, a psicologia da inspiração, mesmo quando se tem ajuda das narrativas sobre os paraísos artificiais, é de uma pobreza evidente. Os documentos sobre os quais o psicólogo

pode trabalhar são, nesses estudos, muito pouco numerosos [...] (BACHELARD, 2006, p. 6-7)⁴²⁴.

Assim também se comportam aqueles que manifestam apenas preocupação com o ato de ensinar as crianças. Eles são capazes de transformar o universo da compreensão do outro, seja recorrendo ao contexto, seja interpretando-o como objeto cognoscível, mas nunca “ouvindo suas vozes” e suas formas de colocar-se no mundo. Essa conduta reduz as análises ao ponto de vista adultocêntrico e empobrece o universo das significações das falas, dos gestos e do que as expressões das crianças podem conter em suas inspirações. Isto porque a tendência adultocêntrica termina por reduzir a criança às suas próprias intenções de adultos. Exemplos interessantes relacionados a esse tipo de conduta são ilustrados na obra de Saint-Exupéry (2001, p. 9-10),⁴²⁵ ao mostrar o seu primeiro desenho aos adultos:

Uma vez, quando eu tinha seis anos, vi uma imagem magnífica num livro sobre Floresta Virgem chamado “Histórias Vividas”. A gravura mostrava uma Jiboia a engolir uma fera.

[...]

O livro dizia que “a jiboia engole a presa inteira, sem mastigar. Depois não pode se mexer e passa os seis meses de digestão a dormir!”.

Então, pensei e tornei a pensar nas aventuras da selva, peguei um lápis de cor e fiz o meu primeiro desenho. [...]

Fui mostrar a minha obra-prima às pessoas crescidas. Perguntei-lhes se meu desenho metia medo.

As pessoas crescidas responderam: “Porque é que um chapéu havia de meter medo?”.

O meu desenho não era um chapéu. O meu desenho era uma jiboia a fazer a digestão de um elefante. Para as pessoas crescidas entenderem, porque as pessoas crescidas estão sempre a precisar de explicações, fui desenhar a parte de dentro da jiboia.

As pessoas crescidas disseram que era preferível eu deixar-me de jiboias abertas e jiboias fechadas e dedicar-me à geografia, à história, à matemática e à gramática.

E assim, abandonei aos seis anos de idade, uma magnífica carreira de pintor. [...].

As pessoas crescidas nunca entendem nada sozinhas e uma criança acaba por se cansar de lhes estar sempre a explicar tudo.

A narrativa que abre o livro é simples, mas complexa em significados. No texto dois sujeitos dialogam: as experiências do menino e as reflexões do “homem feito”. A inspiração que o “homem feito” guardava na memória era de um menino cada vez mais solitário, envolvido no seu universo de criança, um mundo que parecia

impenetrável aos “homens crescidos”. Embora, para a criança, o desenho expressasse algo muito simples, para o universo adulto, escapava à inspiração primordial e perdia a essência: a ideia de chapéu substituía a jiboia e mascarava a construção simbólica original.

Os adultos são capazes de exprimir reminiscências da infância, através da memória, mas a realidade da infância/criança, o modo como se exprimem na particular organização do simbólico que a mente infantil e as culturas da infância proporcionam, tornam-se inacessíveis ao repertório dos adultos (SARMENTO, 2006)⁴²⁶. Isso ocorre porque, conforme Ricoeur (2009)⁴²⁷, é na representação que o adulto coloca as suas verdades das coisas passadas. É no momento da representação que o adulto se define, face à memória, no projeto cognitivo e pragmático da história, quando a narrativa é intermediada pela explicação/compreensão. Aquilo que a explicação-compreensão acrescenta em relação ao registro original da memória sobre a sua infância, no adulto, diz respeito ao modo como encaixa os fatos, sentimentos e experiências passadas.

O que está em questão, do ponto de vista metodológico, para quem pretende desenvolver pesquisa sobre a criança e a infância, é a “modelização”. A modelização, para Ricoeur (2009), é obra do imaginário científico e esse imaginário arrasta o espírito para longe da esfera da rememoração (pública e privada), para o reino dos possíveis. Porém, se a ideia é permanecer na história, sem deslizar para a ficção, ao adulto se impõem uma disciplina específica, um programa epistêmico, um recorte apropriado àquilo que pretende explicar ou compreender. Essa é a dificuldade do chapéu, o “homem crescido” tem a cabeça “encaixada no chapéu” e, para compreender as expressões simbólicas das crianças, como os desenhos, tem que livrar-se do chapéu e experimentar múltiplas referências, “ouvir as suas vozes”, até chegar ao elefante que está no interior da jiboia, uma subjetividade em construção. Isso significa compreender como as crianças processam suas representações do mundo, através dos desenhos.

Hoje se admite essa possibilidade. Percebe-se que entre as culturas construídas pelas crianças e as culturas construídas pelos adultos há uma tênue linha fronteira, quase imperceptível e difícil de ultrapassar. A curiosidade sobre ela é o desafio que vem consistentemente assediando os pesquisadores, que buscam compreender como as culturas construídas pelas crianças se constituem. Esse conceito vem se estabelecendo nos campos de estudo da Sociologia da Infância e do

imaginário. Admite-se hoje que a criança é capaz de construir modos de significação de mundo e de ação intencional que são distintos daqueles construídos pelo “homem feito” (SARMENTO, 2002)⁴²⁸.

A pluralização do conceito (culturas das crianças) exprime as singularidades e, ao mesmo tempo, as percebe como interdependentes dos contextos dentro dos quais são formuladas. Isto é, observa-se que os conteúdos das culturas infantis guardam estreitas relações com as culturas das sociedades e são, simultaneamente, atravessados por relações de classe, de gênero e de étnica, o que impede a sua fixação num sistema único e coerente dos modos de significação do imaginário e das ações infantis.

No estudo dessas culturas o conceito de imaginário não pode ser descartado e, tradicionalmente, a Psicologia apresenta-se como campo privilegiado de observação e estudo, principalmente quando diz respeito à criança. É sobre as formas de entendimento por ela apresentada que Bachelard (2006)⁴²⁹ dirige suas críticas. Ele ressalta o devaneio como componente essencial desse imaginário. Compreende que, nas análises, o devaneio não deve ser colocado num segundo plano, mas como o centro do funcionamento psíquico das inspirações e da construção do imaginário. Os devaneios são, para Bachelard⁴³⁰, uma forma especial de apropriação do mundo que faz com que as pessoas sejam distintas entre si. A imaginação, diz o autor, tenta um futuro, tenta a imprudência e afasta-se de pesadas instabilidades: “[...] são hipóteses de vida que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo” (BACHELARD, 2006, p. 8). Assim, um mundo se forma no nosso devaneio, esse mundo é o nosso mundo singular que ensina as possibilidades a partir do futuro sonhado. Nisso reside a possibilidade de as crianças superarem as condições adversas.

Nas análises das matérias do devaneio, Bachelard (2006)⁴³¹ adverte para os riscos de interpretá-las a partir e dentro de uma “prisão contextual”. Se a inspiração e o devaneio são formas particulares de apropriação do mundo, embora possam encontrar no mundo a matéria primordial, essa apropriação não ocorre de modo estático (passivo, adaptativo), pois a criança é capaz de transformar a matéria do mundo e diversificá-la infinitamente em suas significações, de construir no plano simbólico um “jardim de imagens” singulares. É assim que, nos desenhos, o arco-íris transforma-se em uma imensa banana, em nave, em escada para o mundo misterioso das possibilidades, mesmo quando negadas pelas realidades adversas. Aprisionar essas possibilidades ao contexto é limitar a imaginação e incorrer no risco comum

entre os críticos literários, quando buscam definir a obra do poeta pelo seu chapéu⁴³². Isto é, quando tentam explicar a obra a partir da biografia do autor. Esse caminho, conforme Bachelard (2006), termina por minimizar as possibilidades de compreensão da imaginação singular, assim como os modos de apropriação particulares das experiências de mundo.

O devaneio, prossegue o autor, tem um caráter estético, é uma

[...] abertura para um mundo belo, para mundos belos. Dá ao eu um não-eu que é o bem do eu: o não-eu meu. É esse não-eu que encanta o eu sonhador e que os poetas sabem fazer-nos partilhar. Para o meu eu sonhador, é esse *não-eu meu* que me permite viver minha confiança de estar no mundo (BACHELARD, 2006, p. 13).

É assim que a negatividade do mundo (a guerra, o horror, a injustiça e a pobreza) é transmutada em imagens positivas na construção do imaginário infantil. Se a exigência da *função do real* obriga à adaptação à realidade e a fabricar obras da realidade, a matéria do imaginário liberta as crianças dessa fatalidade real, na *função do irreal*, escapa da *função normal* e da *função útil*, protegendo o psiquismo humano das brutalidades e das hostilidades do mundo. É o jogo dessa *função real e irreal* que se revela na poesia de Fernando Pessoa⁴³³, como expressão autobiográfica:

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

E os que leem o que escreve,
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve,
Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas de roda
Gira, a entreter a razão,
Esse comboio de corda
Que se chama coração.

Na poesia, o devaneio assimila o real, mas o que percebe é tão assimilado e absorvido pelo imaginário que é capaz de nos fazer criar aquilo que não vemos, graças às sutilezas da *função irreal*. O devaneio é um fenômeno da solidão, vista como singularidade própria, particular, não a solidão do sonho noturno, mas aquela

que, ao expressar-se, escapa ao tempo fabricado pela razão e se volta para o tempo não lógico da emoção. O devaneio é livro interior tecido de fios próprios é onde repousa o universo imaginado. Se a mágica do devaneio permite a compreensão da poesia, o que poderíamos dizer das expressões infantis? Alguns diriam, como Baudelaire, C. [1821-1887] “[...] é como um príncipe das nuvens. As suas asas de gigante não o deixam caminhar”.⁴³⁴

A construção do imaginário infantil ainda está por ser conhecida: o conhecimento da representação infantil ainda é lacunar. Para compreender a infância, seria preferível a dúvida: perder-se no universo metafísico? Ou na particularidade do tempo fabricado? O imaginário infantil talvez possa revelar mais sobre o mundo humano. Como será esse mundo infantil em *estado nascente*? Como, na criança, nasce o poeta? E como, na criança, morre o poeta? Como os pesadelos diurnos despoetizam o imaginário? Parece que Hobbes e Rousseau atravessaram as épocas em intensa polêmica, mas ambos infestados de religiosidade.

Os psiquiatras e os psicólogos se apressam em dar sobre os comportamentos infantis explicações realistas: insistem no caráter evasivo dos devaneios, na negatividade das imagens (iconoclastia), advertem sobre os riscos do desvio da razão, como fuga doentia do real e, finalmente, sobre os lugares onde as forças psíquicas entram em desarmonia.

3.1 os desenhos infantis na intimidade da psicanálise

Na psicanálise, as balizas interpretativas da análise dos desenhos são marcadas pelas intencionalidades/interpretações. Para essa ciência interessam as condições clínicas e teóricas das interpretações dos desenhos das crianças, em condições terapêuticas (DECOBERT, 2004)⁴³⁵. Preocupa-se em compreender e verificar as possibilidades de corrigir os possíveis desvios.

As interpretações/intencionalidades recorrem a modelos que devem ser criticados, uma vez que envolvem dimensões axiológicas, concepções de infância e orientações práticas que devem ser objetos das reflexões. A Psicanálise engendra processos de caráter interventivo (rigidamente diretivos ou não), na perspectiva de restabelecer *normalidades*. Preocupa-se em explicar os desvios da razão, considerados como fuga doentia do real. Os desvios significam os lugares onde as forças psíquicas entram em desarmonia, distantes dos processos de socialização satisfatórios que atendam aos padrões de adaptação e ajustamento das crianças aos valores e a modelos utilitário-societários, considerados ideais.

Essas práticas terapêuticas (*normalidade/adaptação*) convergem para a possibilidade do uso abusivo do *chapéu*⁴³⁶, recorrente à memória (do senso comum, da cultura ou da ciência) que norteia as interpretações sobre as construções simbólicas da infância, que podem estar subjugadas às perspectivas adultocêntricas (singulares ou coletivas) no plano axiológico e utilitário-societário (ajustamento) que, neste momento, estão expostas à análise.

Como as práticas que envolvem interpretações/intencionalidades são tecidas de forma particular ou coletiva, no fio da história (senso-comum, ideologias, pensamento científico), e como a memória é o recurso recorrente para significar o passado e explicar o presente daquilo que se acredita e que se institui, é na compreensão da transição entre memória e a história (singular e coletiva) que se podem identificar as fronteiras relacionais entre o “homem feito” e a infância, nos processos de investigação.

Nessa direção, os aspectos relacionados à análise da memória são recorrentes no texto de Ricoeur (2007)⁴³⁷, associados à *metáfora do chapéu*, uma vez que, posto sobre a cabeça, passa a significar os modelos interpretações/intencionalidades que são utilizados para orientar e intervir nos comportamentos da infância. Na análise, o foco das atenções está relacionado às interpretações que envolvem as relações entre

adultos e crianças, frente às construções simbólicas da infância, mas também às metáforas construídas pelas ciências sobre as dimensões ontológico-epistêmicas da condição humana: quais as metáforas que condicionam as interpretações no campo profissional identificado? Como essas interpretações comprometem a compreensão dos conjuntos simbólicos construídos pelas crianças, no caso, através dos desenhos? Em que as construções simbólicas da infância se diferenciam das construções adultas? E, finalmente, uma questão-chave que envolve mais diretamente o processo investigativo: como estas representações (desenhos infantis) podem ser compreendidas?

As reflexões sobre essas questões assumem um caráter hermenêutico, cujo ponto de partida relaciona-se com a fenomenologia da memória-interpretação. Sendo a interpretação o objeto inicial das reflexões, em termos de aproximação dos problemas enunciados cabem esclarecimentos de ordem compreensivo-interpretativa sobre a memória.

Ricoeur observa que a fenomenologia da memória vê-se confrontada com paradoxos que a linguagem comum condiciona, entre os quais a presença de representações que identificam memória e imagem, isto é, diz-se indistintamente que se representa um acontecimento passado ou dele se tem uma imagem. A tradição filosófica, que combina o empirismo inglês e o racionalismo cartesiano, faz da memória uma “província da imaginação”, tratada com suspeição. Reduzida à esteira da imaginação, a memória é tida como um modo de conhecimento situado na escala menor no regime de encadeamento das ideias, voltada para o fantástico, o ficcional e para o possível utópico; ou voltada para a realidade anterior, marca temporal, por excelência das “coisas lembradas” (RICOEUR, 2007)⁴³⁸. No fantástico a modernidade indicou o lugar dos poetas e das crianças, nas lembranças elaboradas e construídas, no mundo adulto.

Mas há também a tendência de abordar a memória a partir de suas deficiências e disfunções (esquecimento, imaginação): os discursos comuns da vida cotidiana (o senso comum) são atribuídos à memória; a tendência em considerar o esquecimento como um *fenômeno patológico*, produto das disfunções – por isso pouco confiável – preocupa os psicanalistas. Mas o fato de a memória ser precisamente o único recurso para significar o caráter passado daquilo que lembramos e de ser a estrutura fundamental da transição para a história faz dela

objeto da reflexão dos cientistas. No entanto, ninguém ousaria afirmar sobre a imaginação o mesmo que se diz sobre a memória (RICOEUR, 2007)⁴³⁹.

Na compreensão do fenômeno da memória há inúmeras dificuldades de ordenação do campo semântico, em razão da polissemia da linguagem, dos tempos *mnemônicos* e do caráter fragmentário da construção da fenomenologia da memória. Essas dificuldades estão presentes tanto no campo da psicanálise, como no da educação, em suas ambições de verdade, na perspectiva de construir uma compreensão *racional* sobre a memória, de tal modo que o inverso (falso) seja desmascarado pela crítica e reputado como não confiável. Contudo, as fronteiras entre o falso e o verdadeiro não têm definições precisas, razão dos debates sobre as interpretações que envolvem psicanalistas e pacientes, na compreensão das imagens (desenhos) associadas à memória e à construção do simbolismo da infância.

Para os psicanalistas, interessam as *deficiências patológicas* que o desenho, como recurso técnico-terapêutico, pode expressar. Eles tratam das condições clínicas e teóricas da *interpretação* dos desenhos das crianças. O objeto clínico coloca em foco o que Ricoeur (2007)⁴⁴⁰ denominou *memória impedida* (ferida, enferma), terapêuticamente tratada no nível interpessoal (ambiente da clínica) e marcada pela mediação (transferência). Nesse processo, tradicionalmente a linguagem falada tem um papel fundamental.

Cabe lembrar que a psicanálise pertence aos tempos da modernidade, através da obra escrita por Freud, exposta aos analistas e não analistas. Embora haja restrições àqueles que não exercem as práticas nesse campo profissional, pois correm o risco de ater-se a um fetiche ao interpretá-las, é possível, porém, como fez Ricoeur, chamar atenção sobre as teorias que regem as práticas psicanalistas, para apontar vários aspectos que mascaram ou são omitidos por uma ciência preocupada em explicar o que se passa na relação analítica (Ricoeur, 1977)⁴⁴¹.

De início, observa-se que o significado da obra de Freud não se resume à renovação da psiquiatria, mas, como observa Ricoeur (1977)⁴⁴², ao interpretar a totalidade das produções psíquicas relacionadas com a cultura, o sonho, a religião, a arte e a moral. Freud oferece pistas para compreensão de algo que nos interessa mais de perto, que é a passagem entre o individual (compreendido no ambiente da clínica) e o coletivo, a cultura e suas inferências e interferências, no caso, da produção dos desenhos infantis.

A presença de textos sobre a cultura, acumulados na última parte da obra, sugere que a psicanálise não pode ser representada apenas como a psicologia do indivíduo. Esses textos abrem as portas para outras reflexões, no campo da filosofia, da antropologia, dos estudos sobre o imaginário e da sociologia da cultura e da infância. Um exame sumário sobre a bibliografia freudiana, feito por Ricoeur (1977), observa que os primeiros textos relacionados à cultura (a moral, a arte, a religião) se intercalam aos textos relacionados à questão clínica⁴⁴³. Observa-se também que, na sequência da produção freudiana, há uma acentuada preocupação com a infância, às vezes explicitamente enunciadas no título, às vezes no interior dos textos, a exemplo da *Interpretação dos Sonhos (Traumdeutung, 1900)*, obra que interessa a Ricoeur (1977)⁴⁴⁴, como guia para compreensão dos símbolos. Essa obra, uma tese sobre os sonhos, enunciada por Freud, sugere que há relações significativas entre a psicanálise e a cultura:

O que a *Traumdeutung* propunha, desde 1900, era que o sonho é a mitologia privada daquele que dorme, que o mito é o sonho desperto dos povos, que *Édipo* de Sófocles e o *Hamlet* de Shakespeare dependem da mesma interpretação que o sonho (Ricoeur, 1977, p. 16).

Essa aproximação vaga e longínqua entre a relação sobre singular e coletivo aponta para uma dimensão estética e poética dos movimentos do homem em direção ao mundo exterior, embora, como adverte Ricoeur (1977), abra questões que indicam as dificuldades que envolvem o tema desta pesquisa: em primeiro plano, as relações entre a imagem singulares e coletivas; em seguida, os desenhos infantis e as palavras como expressão da intimidade da criança; e, finalmente, o problema da interpretação/compreensão da semântica dos signos e símbolos, através dos quais essas intimidades são reveladas.

O termo “intimidade” é utilizado por Bachelard (2003)⁴⁴⁵, provavelmente para fazer distinções entre este termo e o “inconsciente”, próprio dos constructos da psicanálise. Mas é a partir deste último conceito que a reflexão inicia seu curso. Freud, ao fazer dos *sonhos* objeto de suas investigações, define-os como expressões dissimuladas, substitutas e fictícias do desejo humano. Essa definição abre para as críticas sobre o lugar da imagem e da imaginação, na filosofia do imaginário. Mas é no *Traumdeutung*, que esses debates se iniciam, quando Freud convida a procurar no sonho a articulação entre *desejo* e *linguagem*, fio condutor inicial nas análises de Ricoeur sobre o problema da interpretação. A relação entre desejo/sonho/ linguagem

envolve questões que estão ligadas à interpretação, uma vez que “[...] antes de tudo, não é o sonho sonhado que pode ser interpretado, mas o texto do relato do sonho” (Ricoeur, 1977, p. 17)⁴⁴⁶. É esse texto, observa Ricoeur, que o analista quer substituir por outro, que seria a palavra primitiva do desejo: um sentido que se move a outro sentido, no processo de análise.

Creio ser esse o coração do mistério e da complexidade dentro da qual se move esta pesquisa, cuja compreensão não seria possível sem atravessar o próprio significado semântico das metáforas construídas como expressão dos desejos e intencionalidades. A essa complexidade acrescenta-se outras, provenientes da modalidade de expressão selecionada para análise, nesta investigação, que são imagens-desenhos da infância.

A ordem colocada a seguir indica formas de aproximação-abordagem dos problemas enunciados: o primeiro nó está posto na equação imagem/palavra, sem deixar de levar em conta que a imagem-desenho é uma forma de linguagem que surge com a palavra, mas que se antecipa à palavra escrita e desta se diferencia. Na psicanálise, a palavra (texto falado), expressão primitiva do desejo, se move na análise e baliza as imagens-desenho. Ricoeur observa que “[...] não é o desejo enquanto tal que se encontra situado no centro da análise, mas sua linguagem” (RICOEUR, 1977, p. 17). Em Freud, essa *semântica do desejo* (aquilo que empresta significado ao desejo) se articula sobre a dinâmica das noções de “descarga”, “recalque”, “investimento”, etc.⁴⁴⁷, enunciadas pelas pulsões. O segundo impasse diz respeito à forma como essa semântica é compreendida pela analogia (sonho/chiste ou gracejo, sonho/mito, sonho/ilusão religiosa, sonho/obra de arte/desenhos infantis).

Essas questões implicam o problema da *interpretação* do signo/símbolo. O universo dos signos/símbolos é rico em representações: coisas representativas de outras coisas. Os sonhos e seus análogos se inscrevem na região da linguagem e se anunciam como lugar das significações complexas, onde um e outro sentido, ao mesmo tempo, se revelam e se ocultam num sentido imediato. Ricoeur, para compreender essa semântica dos desejos nos sonhos, parte do próprio título da obra, *Traumdeutung* (1900), como guia. Observa que nessa palavra composta (Interpretação/Sonho), de um lado, se apresenta *o sonho*, de outro, a *interpretação*.

O termo *sonho* sugere que é sobre ele que se ancora a interpretação. Este termo não se fecha sobre o fenômeno, ao contrário, abre-se para fenômenos considerados marginais, na vida da psíquica. Nos primórdios da psicanálise, abre-se

para as fantasias noturnas (escura/sem luz/sem razão), para o mundo onírico, produções psíquicas que são encontradas análogas à loucura e, na cultura, mantêm algum grau de parentesco com elas, conforme o grau de aproximação (*Homem dos lobos, 1914, 1918, Freud*). Assim, para a psicanálise, a *semântica dos desejos* gira em torno de um tema nuclear: o *homem do desejo* que se lança furioso (*larvatus prodeo*) para o mundo exterior e, simultaneamente, com a linguagem, cria um duplo sentido das coisas que carrega para o seu interior, revelando-as e ocultando-as, ao mesmo tempo, como assim sugere o texto de Walter Benjamin (1992), anteriormente citado.

Os desenhos das crianças estão inclusos nessa semântica da psicanálise, uma entre outras formas de expressão que se configuram mais tardiamente, nas reflexões desse campo de estudo. Isto é, neles os símbolos podem representar outra coisa, distinta do que a imagem revela e distinta daquilo que aflora no sensível, expressão de um fundo que se mostra e se oculta, distorcendo o sentido originalmente aflorado.

Sacco (2004)⁴⁴⁸ observa que, no quadro da psicanálise, as imagens evocadas em primeira instância, organizam-se como figura do saber. Mas, o problema que a autora coloca refere-se ao tipo de sessão psicanalítica na qual isso se realiza. No caso do adulto, o processo terapêutico se organiza a partir das lembranças, traços que restam, no adulto, sobre as vivências sexuais infantis, reconstruídos pelo psicanalista através da linguagem (Freud). No entanto, a organização do inconsciente da criança não é como a do adulto, a figuração do saber, a encenação da pulsão (ato), na interpretação infantil, segundo Freud é *escopofílica*, isto é, a criança, na busca de si, desenvolve uma atividade investigativa, a partir de questões práticas de sua vida, de onde elabora uma série de conjecturas sobre a sua sexualidade.

O testemunho do interesse que a criança tem pelo mundo exterior (objetivo) tem como fonte principal, na construção do simbolismo, a *epistemofilia*⁴⁴⁹. Na construção desse simbolismo, há duas figurações do saber: na primeira, as produções infantis, para a teoria freudiana, são vistas como sonhos; na segunda, no caso do adulto, o sonho perdido nas reminiscências ganha expressão narrativa (palavra), as imagens estão nas palavras. No caso da criança, a produção (sonho-representações-desenho) não é considerada como riqueza material, é preciso por à disposição delas um manancial de palavras e pensamentos (mediação do analista) para que ganhe significado terapêutico e, "[...] mesmo assim, as camadas mais profundas encontrar-se-ão ainda impenetráveis à consciência" (SACCO, 2004, p. 16)⁴⁵⁰. Mas é na relação

com a linguagem, vista como constitutiva do devir da consciência, que a compreensão terapêutica encontra suas bases, como ressalta Alain Gibeault⁴⁵¹:

As representações de coisas correspondem menos a imagens do que a pensamentos de coisas, a ideia de coisa [...] donde há a necessidade do recurso à representações da palavra para tornar a dar às representações de coisa a vivacidade sensorial que elas haviam perdido.

Outro problema, ainda relacionado à palavra, reside no fato, admitido pelos psicanalistas, de que as crianças, em sessão, opõem-se à palavra do psicanalista: na sessão há o encontro de duas pessoas que falam diferentemente sobre as coisas. A criança produz material variado (jogos, desenhos) que constituem símbolos de figuração do saber, que são, conforme Sacco (2004)⁴⁵², ainda instáveis, uma vez que suas figurações são flutuantes. Somente quando a psicanálise se utiliza do jogo como recurso terapêutico, outros horizontes de abordagem são considerados, deslocando o objeto transferencial para além das palavras.

O jogo e o desenho, segundo Melaine Klein⁴⁵³, transportam em si mesmos uma sublimação/significante da relação transferencial com o psicanalista, ao que se deduz que os desenhos produzidos não são expressões ou produções singulares, oriundas das criações próprias das crianças; as crianças e suas expressões/produções só ganham significados nas relações com o adulto (psicanalista) na palavra.

Na construção histórica original da psicanálise, a utilização dos desenhos pode ser identificada em duas situações diferenciadas de relações transferenciais analisadas por Freud: no caso clínico do *pequeno Hans* (1907-909) e no de Serguei, *Homem dos Lobos* (1917-1920). Quanto à primeira, Sacco (2004)⁴⁵⁴ observa que o foco das atenções de Freud estava principalmente voltado para a investigação teórica sobre a rememoração da produção fantasmática do adulto e não para a criança real. De outro modo, a criança, nessas condições clínicas, é para ele uma figura (imagem) retrospectiva na estrutura psíquica do adulto, o que reforça a valorização negativa da imagem e positiva da palavra (retrospectiva), traduzida como lembrança, no processo terapêutico.

No caso do *pequeno Hans* (1907-1909)⁴⁵⁵, o desenho não foi produzido por ele, mas pelo pai que, comprometido na sessão terapêutica, procurou encontrar um laço de inteligibilidade entre a estrutura plástica e a estrutura verbal, na perspectiva de revelar o que poderia estar implícito no processo inconsciente da criança e mudar o explicitado. Após a visita ao zoológico com o filho, o pai desenhou uma girafa que

passou, junto à imagem de um elefante, a ornamentar o quarto do filho, mantendo a solicitação (motivação) visual, visando fornecer a ela seu substituto figurativo autorizado, para, através da transferência positiva, obter um relato rico de possibilidades imaginárias (SACCO, 2004)⁴⁵⁶.

Observa-se que aqui o instrumento de *transferência* é um desenho produzido pelo adulto: é o adulto que conduz, pautado na palavra, o processo de representação simbólica. A sequência mostrará a natureza dessa prática: no caso do pequeno Hans, a *imagem-desejo*, estimulante, deveria tornar-se ativa nas palavras; o desenho da girafa, uma representação icônica, deveria remeter à cena originária da patologia, onde Hans satisfaria o desejo de posse da mãe: “[...] havia no quarto uma grande girafa, e uma girafa de trapos [...]” (SACCO, 2004, p. 17). “- Desenha também o que faz *xixi*”, Hans solicitou ao pai. “- Desenha tu mesmo”, respondeu o pai. Hans desenhou dois traços (| 1)⁴⁵⁷, um maior que o outro.

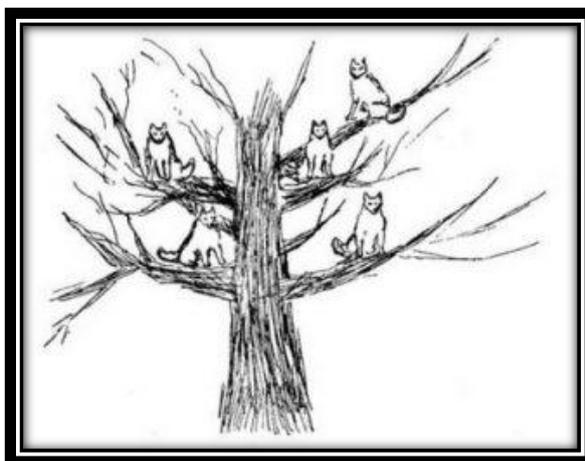
Com esse gesto, conforme Sacco (2004)⁴⁵⁸, ele instaurou um movimento de comparação e uma ameaça: o medo e a representação do complexo de castração. Essa representação foi considerada como um avanço figurativo, uma indicação da capacidade dos significantes para se combinarem entre si, como potenciais inconscientes metonímicos e metafóricos. Na metonímia a figura de linguagem utilizada para designar o objeto pode representar outro, assim os traços desenhados guardam relações de contiguidade com o objeto (traços e a ferramenta do *xixi*) sobre o qual o psicanalista deduz estar relacionado à imagem da fantasia originária, que revela o complexo de castração. Essa imagem, vista como fundante da organização psíquica, na continuidade da terapia dos processos emocionais da *imagem-desejo*, ganharia novas significações interpretativas e caminharia para a superação do problema, mas, para isso, seria necessário toda uma experiência que só o tempo poderia fornecer⁴⁵⁹.

Outra experiência de interpretação do desenho, no início da psicanálise, foi o trabalho realizado por Freud sobre o caso de Serguei Pankejeff (*Homem dos Lobos, 1914-1918*) que, ao longo de sua vida, experimentou intenso sofrimento neurótico. As manifestações dos sintomas ocorreram desde a infância e, conforme os relatos de Freud, não foi um trauma oriundo da realidade externa, mas de uma formação inconsciente, um sonho, que aos 4 anos, remeteu Serguei à cena primitiva: a visão do coito dos pais. Esse sonho é interpretado como representação do conflito edípico, “[...] um desejo pulsional, erótico em relação à figura paterna, insuportável de aceder

à consciência e que encontra na fobia uma saída possível para o conflito”. (Rego, 1997)⁴⁶⁰.

Conforme o autor, os sintomas emergem de forma substitutiva, em sonhos de angústia, vistos como mecanismos de defesa de uma realidade fantasmática e aterrorizante, interpretada como castração. As cenas dos sonhos, tal como são construídas no processo de análise, não são reproduções de processos reais, são elaboradas retroativamente, por palavras e pensamentos da infância, aos vinte e poucos anos de idade.

Desenho 1: Serguei: Homem dos Lobos. História de uma neurose infantil (FREUD,1909)



<http://ochocolat.wordpress.com/2010/04/12/der-wolfsmann/>

No processo terapêutico Freud se mostra interessado pelo desenho trazido por Serguei para ilustrar o sonho. Há dúvidas de que o desenho tenha sido feito espontaneamente ou por solicitação, mas fica em aberta a pergunta: por que Freud pediria um desenho se valorizava a palavra? Contudo, esse desenho (1) marca ou registra o caso para a posteridade: é o desenho de uma árvore, que ele deixou sem folhas ou qualquer outro ornamento, apenas com lobos postados nos galhos ⁴⁶¹. Interessante configuração que faz crer na existência de um sistema rígido de controle, em todas as ramificações da *árvore-estrutura*.

No caso terapêutico de Serguei, que marca a história da psicanálise infantil, o que interessa é novamente o *chapéu*, o modelo interpretativo fornecido sobre as figurações dos saberes e a constituição simbólica. Lembramos aqui que a jiboia de Saint-Exupéry (2001), símbolo fálico, engoliu o elefante...! Como Freud o

explicaria? O que a jiboia e o elefante representariam? O modelo interpretativo de Freud ainda permanece como fonte de polêmicas recentes, em torno de questões relacionadas à procedência da imagem, suas associações com as configurações primordiais (impenetráveis) e com o discurso (*narrativa-explicação*).

Sobre a procedência das imagens apresentadas no desenho feito por Serguei, Rego (1997) observa que as imagens dos lobos, único ornamento posto pelo autor dos desenhos na árvore, foram emprestadas das narrativas folclóricas feitas pelo avô, o que acena para o fato de que, na solidão das relações clínicas, não só existem problemas de ordem geracional, de caráter imediato, mas também de ordem cultural (*memória coletiva*), que interferem na formação das imagens da infância, conforme se constata nas observações que seguem:

Freud identifica que a cena primitiva não é um fato que realmente tenha ocorrido na história do sujeito, o que há é a predominância da fantasia como mito sobre o fato histórico em si. Ele não descarta inclusive a possibilidade de existência de uma componente filogenética [de ordem biológica] na construção dessa fantasia. [...] É importante destacar também que *a forma de apreensão da realidade, por parte da criança, tomando como empréstimo representações de contos e mitos que fazem parte da cultura e do folclore para construir e se posicionar em seu mundo*. O conto dos lobos, contado pelo seu avô, fornece material para o sonho que o atormentaria, eclodindo na neurose. É desta dimensão que trata a psicanálise, o universo mítico fantasmático construído pela criança através das fantasias que forjam o adulto (REGO, 1997)⁴⁶².

O desenho feito por Serguei poderia significar um apelo ao olhar do outro sobre as condições desse *homem-desejo*. No processo terapêutico, o desenho é o disparador, ponto de partida da interpretação da *semântica dos desejos*, mas ainda não ganhara atenção suficiente dos psicanalistas e não foi utilizado como foco central da análise; o desenho ainda era pouco valorizado, visto como um dado secundário à relação transferencial; a linguagem oral era a forma de expressão prioritária.

A preocupação com a cena primitiva envolve questões antigas, de ordem ontológica, no curso da *explicação-compreensão*: a descoberta do momento exato do nascimento da razão, expressão diferencial entre o homem (humanizado) e outras criaturas. O conjunto das explicações sobre esse fenômeno também revela a afirmação do nascimento de uma razão antropocêntrica, fundada na ideia de que o mundo simbólico se constitui somente nas relações das pessoas entre si, sem levar em consideração outras esferas relacionais, como aquelas apontadas por Bachelard

sobre as relações entre os humanos e as matérias do mundo (água, ar, fogo, terra). O caráter antropocêntrico, a visão gradualista do tipo evolucionista, o determinismo e o reducionismo das abordagens sobre esse tema (o nascimento da razão) perfazem as abas, às vezes pouco percebidas, desse *chapéu e* resistiu às todas as intempéries das revoluções na epistemologia.

Em todas as abordagens, o problema da memória coletiva e suas interferências na construção da identidade estão presentes. Ricoeur (2007)⁴⁶³, ao analisar as obras de Freud, fez importantes observações, ao apontar os aspectos problemáticos envolvidos nas relações terapêuticas. Suas análises são feitas a partir da comparação entre dois ensaios escritos por Freud: *Rememoração, Repetição e Perlaboração* (1914); e *Luto e melancolia* (1917). O autor busca compreender como, a partir da memória singular, se dão as transposições à memória coletiva. O primeiro ensaio (*Rememoração, Repetição, Perlaboração*) envolve aspecto que nos interessa de modo particular, uma vez que os verbos, tal como estão dispostos, indicam três processos no jogo das forças psíquicas, com os quais o psicanalista trabalha e, também, porque nesse jogo estão postas as regras que orientam as relações entre psicanalista e paciente, no caso, entre o adulto e a criança.

As primeiras considerações de Freud dizem respeito aos analistas, aos quais aconselha paciência com as repetições; e a segunda, ao analisado que, para esconder seu verdadeiro estado e não fixar sua atenção nas manifestações mórbidas, deixa de expor sua enfermidade, considerando-a desprezível. Para Freud, a terapia se inicia quando o paciente passa a olhar a morbidade como adversário digno de estima, como parte de si mesmo. O embate se dá como em uma arena, onde o paciente é incentivado a buscar a alteridade⁴⁶⁴.

O ponto de partida, para Freud, é a identificação do obstáculo principal com o qual o trabalho de interpretação (*Deutungsarbeit*) esbarra, no caminho das lembranças traumáticas⁴⁶⁵. Esse obstáculo é atribuído às *resistências do recalque* e suas características apontam para uma tendência à *substituição da lembrança*. Essa substituição se manifesta em forma de ação: “O paciente não reproduz [o fato esquecido] em forma de lembrança, mas em forma de ação: ele o *repete* (obsessão) sem, obviamente, saber o que *repete*” (RICOEUR, 2007, p. 84) [Acréscimo nosso].

O que interessa na arena terapêutica é o duplo manejo das relações (analista/analizado), âmbito da *perlaboração* (remanejamento, transferência), onde a *palavra*, nos pressupostos fundantes da psicanálise, é a peça fundamental. O que está

em jogo, do ponto de vista de Ricoeur (2007), são as alterações individuais e coletivas no uso da prática da memória, no processo de formação das imagens. Ele observa que, nas práticas terapêuticas, principalmente na psicanálise, a vinculação com outras experiências humanas é fundamental: a redução interpretativa de natureza *ideológica* envolve riscos de manipulação e de instrumentalização da memória, que merecem ser submetidas à crítica. Podem ser observadas considerações abusivas feitas sobre o que foi designado como *memória impedida* (enferma, ferida, traumatizada), quando submetidas à manipulação.

As preocupações de Ricoeur (2007) remetem a uma pergunta que, transformada⁴⁶⁶, nos coloca frente à problemática da explicação/compreensão das construções imagéticas da infância: até que ponto é possível transpor os pressupostos da psicanálise, forjados no plano analítico da clínica, para interpretações mais amplas do comportamento infantil? A resposta a essa questão envolve problemas que estão relacionados à interpretação, tanto do analista, como do analisando no momento da perlaboração (transferência/ remanejamento) e da transposição do plano privado para o plano público da história⁴⁶⁷.

Isto pode ser percebido na comparação do primeiro ensaio (*Rememoração, Repetição e Perlaboração*) com o segundo (*Luto e Melancolia*). Sobre o último, Ricoeur (2007)⁴⁶⁸ considera que oferece mais resistência à transposição do plano privado da clínica para o plano da memória coletiva. Neste ensaio, Freud usa o termo “*trabalho*”, no sentido fortemente econômico, aplicado tanto à melancolia como ao luto. Freud indaga-se sobre as razões pelas quais certos doentes, em circunstâncias idênticas, *no lugar* do luto, apresentam melancolia?

Em termos de investimento, luto e melancolia envolvem diferentes tipos de trabalho: na melancolia há uma diminuição do *sentimento de si*, diferente do luto, no qual não se constata essa diminuição. No caso do luto, o objeto amado deixa de existir e passa a exigir que a libido renuncie ao vínculo que liga a pessoa àquele objeto. Essa exigência necessita de *investimento* e energia, isso porque o objeto perdido continua a existir psiquicamente⁴⁶⁹. A realização das ordens ditadas pela realidade, à qual a libido deve obediência, é o custo do trabalho da lembrança. O *trabalho da lembrança é o investimento*.

Embora doloroso, quando o trabalho do luto se conclui, o ego fica outra vez livre e desinibido, quebra-se a compulsão à *repetição-fixação sobre o objeto perdido*. O trabalho da lembrança é o benefício do trabalho do luto. No trabalho da

melancolia, diferente do trabalho do luto, o ego se apresenta desolado, suas queixas são acusações, recriminações dirigidas a si mesmo, visando ao objeto amado, no sentido de martirizá-lo ou enfraquecê-lo: a característica de melancolia é o retraimento do ego e a manifestação de sentimentos ambivalentes, nas relações amorosas, e também o narcisismo.

No trabalho do luto, há um desfecho positivo, em contraste com os resultados desastrosos da melancolia. Porém, assim como os sentimentos do luto tendem, com o tempo, a desaparecer, o mesmo também acontece com a melancolia. A melancolia empresta ao luto alguns traços que vão desde a regressão até o narcisismo: a ela pertence a vergonha diante de outrem, a quem o melancólico ignora, tão ocupado que ele está consigo mesmo. Mas subjacente aos sentimentos experimentados na melancolia está a *acídia*, um fundo religioso e moral indicador das articulações entre o plano individual e o plano coletivo: a *acídia* é vista como sétimo pecado capital, uma espécie de preguiça, lassidão e desgosto, à qual o religioso que não reza, nem trabalha correm o risco de sucumbir.

A *acídia* não é a tristeza da memória meditativa, propícia ao conhecimento de si mesmo, ela está mergulhada na *memória sinistra*, que envolve figuras assombradas do passado histórico: assim, “[...] a memorização da história coincide com a *historização* da memória” (RICOEUR, 2007, p. 90). A peça que falta na *panóplia* (πανοπλία) ou armadura da metapsicologia de Freud, é a força que a função *sublimação* pode desempenhar, no percurso da superação da *memória ferida*, em uma perspectiva de positividade, que envolve funções positivas da história e da *memória coletiva*, que é a utopia da felicidade e do belo:

[...] a alegria é recompensa da renúncia ao objeto perdido e garantia da reconciliação com seu objeto interiorizado. E assim como o trabalho de luto é o caminho obrigatório do trabalho da lembrança, a alegria também pode coroar com sua graça o trabalho da memória (RICOEUR 2007, p. 91).

Nas crianças, o *chapéu-memória* não tem as abas largas da *acídia*⁴⁷⁰, nem os contrapontos subjacentes desses sentimentos, no plano moral; por isso, há maior possibilidade da reconciliação consigo mesma e de romper a perspectiva atroz da fenomenologia da *memória ferida*. Na criança, a restauração das perdas pode realizar-se na dimensão estética dos desenhos infantis, que transformam a *memória ferida* na *fenomenologia da esperança*. Assim, os desenhos apresentam uma originalidade

benéfica da imaginação, ao anunciar poeticamente a alegria de falar e de transformar as expressões em positividade figurativas (Bachelard, 2006, p. 2-3)⁴⁷¹.

A imagem poética, aparecendo como um novo ser da linguagem, em nada se compara, segundo o modo de uma metáfora comum, a uma válvula que abriria para liberar instintos recalçados. A imagem poética ilumina com tal luz a consciência, que é vão procurar-lhe antecedentes inconscientes. Pelo menos, a fenomenologia tem boas razões para tomar a imagem poética em seu próprio ser, em ruptura com o ser antecedente, como uma conquista positiva da palavra. [...] Dir-se-ia que a imagem poética, em sua novidade, abre um porvir [de outra linguagem, que não é a linguagem do sofrimento] [Acréscimo nosso].

Diante do exposto, considerou-se pertinente uma primeira e cautelosa aproximação empírica com o objeto da nossa preocupação⁴⁷², para verificar, no desenho concreto, a conexão entre essas observações. A reflexão trouxe à lembrança o desenho ofertado por Matilde, (5 anos) à Mariana (6anos)⁴⁷³, por ocasião da festa de despedida.

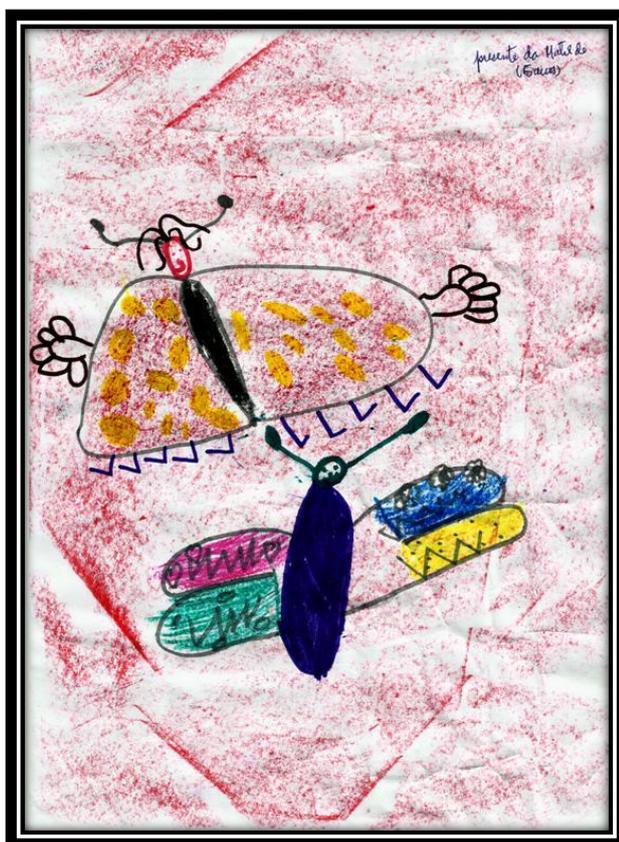
Em Braga (Portugal), há escolas que recebem crianças, filhas de imigrantes, que estão de passagem. Elas permanecem algum tempo na escola e logo têm que retornar aos países de origem. A experiência de perda (luto) quase se torna rotina. Algumas se vão no meio do período letivo e outras ingressam, mas a partida, o momento de separação dos colegas é sempre difícil, tanto para as crianças que partem, como para as crianças que ficam. Por essa razão, os pais e professores organizam formas de lidar com as perdas (luto): criam situações que, não apenas marquem o tempo do adeus, mas que permitam *sublimar* as perdas eminentes. A festa de despedida é o ritual que marca esses momentos.

Durante o ritual, as crianças oferecem presentes (desenhos) à criança que vai partir, e a criança que vai partir, em troca, também expressa, nos desenhos, seus sentimentos. O desenho, figuração expressiva dos sentimentos, mostra o destino das palavras, em sua ingenuidade estética e na originalidade poética da imaginação. A criança, diante de situações de mudança, busca unidade, ao ligar, no plano sensório-simbólico, as experiências de prazer às percepções e aos elementos sensoriais tanto da dor, quanto da angústia (Luquet, 2004)⁴⁷⁴.

Na expressão figurativa, as cores podem se apresentar quentes, vermelhas, ou de tonalidades fortes, doces, ou violentas, envolventes ou contrastantes, pulsionais ou neutras; assim também se expressam nos traçados pictóricos: traços quebrados ou contínuos, curvos, incisivos ou dentados, que abrem-se ou fecham-se na composição

harmoniosa ou trágica e fragmentária, agressiva ou terna na *performance*, identificadoras dos sentimentos, por ocasião do desenho por ela criado⁴⁷⁵.

No desenho em que Matilde se despede, duas borboletas coloridas voam no céu vermelho, em direção ao canto esquerdo do horizonte superior da página; o vermelho (quente) indica a intensidade dos sentimentos e a memória constrói as lembranças, ao dirigir-se ao coração, o *trabalho do adeus* começa a ser realizado simultâneo ao *trabalho da lembrança*. O criador quer preservar o objeto estimado e, fugindo do plano verbal, na linguagem figurativa, procura vencer o tempo. O desenho é a *prenda*, o trabalho da *lembrança*, que modifica a experiência da dor da perda pela emoção gratificante ao criador.



*A borboleta primeira,
parte ligeira.
Com inúmeros
pés, desenha
o espaço-tempo.*

*A outra,
se cobre de colorido,
reforça as asas ao vento (linhas
dentadas),
quer alcançar a primeira!*

*Ponteia as asas daquela
com luminoso amarelo,
marca o ritmo-tempo
nas voltas do coração*

*O céu-chão
inunda-se de poeira:
vermelha...!*

Desenho 2: O presente de Matilde (5 anos) à Mariana (6 anos): 05/02/2011

Após as despedidas, Mariana já não vai mais à escola, mas passa a fazer inúmeros desenhos, onde Matilde é a figura central. Entre eles é expressivo aquele em que Matilde, adornada de longa cabeleira, *conversa e brinca* com as gotas da chuva:



Desenho 3: “As gotas de chuva conversam e brincam com Matilde (Mariana, 6 anos: 05/02/2011)

Aqui, a água é a essência, a chave que abre as portas da intimidade: a água, em gotas lacrimosas de chuva; a água caudalosa, em forma de cabeleira.

A água é um elemento transitório, um sentimento/pensamento em vertigem, que morre a cada minuto no tempo: a saudade torna-se visível e ganha, no desenho, a forma de ação.

As gotas da chuva acariciam a caudalosa cabeleira de Matilde: “conversa e brinca!” (Cf.

O horizonte que se esconde atrás do trabalho da história tem encontro marcado com o *consciencial poético*, na positividade do devir psíquico, teoria que ainda está por ser criada, para além da *fenomenologia da memória ferida* (RICOEUR, 2007)⁴⁷⁶. Se a psicanálise se ocupa do outro, *no mundo particular do romance familiar*, esse outro, em situação histórica, integra-se às estratégias de *simbolização, dessimbolização e ressimbolização*, na construção do universo da infância, ressaltando as imagens positivas que sobre ele e por ele são criados.

Ricouer (2007) considera que a capacidade de transcender e sublimar a tristeza está relacionada à existência de uma *região intermediária* entre o terapeuta e o analisando, entre a criança e a sociedade. Essa região permite a quebra das teorias construídas na intimidade (interpessoal) da clínica, na

[...] constituição bipolar da identidade pessoal e da identidade comunitária que, em última instância, justifica falar de traumatismos coletivos e em feridas da memória coletiva. [...]. A noção de objeto perdido encontra uma explicação direta nas ‘perdas’ que afetam igualmente o território, as populações que constituem a substância de um Estado (RICOEUR, 2007, p. 92).

Essa região intermediária abre caminho para a inserção das Ciências Sociais no estudo das identidades coletivas e, particularmente, para a Sociologia da Infância. Mas as teorias sobre as quais as ciências se apoiaram durante um longo tempo ficaram restritas às transposições das categorias patológicas e à valorização negativa na explicação/compreensão da criança.

Além dos problemas da associação entre às relações *desejos-imagens-símbolos*, outro problema é apontado por Sarmiento (2006, p. 11)⁴⁷⁷ sobre a interpretação dos desenhos infantis:

A imensa maioria das produções teóricas e interpretativas dos desenhos das crianças incorpora [a] visão que gradualiza em fases distintas de desenvolvimento, progredindo, em direção à condição adulta, a atividade gráfica infantil. Os campos disciplinares em que essa literatura se ancora são essencialmente a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicanálise, a Psicoterapia e a Pedagogia.

A ampliação dos campos disciplinares e o exercício de desconstrução dessa forma de abordar o desenho infantil ganham cada vez mais importância e indicam a emergência de novos horizontes, construídos a partir da própria crítica dos pressupostos existentes: com efeito, o desenho infantil é interpretado sob uma perspectiva que,

[...], em geral ignora a condição social e cultural de inserção das crianças, promovendo uma visão abstracta e essencialista da infância. Desligado da análise das suas condições sócio-culturais de produção, o desenho infantil é predominantemente analisado como marca de um indivíduo que tipifica a condição da criança e “permite” ler a característica desenvolvimental em cada etapa concreta da vida. Essa abstração generalizante escamoteia as condições sociais e culturais em que tem lugar a produção do desenho infantil (SARMENTO, 2006, p. 11).

Todavia, a crítica deve ser feita por dentro, atravessando o já construído e tendo o cuidado de verificar suas ilações sobre o pensamento presente: trata-se de uma *desconstrução continuada* e não propriamente de um descarte total do que já foi construído. Assim como a criança, o olhar crítico do pesquisador desmonta, mas não se desfaz do brinquedo. É desse modo que, na sequência, buscamos identificar as contribuições feitas por Carl Jung [1875-1961], estudioso tão pouco mencionado pela literatura consultada, mas que aparece de modo subliminar nas reflexões da atualidade.

As análises de Jung, de certo modo, ultrapassam a visão ocidentalista; configuram reflexões provenientes de uma diversidade de fontes que incluem contatos com as religiões orientais, alquimia, parapsicologia e mitologia. Um dos principais conceitos de Jung ⁴⁷⁸ é a *individuação*, ou o processo de desenvolvimento pessoal, em suas conexões com o Ego, centro da consciência, e o *Self* ⁴⁷⁹, centro da psique total, que inclui tanto a consciência como o inconsciente. Jung admite a existência de uma interação constante entre a consciência e o inconsciente, de tal modo que os dois se constituem como um único sistema de funcionamento.

A estrutura psíquica concebida por Jung foi ampliada por seus adeptos; no campo de estudo da infância, na Psicologia Simbólica e nos temas relacionados à construção da identidade e do imaginário. Entre os estudiosos atuais ressaltamos Carlos Amadeu Botelho Byington (2006) ⁴⁸⁰, cujos trabalhos apresentam reflexões sobre a construção simbólica na infância. O autor considera que a forma de abordagem junguiana liberou a psicanálise do reduativismo à sexualidade, tal como foi configurada por Freud.

O conceito que aponta para a noção de totalidade do funcionamento da psique, na teoria junguiana, é o de *arquetipo*. Byington (2006), para compreender esse conceito, parte do pressuposto de que o *símbolo* é o unificador da atividade psíquica e inclui todas as polaridades existentes nas dimensões subjetivas e objetivas, na construção da identidade. Isto é, inclui amplos e variados aspectos que envolvem o corpo, a natureza, o olfato, o tato, o sabor, a palavra, a imagem, o número, a ideia e a conduta. Essa forma de abordagem também é praticada por Jacoby (1999) ⁴⁸¹, após os dados revelados pelos avanços da Biofísica sobre o desenvolvimento da criança, na vida intrauterina ⁴⁸². De algum modo, essas descobertas recolocaram para o debate atual as teses levantadas por Jung.

Como Freud, Jung também reconhece o sonho como a mais importante fonte de informação sobre os processos inconscientes e sua concepção do sonho assemelha-se à de Freud. O inconsciente seria constituído por memórias esquecidas, experiências reprimidas e percepções subliminares, como assim também seria constituído o inconsciente coletivo. Jung admite que, para além da vida inconsciente pessoal, há uma herança transpessoal, de natureza psicológica, que se soma à herança biológica (filogenética), determinante do comportamento e da experiência humana.

Tal como o corpo tem sua história na evolução humana, a estrutura psíquica, conforme Jung, também não é um produto sem história. Há, no inconsciente,

material psíquico que não provém somente da experiência pessoal: as pessoas não nascem, do ponto de vista biológico e da psique, como uma *tabula rasa*. Desde cedo a criança possui uma estrutura que molda e canaliza todo o seu posterior desenvolvimento e sua interação com o ambiente.

A mente é constituída, numa proporção mínima, por conteúdos que não se formaram individualmente e que, embora se diferenciem de pessoa para pessoa (arquétipo familiar), de lugar para lugar (arquétipos culturais), fazem parte do inconsciente coletivo. O inconsciente coletivo poderia ser comparado ao ar que se respira em todo lugar e seus conteúdos são os *arquétipos*, condições ou modelos *prévios* da formação psíquica geral (SCHULTZ e SCHULTZ, 1986)⁴⁸³.

Os *arquétipos* são estruturas do inconsciente coletivo, formas sem conteúdo definido, constitutivos da filogênese, que canalizam e organizam o material psicológico; são imagens primordiais, elementares, que encontram suas correspondências nos temas da mitologia, que reaparecem em contos e lendas populares de épocas e culturas diferentes. Esses arquétipos podem ser encontrados nos sonhos e nas fantasias dos adultos e das crianças.

Os arquétipos, como elementos estruturais primordiais, dão origem tanto às fantasias individuais como às mitologias de um povo. São idéias, imagens e situações recorrentes, nelas se incluem a busca do herói, a viagem noturna do mar, a luta para se libertar da mãe... As *imagens-arquétipos* também podem evocar a criança como divindade, o duplo, o velho sábio e a mãe primordial⁴⁸⁴. Elas são fontes canalizadoras das energias psíquicas durante toda vida, uma das mais importantes estruturas da personalidade, que para Jung inclui *o ego*, a *persona*, a *sombra*, a *anima* (nas mulheres), o *animus* (nos homens) e o *self*.

A leitura suscitou algumas conjecturas sobre os desenhos infantis: estariam esses arquétipos presentes nos desenhos da infância? Qual o caminho teórico a ser utilizado na compreensão dos desenhos? É possível traçar uma analogia entre a configuração do desenho, a partir das relações analíticas da clínica, e as imagens geracionais mais próximas (figura paterna e materna), tal como Freud? Ou estariam essas representações relacionadas a outros referentes que extrapolam o âmbito familiar na construção da identidade? Como se incluem, nessa construção, os fenômenos da Natureza?

Concordando com Jung, Byington (2006)⁴⁸⁵, observa que os significados do campo simbólico que irão influenciar a formação da consciência e a identidade do

ego e do *self*, principalmente o *self individual*, estão associados aos *selfs* familiar, cultural, planetário e cósmico. No processo de individuação, esses campos abrangem o processo histórico de desenvolvimento e, quando apenas um aspecto dessa totalidade é tomado nas análises como determinante dos demais, tal como Freud fez com a dimensão da sexualidade, em torno da figura materna e paterna, forçosamente se cai num reducionismo que impede a visão de totalidade do psiquismo. Essa tese é reforçada a partir de um discurso que se utiliza da Biofísica e, na atualidade, a partir dos avanços da engenharia genética:

A concepção reúne os gametas do pai e da mãe para formar uma nova pessoa. Somente no caso dos gêmeos idênticos, sua genética não será exclusiva, mas, mesmo assim, seu desenvolvimento fará de cada indivíduo um ser único. Seu DNA é resultado de quatro e meio bilhões de anos de evolução da vida na Terra. Na medida em que o embrião se transforma em feto e, ao nascer, no bebê, o sistema nervoso vai se complexificando e a memória sendo formada para receber os símbolos de milênios de cultura. A identificação com esses símbolos e a interação entre o sujeito e eles formam aos poucos a identidade e a Consciência (BYNGTON, 2006, p. 2-3).

Parece haver, contudo, uma conotação mística nesse *mistério da reencarnação* que, ajudado pelas demonstrações da Biofísica, se transforma em Ciência. Sobre o símbolo, observa Byington (2006)⁴⁸⁶, a psicanálise junguiana considera que todas as entidades psíquicas, *símbolos estruturantes* e todas as funções psíquicas, *funções estruturantes* articuladas, reúnem qualidades que resultam na produção de significados, incluídos na consciência. Esse processo é coordenado por *arquétipos* (secundários) que, por sua vez, estão subordinados ao *Arquétipo Central*, centro operativo da atividade psíquica.

Na criança, a experiência (ação) estrutura a consciência e a memória, no trabalho simultâneo da *construção simbólica e das funções estruturantes*, regido pelos *arquétipos centrais*, ligados *determinantemente* ao inconsciente coletivo. Os símbolos estruturantes sofrem variações e se desdobram, ligados à função *estruturante da imaginação*, objeto de reflexões dos estudiosos do imaginário. Tanto para Jung como para Byington (2006), a *função imaginante* envolve a função de *transcendência*, o ato de colocar-se de pé e de voar para além do universo, abarcando os mistérios do cosmo e fazendo com que as pessoas respirem além da atmosfera.

Aqui, novamente, recorre-se aos desenhos feitos por Mariana, para verificar as conexões entre os enunciados e as representações figurativas. A sequência de seis desenhos do universo, feitos por ela, suscitam indagações⁴⁸⁷.



Desenho 4: A representação do cosmo (Mariana, 6 anos, 2011): “[...] O sol está batendo no planeta terra e os outros planetas também estavam solando”

Na configuração, a Terra, representada por uma circunferência um pouco maior que a do sol, está colocada no centro do sistema. Mariana não vivenciou a revolução copérnica. Como e por que ela reconstruiu a visão geocêntrica, formulada do Século II?

O ato de respirar além da atmosfera terrestre se faz presente, na sequência de desenhos feita espontaneamente por Mariana, em suas invenções solitárias sobre o universo:



Desenho 5: A Terra vista de perto, Mariana (6 anos): 2011

“Esta é a Terra. Estes (as formas no interior) são os continentes. Este (o de traços retocados) é o continente americano; as bolas são os países e as ilhas”.

“- Aquela é uma porta que sai da Terra e vai até o espaço, até a última estrela, a rainha de todas que foi a primeira estrela: a última estrela é a primeira...”
(Mariana, 2011)

Observação: os traços retocados assemelham-se estranhamente a uma figura humana, a uma menina deitada.

A rainha de todas as estrelas, a última estrela que é a primeira, na astronomia, *Vênus*, o segundo planeta do Sistema Solar em ordem de distância a partir do Sol. A Terra orbita a cada 224,7 dias em torno dele. Recebeu seu nome em homenagem à deusa romana do amor e da beleza, *Vênus*, equivalente de Afrodite. Depois da Lua, é o objeto mais brilhante do céu noturno, atingindo uma magnitude, o suficiente para produzir *sombras*.

Como *Vênus* se encontra mais próximo do Sol do que a Terra ele pode ser visto aproximadamente na mesma direção do Sol. *Vênus* atinge seu brilho máximo algumas horas antes da alvorada ou depois do ocaso, sendo por isso conhecido como a estrela da manhã (*Estrela d'alva*) ou estrela da tarde (*Vésper*); também é chamado *Estrela Pastor* (guia)⁴⁸⁸.

Nos desenhos de Mariana, no desenho (2), ela é somente anunciada pelas palavras, não está figurada no desenho, só aparece no desenho seguinte (3). A criação dos desenhos assemelha-se a uma dinâmica cinematática, em sequencia.



Desenho 6: O desdobramento cinematático da figuração do cosmo (Mariana, 6 anos): 2011

O primeiro desenho (1), onde estão figurados todos os planetas, parece expressar uma visão da totalidade do universo, o Sol, a Terra e os planetas. Nele um detalhe chama atenção: o Sol e a Terra competem em tamanho e, pela localização,

parecem disputar o centro do sistema, mas é a Terra que está no centro do sistema. Essa figuração sugere que, além da evocação dos fenômenos cósmicos, outro arquétipo (familiar) está presente na figuração: a figura materna (Terra) e a figura paterna (Sol) ⁴⁸⁹. Em redor das figurações maiores, estão os demais planetas, que ela identifica na seguinte ordem, da esquerda para direita: “*mercúrio, vênus, júpiter, marte, saturno, purano, nepturno, plutão e... Terra*”[ênfase].

No segundo desenho (2), ela particulariza a Terra, mostra sua composição (os continentes e as ilhas), e abre um portal de cores suaves (rosa/branco), feito de colagem de papel colorido, para o espaço infinito do universo. A Terra, com suas particularidades, dá a impressão de uma visão focalizada, mais perto: os movimentos da própria viagem do olhar (perto e longe; todo e parte). Tocando a Terra (mãe) está o portal que se abre para o espaço, a proximidade da figura materna dá tranquilidade e segurança para viagem que *Mariana* quer iniciar.

Em torno da Terra, o Sol aparece minúsculo e descolorido, ao lado de um pequenino satélite, próximo a palavra “*vai*”. Eles podem funcionar como âncoras e também como objeto a ser alcançado. O Sol, figuração da imagem paterna, e o satélite, registro ou marca o *desejo no tempo histórico*, espiam de longe o portal que *Mariana* quer ultrapassar.

Na sequência da criação figurativa, o desenho (3) indica um novo afastamento das particularidades, deixando novamente à mostra um conjunto mais amplo do sistema cósmico, mas há entre o primeiro (desenho 1) e o terceiro (desenho 3), um outro olhar sobre a totalidade, uma abordagem distinta das relações todo e parte: neste desenho ela particulariza as relações *Terra e Sol* e acrescenta um novo símbolo, que são as *estrelas negras*, anunciadas no desenho (2). O corpo da Terra, que no desenho (2) deixa mais visível os continentes, países e ilhas, aparece numa perspectiva longínqua, marcada com pequenos *grãos, sementes coloridas, dando a impressão de que eles se tornam minúsculos com o afastamento*.

A Terra ganha um formato de nave, colorida de azul, de forte tonalidade, e serve de guia na caminhada em direção ao Sol. O Sol figurativo das *imagens-desejos* ganha um corpo amarelo brilhante, com raios *vermelhos e ardentes*. É neste desenho que “*a rainha das estrelas, a última que é a primeira*”, ganha dupla figuração. Ela tem a cor negra, metáfora da escuridão, e expressão de imprecisão e de hesitação em relação aos sentidos. A estrela maior está próxima da Terra (mãe) e parece acompanhar os passos da estrela menor: uma metáfora de rastreamento

(*escopofílico*), onde os próprios rastros funcionam como *escada-ponte*, na caminhada particular das estrelas em direção ao Sol; a duplicação das estrelas também sugere movimento, um caminho pontilhado (rastreamento) na direção ao Sol, até que estrela menor toca o Sol!

As duas estrelas negras envolvem outro arquétipo, próximo às diferenciações (*anima, animus*), incorporando-se ao arquétipo central, metaforizado no cosmo:

Os mundos imaginados determinam profundas comunhões de devaneios (BACHELARD, 2006, p. 23)⁴⁹⁰.

[...]

O devaneio idealiza ao mesmo tempo o seu objeto e o sonhador. E, quando o devaneio vive a dualística do masculino e do feminino, a idealização é a um tempo concreta e sem limite. Para nos conhecermos duplamente como ente real e como ente idealizado, cumpre-nos escutar os nossos devaneios (BACHELARD, 2006, p. 54).

Enquanto a estrela menor está próxima ao Sol, a maior está próxima à Terra. “O inconsciente murmura ininterruptamente, [...] Por vezes, desejos dialogam em nós [...]. Um homem e uma mulher (*animus, anima*) falam na solidão do nosso ser”⁴⁹¹. É assim que os olhares diferenciados das estrelas negras, no duplo, enquanto enunciam as diferenciações, espiam sonhando, a dança erótica (desejo) da Terra e do Sol. De todas as escolas da psicanálise, diz Bachelard (2006)⁴⁹², Jung é que mais claramente demonstrou ser o psiquismo humano, na sua primitividade, andrógino: longe do recalque está a natureza primeira.

No desenho (4), o portal — feito de colagem de papel colorido — volta a abrir, o [...] o tempo trabalha todas as proporções [...] em cada ente humano, o relógio das horas masculinas e o relógio das horas femininas não pertencem ao reino dos números e medidas [...]⁴⁹³. O criador intervém, um signo dominante impõe à dualidade uma unidade particular. As estrelas negras desaparecem da figuração, mas outro *símbolo* é acrescentado: a Lua *humanizada* (olhos e boca) se veste de *vermelho-vinho* e timidamente aparece tocando a margem inferior da folha, abaixo da Terra e do Sol.

O Sol também ganha a fisionomia humana (*identificação-reconhecimento*) da figura masculina, e parece alegre; e a Terra aparece inundada de amarelo, como se fosse uma figuração do ato gerativo. A palavra “*vai*”, que foi escrita “*de brincadeira*”, no primeiro desenho, é substituída por “MAI” (desenho 4), iniciais do

nome materno de Mariana: “A poética do devaneio é a poética do *anima*” (Bachelard, 2006)⁴⁹⁴.

No desenho final (5), a estrela negra do sonhador retorna solitária (individação) e contempla a Terra *verde-azul*, cores de abrandamento das intimidades. A *estrela-negra* ainda tem muito a meditar (metáfora do negro), embora o devaneio do sonhador seja suficiente para fazer sonhar, numa só figuração, todo o universo. Esse último exercício de figuração mostra a pertinência das observações, reforçadas por Bachelard (2006), nas quais o autor reflete sobre os devaneios do cosmo:

Quando um sonhador de devaneios afastou todas as *preocupações* que atravancavam a vida cotidiana, quando se apartou da inquietação que lhe advém da inquietação alheia, quando é realmente autor da sua solidão [...]. De repente se faz sonhador do mundo. Abre-se para o mundo e o mundo se abre para ele. [...]. Num devaneio de solidão, que aumenta a solidão do sonhador, duas profundezas se conjugam, repercutem-se em ecos que vão da profundidade do ser do mundo a uma profundidade do ser sonhador (BACHELARD, 2006, p. 165-167)⁴⁹⁵.

Nessa solidão (monólogo infantil), o sonhador sem limite e reserva, se entrega à imagem que acaba de encantá-lo⁴⁹⁶. As imagens nunca se contradizem, o sonhador do mundo não conhece a divisão do seu ser. Diante de todas as *aberturas* do mundo, o pensador do mundo faz do *hesitar* uma regra, “[...] o pensador do mundo é um ser em hesitação [...]”⁴⁹⁷, que respira a atmosfera do universo na sua imaginação. É assim que vemos, “[...] em ação a imaginação em crescimento [...]”⁴⁹⁸.

Byington (2006) observa que a manifestação simbólica não é somente imagem, a metáfora, como principal ampliadora da imagem, pode ser estendida a qualquer símbolo, para expressar sentimento de prazer, criatividade, afeto, agressividade, satisfação, ludicidade, alegria ou ansiedade; isso demonstra a extensão da imaginação. A metáfora foi identificada por Jung ao *Self*, como uma espécie de síntese que se constitui através da imaginação consciente e inconsciente, como conquista da unidade parcial no plano estético.



Desenho 7: “O lacinho e a estrela estão conversando” (Mariana, 6 anos, 2011)

A metáfora na imagem e na palavra: Mariana (6 anos): 2011):

O último desenho de Mariana no seu diálogo com o cosmo completa a série cinemática. Sobre ele Mariana manteve segredo, não diz o teor da conversa, apenas repete: “*O lacinho e a estrela estão conversando*”.

A palavra “vai” retorna ao cenário. A palavra assemelha-se a um ensaio, uma preparação para o domínio da escrita. Ela a constrói silabicamente, acompanhada da fala: “*la-ci-nhoo (ponto) i (ponto) es-tre-la (ponto) es-tão (ponto)...*”. A pontuação, repetida e lenta, após cada palavra, dá ritmo à escrita e empresta ritmo à metáfora: o diálogo entre o lacinho e a estrela tem um compasso lento e demorado, parece uma conversa sobre uma história sem fim. O lacinho parte em direção à margem superior da folha e parece acompanhar a palavra.

A *estrela* segue o *lacinho*, símbolo emprestado da cultura. Mariana “vai” retornar ao mundo das humanidades... da cotidianidade. Mas, com as asas duplamente coloridas (azul e vermelho), deixando para trás a estrela, que ganha tonalidade brilhante: um corpo de fogo, de olhos amarelos. “*O lacinho e a estrela estão conversando*”, uma metáfora de reconciliação.

Na perspectiva de Jung, o inconsciente se expressa primariamente através de símbolos naturais, como produções espontâneas da psique, mas nenhum símbolo concreto pode representar de forma plena um arquétipo (um único e específico *conteúdo-significado*), quanto mais o símbolo se harmonizar com o material inconsciente, organizado ao redor de um arquétipo, mais ele evocará uma resposta intensa, emocionalmente carregada. A tendência à individuação, fenômeno natural, faz parte dos anseios de todo ser, o de tornar-se um ser único (homogêneo). Esse movimento compreende a singularidade mais íntima, última e incomparável, a vontade de cada ser é tornar-se *si mesmo* ou a *realização de si mesmo* (Schultz e Schultz, 1981)⁴⁹⁹. A individuação representa o desenvolvimento da totalidade, um movimento em direção a uma maior liberdade. Isto inclui o desenvolvimento do eixo *ego-self*, além da integração de várias partes da psique: *ego*, *persona*, *sombra*, *anima/animus* e outros arquétipos do inconsciente.

3.2 A psicanálise e a psicologia da educação

A descoberta da infância na psicanálise afirma-se na constatação de uma sexualidade infantil e no reconhecimento da criança como sujeito desejante, em uma época em que os desejos são proibidos e recalcados. Os psicanalistas admitem que as crianças não estão imunes a tudo o que o adulto pode desejar e, ainda mais, seus desejos de infantes acompanhariam o ser adulto. Assim, o modo como essas vivências são compreendidas e suas implicações nos processos *formadores e constituintes* da infância tornam-se objeto das preocupações, inicialmente no campo da psicanálise e, posteriormente, no campo pedagógico (Corsos e Corsos, 2008)⁵⁰⁰.

Nos textos de Freud de 1905, *Ensaio para uma Teoria Sexual*, a criança é configurada como uma *persona perversa e polimorfa*, que mereceria uma vigilância cautelosa em seu percurso pulsional. Corso e Corso (2008) observam que, embora Freud tenha revelado aspectos importantes sobre a sexualidade infantil, opondo-se aos preceitos e aos preconceitos morais de uma época, também suprimiu a ilusão de objetividade e a crença na possibilidade de existir um novo homem, filho da liberdade e do saber. Persiste na teoria freudiana a ilusão da visão iluminista, que creditava à liberdade do discurso (da criança) a diminuição do jugo que mantinha a sexualidade encoberta por um “um véu de hipocrisia”. Da descoberta desse véu poderia advir um homem melhor, dotado de um *saber* sobre si mesmo.

As contribuições e os limites da psicanálise sobre a infância, sintetizadas por Corso & Corso (2008)⁵⁰¹, mostram certo desencantamento com os resultados que dela podem se materializar e indicam preocupações relacionadas às questões educativas:

[...] não contente com as tramoias complexas e imprevisíveis do desenvolvimento de um indivíduo, *Freud golpeia o próprio eixo de nosso funcionamento*. Agarrados à lógica compreensível do princípio do prazer, ainda nos mantínhamos mais próximos de algo natural: o que nos guia seria uma forma complexa de bem estar. Porém, mais uma vez, ao elaborar a questão da repetição, finalmente consolidada no conceito de pulsão de morte, Freud pôs limites na objetividade que a própria psicanálise almejava. Se ainda podíamos depositar otimistas esperanças no caráter libertador da erradicação das hipocrisias religiosas e pedagógicas, agora nada mais garante o caminho para a felicidade, não existe rumo certo... [...] deixando-nos privados da objetividade na educação e na clínica

terapêutica analítica, Freud deixou nossos sonhos de construção de um sujeito menos sofredor bastante ou abalados (CORSO E CORSO, 2008, p. 3).

Contudo, Freud atingiu, de certo modo, seu alvo. Cabe ressaltar que ele é uma exceção, considerando o restrito grupo de pessoas que produziu fora do âmbito da academia e distante das preocupações pedagógicas. Em termos cronológicos, a psicanálise se entrecruza com outras escolas do pensamento psicológico, Wilhelm Wundt [1832- 1920], a Psicologia Introspectiva; Edward Bradford Titchener [1867-1927], a Psicologia Estrutural; e a Gestáltica: Wertheimer: [1880-1943], Kofka [1886-1941], e Köhler: [1887-1967]. O relacionamento da psicanálise com as demais escolas ou correntes da psicologia da época foi apenas temporal, não havia vínculos substantivos entre elas e a psicanálise.

A academia tinha um legado ou uma perspectiva comum: suas preocupações tradicionais eram tópicas, relacionadas aos problemas da sensação, da percepção e da aprendizagem; descartavam as reflexões sobre o inconsciente, a exemplo de Wundt e Titchener, cujas preocupações estão voltadas para a vida consciente. Dessas escolas da Psicologia a Pedagogia herdará suas reflexões sobre a infância (Schulze Schultz, 1981),⁵⁰². Freud, de forma contundente, põe em questão o tecido do qual é feito o *chapéu* que orienta as práticas acadêmicas dirigidas à infância, mas descarta a dimensão estética, cujo terreno é o *devaneio*, instância interposta entre o consciente e o inconsciente, sítio da imaginação e do imaginário (Bachelard, 2006a)⁵⁰³.

Os *neofreudianos* dividiram-se em grupos diversificados. Havia os que discordavam de alguns pressupostos básicos de Freud (Carl Jung, 1875- 1982: a *Psicologia Analítica*; Alfred Adler, 1870 – 1937, a *Psicologia Individual*; Karen Horney, 1885 – 1952, a *Psicologia da Personalidade*), e os que realinharam-se à discussão sobre alguns aspectos da teoria freudiana (Gordon Allport, [1907–1967]; Henry Murray, [1893–1988]; e Erik Erikson, [1902-1994]). Mas nem todos se dispuseram a modificar ou contestar radicalmente a teoria de Freud ou derrubar o seu sistema. As modificações incidiram sobre as teorias do *Ego* que, na nova ótica, em vez de ser escravo do *Id*, teria um papel mais amplo: uma energia que não seria dele derivada, mas poderia realizar funções normais da consciência, como a percepção, a aprendizagem, a memória e o livre arbítrio sobre os conflitos (Schulze e Schultz, 1981)⁵⁰⁴.

Outra mudança introduzida pelos *neofreudianos* foi a diminuição da ênfase das forças biológicas sobre a personalidade e o favorecimento das forças sociais:

minimizaram a importância da sexualidade infantil e do complexo de Édipo; sugeriram que o desenvolvimento da personalidade seria determinado, primordialmente, pelas forças psicossociais (teorias sociopsicológicas) e não psicossociais; advogaram que as interações sociais na infância deveriam assumir uma importância maior que o ambiente clínico, campo aberto para o desenvolvimento da Sociologia da Infância.

Entre os contemporâneos da evolução da psicanálise destacam-se alguns pesquisadores pelo caráter inovador de suas teorias sobre a criança: Ana Freud [1895-1982], Melanie Klein [1882 – 1960], Winnicott [1896 – 1971], Vygotsky [1896-1934], Wallon [1879 – 1962] e Jean Piaget [1896 – 1980]. Embora a cronologia indique que a data de nascimento e morte desses estudiosos — não propriamente de suas obras — seja o final do século XIX e uma parte do século XX (até o final da década de 80), trata-se de uma época marcada pela emergência de uma nova concepção de infância que termina por fazer avançar outros campos de conhecimento (Schultz e Schultz, 1981)⁵⁰⁵.

Com Ana Freud a (*Psicologia do Ego*), inaugura-se nova época na psicanálise infantil, pela introdução de novas técnicas terapêuticas. Ela defendia a tese de que a criança não possuía maturidade e era portadora de habilidade verbal residual para seguir o curso da terapia tradicional freudiana. Por essa razão, ocupou-se em estudar aspectos que indicavam diferenças entre os processos terapêuticos de crianças e de adultos. (Schultz e Schultz, 1981)⁵⁰⁶.

Nesse momento, a psicanálise assumiu um caráter educativo e a terapia, uma dinâmica pedagógica, apoiada na pesquisa sobre o *ego* (sede de observação), quando os psicanalistas passaram a utilizar suas teorias como auxiliar das práticas escolares. Nas experimentações pedagógicas, o *ego*, em contato com a realidade externa, é visto como mediador entre os impulsos instintivos e a realidade. Os mecanismos de defesa passaram a ser um aliado do *ego* na redução da ansiedade, ao mesmo tempo em que habilitavam o funcionamento psicológico. A necessidade de intervir justifica-se face às perseguições nazistas e às duas Grandes Guerras, que deixaram inúmeras crianças sem família e sujeitas a migrações.

Anna Freud conviveu com essa situação no *Hampstead Clinic* (1942-1943), com crianças que perderam suas famílias na Guerra ⁵⁰⁷. Elas necessitavam, além dos espaços terapêuticos da clínica, de escolas. A atenção aos pais ganhou especial importância, como mediadores no desenvolvimento dos processos terapêuticos. Se,

anteriormente, Freud, no ambiente da clínica, distante do espaço acadêmico, já envolvia os pais na terapia, como foi o caso de Hans, no pós-guerra se inaugura a preocupação com a participação dos pais no espaço escolar, alvo das preocupações dos psicanalistas e de investigação sobre a infância:

A paternidade se instaura encarando seus antepassados como uma terra de fertilidade duvidosa, regada de neurose, sobre a qual plantar suas próprias convicções. Assim, as teorias confeccionadas sobre crianças e utilizadas para compreender o mundo, quer seja a sexual, como descoberto por Freud, quer sejam as hipóteses cognitivas (herdeiras das primeiras), como teorizadas por Piaget, são instrumentos por excelência do vir a ser da criança (Corsos e Corsos, 2008, p. 5)⁵⁰⁸.

Essa perspectiva se amplia com Melanie Klein⁵⁰⁹, ao introduzir na prática psicanalista uma nova técnica terapêutica, apoiada na atividade (jogos), valorizando a *ação* como foco de investigação. Klein observa que o brincar só é mencionado por Freud em um artigo de 1908 (*O criador literário e a fantasia*), situando-o na *fantasia*. A recorrência ao jogo, na técnica terapêutica infantil, todavia, não substituiu o discurso do paciente, mas valorizou a prática da atividade lúdica como recurso de expressão, no processo de construção simbólica, sob o argumento de que:

A ação, mais primitiva do que o pensamento ou a palavra, constitui a trama do [...] comportamento; é pelo jogo que a criança exprime, de modo simbólico, as suas fantasias, os seus desejos, a sua vivência (Klein, 2004)⁵¹⁰.

A valorização da ação como forma de expressão levou a outra mudança paradigmática na psicanálise infantil, que foi o reconhecimento da capacidade da criança de exprimir diretamente seu inconsciente, o que possibilitou a exploração de outras modalidades de expressão, além da palavra e das atividades lúdicas, incluindo a imagem-desenho:

As psicanálises de crianças demonstram sempre que, por trás do desenho, da pintura, da fotografia, se esconde uma atividade inconsciente bem mais profunda: trata-se da procriação e da produção no inconsciente do objeto representado (SACCO, 2004, p. 18).

Todavia, apesar dos avanços no reconhecimento das expressões infantis, ainda resta o problema de considerar o inconsciente como foco primordial das atenções, sem identificar outras *instâncias* intermediárias no processo de constituição simbólica. A imagem, e na sucessão o desenho, trabalho pictográfico da expressão infantil, ainda é visto como projeção da atividade inconsciente, uma inscrição do fantástico e do irreal, embora reparadora da expressão mental da pulsão.

De fato, Sacco (2004)⁵¹¹ observa que Melanie Klein, mesmo tendo feito avanços em relação a Freud, continuou supondo que a realidade primeira da criança é inteiramente fantasmática, animada pela projeção, constituída essencialmente de pulsões destrutivas, ameaçada pelo temor às represálias dos objetos que povoam o mundo externo.

Essa *interpretação-compreensão* da psicologia, que fornece suporte à educação, ainda guarda os resquícios do *eikōen* como projeção isomórfica da realidade no interior da caverna platônica. Não há uma compreensão dialética das relações entre objetividade e a construção da subjetividade. As imagens provindas do mundo externo são projeções distorcidas do real.

Como observa Ricoeur (2007)⁵¹², trata-se de produto da herança grega na epistemologia ocidental, que vê a imagem como simulacro, uma lembrança do irreal *não-ser* e que só existe como cópia do verdadeiro, semelhante aos lobos de Serguei, apostos aos galhos da *árvore-estrutura*, metáfora de empréstimo, um *estruturante-fortuito* do psiquismo, que se supõe associado ao fato real: a imaginação ainda é vista como parte marginal do duplo que edifica os processos de simbolização do *sujeito-desejante* na construção das *imagens-desejadas*.

Na teoria freudiana, o complexo de Édipo é o eixo de referência do exercício analítico e o temor à castração ganha um papel fundamental na compreensão das patologias. As discordâncias entre Klein e Freud dizem respeito ao complexo de Édipo e suas interpretações sobre a fantasia nuclear dessas patologias. Na equação de Freud, a competição com o pai ou com a mãe em torno das fantasias sexuais é vista como o dínamo das patologias que se operam no processo de castração, analisada por ele nos artigos e ensaios que se referem ao *Homem dos Lobos* (1918), *Moisés e o Monoteísmo* (1918) e no *Esboço de Psicanálise* (1940).

Nas análises de Anna Freud (1971)⁵¹³ e Melanie Klein (1930-1960), a figura materna ganha destaque, a partir de questões que envolvem a satisfação das necessidades básicas (fome, prazer e desprazer), por ocasião da amamentação, logo no início da vida infantil. Essa ideia, com algumas variações substantivas, que marcam as diferenças entre os autores, também vai dar sustentação às teorias de Winnicott (1975)⁵¹⁴.

Para Anna Freud, as circunstâncias vivenciadas na infância, nos processos iniciais da vida, remetem às experiências de prazer e desprazer (ódio e amor), instaurando conflitos (*posição esquizoparanóide*). É a satisfação e/ou negação dos

desejos, condicionados pela disposição ou não dos pais em atender à criança, que orienta os impulsos e a instauração da fantasia edipiana. No interior dessas contradições, a criança experimenta impulsos destrutivos e gratificantes, em relação aos seus desejos. As frustrações/gratificações diante dessas experiências giram em torno das imagens, que podem se apresentar à criança como protetoras e auxiliadoras e/ou persecutórias e retaliadoras, *iconizadas* pelas imagens do seio materno e do órgão genital masculino, representantes das figuras materna e paterna (Oliveira e Amaral, 2009)⁵¹⁵.

Nessa forma de edificação dos processos constitutivos do simbolismo, o *chapéu* ganhou nova *aba*, mas seu elemento central permaneceu o mesmo, a dependência e a influência das referências adultas (materna e paterna) que se instituem e interferem no modo como a infância organiza a semântica dos desejos e suas respectivas construções simbólicas sobre o mundo exterior: a ênfase em torno das figuras materna e paterna guarda um traço monogâmico-antropocêntrico, balizas axiológicas que orientam a construção simbólica da matéria do mundo real, postas no eixo geracional da família nuclear.

Até a década de 80 (século XX), inúmeros trabalhos e experiências investigativas ganharam terreno no campo da psicanálise e da educação. Centros e clínicas especiais, que conjugavam a terapia às atividades de ensino, foram criados. Na vanguarda do variado grupo de pesquisadores, ao lado de Melanie Klein, estava Donald Woods Winnicott [1896–1971]⁵¹⁶. Ambos ressaltam a importância da figura materna no processo de desenvolvimento infantil, porém, de forma distinta. De acordo com Winnicott, os *objetos transacionais* e os fenômenos a ele relacionados pertencem ao domínio da ilusão, que está na base do início da experiência. Na fase inicial da existência, o comportamento da mãe, no atendimento às necessidades da criança, tem significativa importância na preservação/constituição dessa ilusão.

A obra que orienta o olhar de Winnicott é a do filósofo Martin Heidegger, particularmente aquela em que discorre sobre a análise das ciências modernas, que trata do homem, da saúde e das doenças psíquicas, apresentada no seminário de Zollikon, em Zurique (1959) (Ribeiro, 2008, p. 46)⁵¹⁷. A recorrência de Winnicott a Heidegger produz rupturas nas bases fundacionais da psicanálise, o que justifica esta visita. A crítica à metapsicologia freudiana está dirigida às suas raízes kantianas e aos processos investigativos, considerados por Heidegger apoiados na transposição dos métodos das ciências naturais ao entendimento do comportamento humano:

[...] a psicanálise freudiana se consolidou a partir de garantias oriundas da metafísica moderna e baseou seu procedimento investigativo em preceito das ciências naturais (RIBEIRO, 2008, p. 46).

A moderna metafísica pautava-se na *objetividade*, como modo único da realidade apresentar-se ao indivíduo e como via de acesso ao conhecimento, traduzido como *representação*. As relações entre subjetividade e objetividade continuavam a ser o centro das atenções dos estudiosos, vistas através de lentes bifocais, fundadas nos antagonismos entre o biológico e o psíquico, a *res extensa* e a *res cogita*. A força apetitiva (pulsões) acoplada à representação (figuração) explicava-se a partir das leis gerais da causalidade.

Heidegger, que dá suporte à teoria winnicottiana, explica essas relações a partir do conceito de *Dasein*, que percebe o indivíduo como “[...] um ente ímpar e privilegiado que se move numa compreensão de ser [...]”, (*seinsvertändnies: ser-aí*), “[...] que não é fruto de pensamento representativo” (RIBEIRO, 2008, p. 47). A representação pressupõe conceituação, fruto da elaboração teórica, que se supõe não estar presente nos momentos iniciais da infância. Winnicott compreende que, nesses momentos iniciais, no lugar da representação está a *ilusão*. De modo geral, as concepções formuladas por Winnicott encerram-se no texto formulado por Heidegger:

[...] podemos dizer que, para Heidegger, nosso comportamento não se dirige primeiramente à nudez de algo simplesmente dado [mundo objetivo] para depois colar-lhe um valor, lidamos com os entes em função de possibilidades de *ocupação* [atividade], o que equivale dizer que esses não nos vêm ao encontro como objetos puros que devemos determinar teoricamente, mas, de início e na maioria das vezes, se apresentam como algo que serve para isso ou aquilo, como algo que é considerado pré-teoricamente desde a sua serventia [utilidade]. (RIBEIRO, 2008, p. 47-48) [Acréscimo nosso].

A síntese do pensamento heideggeriano feita por Ribeiro (2008) esclarece as bases a partir das quais Winnicott trata os antagonismos – organismo e psique, o binômio sujeito e objeto – e o modo como este será resolvido no interior da modernidade. Winnicott enuncia a emergência de um viés de caráter utilitário, na interpretação das relações entre indivíduo e a sociedade:

Não importa se o sujeito é considerado um *ego cogito*, um sujeito transcendental, um espírito ou uma vontade de poder, o que importa é que, resguardadas as diferenças, no âmbito desse pensamento, tudo vem ao homem para ser julgado como objeto, uma vez que ele se torna o juiz que decide o que é entidade do ente,

suas qualidades e as leis que regem a possibilidade de seu conhecimento (RIBEIRO,2008, p. 48) [Grifo do autor].

A reação ao cartesianismo, engendradora nas teias do mundo moderno, afirma-se no conceito de representação, como índice primevo da relação com o real, opõe-se à metafísica da subjetividade, mas atrela-se às determinações materiais de sua época. O *Dasein* heideggeriano considera que “[...] o modo mais genuíno do existir humano está pautado nas relações com objetos”⁵¹⁸, mas dá credibilidade às capacidades do *ego* em *gestar* e arbitrar sobre as coisas do mundo.

O poema de Cecília Meirelles (2002)⁵¹⁹, em um livro dirigido às crianças, “*Ou isto ou aquilo*”, mostra como o desenvolvimento da capacidade do livre arbítrio se coloca insistentemente para a criança, na vida cotidiana:

Ou se tem chuva e não se tem sol, ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão, quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, ou compro o doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

O mundo real supõe decisões a cada momento. A formação da consciência implica escolhas entre as alternativas; o real se impõe e exige da criança posição. A gestão sobre as coisas do mundo real, na cotidianidade, não deve submeter-se aos imperativos metafísicos, mas ao domínio factual do ambiente que interfere no *amadurecimento* dos infantes. O poema de Meirelles lembra o modo como Winnicott concebe as relações criança e sociedade. Enquanto impossibilitada de *gestar* ou de decidir sobre as alternativas que o real lhe apresenta, a criança estará inteiramente dependente desse ambiente e das relações maternas. Dessas relações dependerá o desenvolvimento saudável da infância, daí a ênfase que Winnicott dá às medidas profiláticas, de caráter biológico e psicológico, na prevenção dos distúrbios infantis (RIBEIRO, 2008)⁵²⁰.

A discordância de Winnicott em relação aos fundamentos psicanalíticos tradicionais o diferenciam de Anna Freud e Melanie Klein. Essas refutações incidem sobre a compreensão das relações que se operam entre mãe e bebê: o lactente não realiza somente trocas objetais com a mãe, mas também trocas afetivas importantes

para a formação das ilusões, que não estão presas somente às necessidades impostas pela *pulsão oral* e submetidas às perspectivas de satisfação/frustrações dos investimentos libidinais; considera que a psicanálise freudiana “[...] minimiza ou praticamente aniquila a função do ambiente como elemento essencial para qualquer tentativa de descrição acerca do *amadurecer* humano” (RIBEIRO, 2008, p. 54).

Suas proposições se fundamentam na teoria do amadurecimento humano, através da qual ele argumenta e ressalta a importância dos cuidados e da atenção que a criança deve ter, além das questões biológicas (*pulsão*): o bebê, enquanto *vir a ser*, que não dispõe, de antemão, do sentimento do real, da posse de um *si-mesmo* (*self*), nem da aptidão para investir em objetos, sejam da realidade ou da fantasia, depende fundamentalmente do outro ser humano para o seu amadurecimento e, nessas relações, a noção de objetos-transacionais e dos correspondentes movimentos da criança em direção à *posse* desses objetos ganham fundamental importância.

A noção de objeto-transacional, em Winnicott (1975), torna-se referência primordial para a explicação dos fenômenos transacionais e reforça a ludicidade e o método terapêutico. Winnicott desloca a atenção do objeto utilizado pela criança para o ato de brincar, isto é, para a ação do sujeito em si. Considera que, embora haja um paradoxo entre o brinquedo (objeto da cultura) e a ação de brincar (o ato do sujeito), isso não se constitui problema: o paradoxo é visto como importante e necessário à constituição do *self*, e a solução desse paradoxo poderia resultar na perda da própria riqueza das contradições presentes entre o sujeito e os objetos do mundo real.

É justamente no paradoxo (sujeito e objeto) que reside a possibilidade de compreender o vínculo cultural (passado e futuro) do infante, na constituição da sua estrutura psicológica. No paradoxo estão postos, por um lado, os interesses e problemas que orientam o comportamento materno no trato com o bebê e, por outro, as necessidades expressas pela criança, em seus primeiros anos de vida.

Nas relações contraditórias da unidade dialética mãe-infante, desde cedo, definem-se os padrões de comportamento: as fantasias, a afetividade e suas relações com o princípio da realidade formam as bases da estrutura psíquica. As relações com os objetos-transacionais, o modo como se realiza a *primeira posse*, vão marcar a criança até a vida adulta: é nas relações com o objeto-transacional (brinquedo/substituto) que, gradualmente, a criança passa a identificá-lo como o *não-eu*, distinguindo real e fantasia, ilusão e realidade; a realidade inicialmente não faz parte da criança, mas de um mundo que pertence à cultura; em contato com esse

mundo, através dos objetos-transacionais, na criança se constitui uma *zona* que Winnicott denomina *substância da ilusão*.

Essa zona faz com que o objeto-transacional tenha a função de substituto, nas relações entre a criança e o mundo real, isto é, entre o reconhecimento do *não-eu* e na organização do *self*. Essas relações, segundo Winnicott, envolvem algumas condições: o objeto ofertado e sua natureza (*duro, macio, etc.*); a capacidade da criança para reconhecer o objeto como algo que não faz parte de si (o *não-eu*); a capacidade de imaginar, criar, inventar e transformar o objeto; e, finalmente, o desenvolvimento de um tipo de relação afetiva com o objeto (Winnicott, 1975)⁵²¹.

O termo *objeto-transacional*, como correspondente do fenômeno transacional, é utilizado para identificar uma *área intermediária* entre a criança, no desdobramento de suas manifestações libidinais, e os objetos com os quais brinca; pode identificar o que pode ser manifestado entre a *atividade criativa primária* e a projeção do que foi introjetado e, também, precisar o desconhecimento primário (dúvida) e o reconhecimento deste desconhecimento⁵²².

Desse modo, essa *zona* intermediária (*substância da ilusão*) passa a ser o foco das investigações experimentais de Winnicott. Ele afirma que nela estão presentes tanto a realidade interna (dimensão subjetiva) como a externa (dimensão objetiva). A ilusão que se permite à criança e que, na vida adulta, é inerente à arte e à religião, para alguns pode se tornar a marca distintiva da loucura⁵²³.

É sob essa condição que o jogo terapêutico se constitui como possibilidade, para que o paciente possa distinguir as alternativas entre, de um lado, fantasiar e sonhar e, de outro, relacionar-se com objetos reais. O fenômeno da memória ferida ocorre quando o adulto exige que a criança compartilhe uma ilusão que não é dela (criança) e o papel do terapeuta define-se na disposição de compartilhar as ilusões com o paciente. O ato de compartilhar com a criança as experiências ilusórias permitiria a organização de grupos, a partir da constatação de similaridades entre as experiências ilusórias, considerada como raiz natural do agrupamento humano.

O que interessa ao autor mais especificamente é essa experiência ilusória da *primeira possessão*, que vê como determinante da estrutura psicológica, na sequência da vida. Na experiência primordial, na dialética da objetividade e subjetividade, a criança constitui tudo o que é percebido nas relações entre o seu *eu* e o *não-eu*.

O que é percebido na experiência como objeto externo é uma fantasia, propiciada pelo que Winnicott (1975)⁵²⁴ denominou de *fenômenos transacionais*, que

em outras palavras são fenômenos de transição entre o não-ser para o ser (self), na dinâmica do vir-a-ser. A fantasia, ou os fenômenos transacionais (tudo o que pode ocorrer na zona da ilusão), constitui-se como defesa contra a ansiedade, especialmente as do tipo agressivo. Cabe ao psicanalista indicar os caminhos dos afetos e seus trajetos em direção às representações psíquicas.

Os fenômenos transacionais começam a constituir-se desde cedo na vida infantil, entre quatro a doze meses de idade; podem, ainda, persistir por longo tempo, em circunstâncias emocionais diversas, manifestando-se na solidão, no humor depressivo, etc. Na vida adulta, esses objetos transacionais se tornam relativamente esquecidos, mas fazem parte das lembranças longínquas e difusas e podem ser identificados no território comum das culturas: no brincar, na criatividade, na apreciação artística, no sentimento religioso, no sonhar. Dependendo, no entanto, da natureza das relações que a criança estabelece com esses objetos, podem também se manifestar na vida adulta como “desvios”, fetiche, no ato de mentir, de furto, como descrença, como hábito do consumo de drogas, etc.⁵²⁵. A simbolização começa a se constituir quando, com o recurso da atividade primária da *percepção*, a criança faz a distinção entre fantasia e fato, objetos internos e externos, que lhes são apresentados. Para Winnicott, se o objeto transacional persistir até o advento da vida adulta, pode tornar-se um fetiche (fixação)⁵²⁶.

Há uma discreta distinção entre o conceito de *objeto transacional*, formulado por Winnicott, e a concepção de *objeto interno*, definido por Melanie Klein (1934): “O objeto transacional não é um objeto interno (que é um conceito mental) – é uma *possessão*”⁵²⁷. A *possessão* significa o ato de tomar algo para si ao relacionar-se com os objetos do mundo real. No curso dessa relação, o objeto transacional pode transformar-se em um objeto persecutório⁵²⁸, dependendo da relação materna e da natureza do objeto; da qualidade desse objeto e do modo como a criança com ele se relaciona. Essas condições determinam a qualidade da progressão da criança, nas experiências de prazer e de realidade, isto é, no processo de identificação primária e de passagem para outra instância relacional⁵²⁹. Para Winnicott, nessa passagem (transição), a mãe tem um papel fundamental:

A mãe suficientemente boa, [...] começa com uma adaptação quase completa às necessidades de seu bebê, e à medida que o tempo passa, adapta-se cada vez menos completamente, de modo gradativo, segundo a crescente capacidade do bebê em lidar com o fracasso (WINNICOTT, 1975, p. 25).

Dadas essas condições, as experiências frustrantes podem ser superadas, integrando a criança, de modo *adaptativo*, à realidade, contexto em que os fenômenos transacionais, embora permaneçam nas recordações e nas fantasias, tornam-se vantajosos para a criança. A constituição de um plano imaginário (ilusório), para Winnicott (1975), está estreitamente associada à qualidade da maternidade, nos primeiros meses de vida. À ilusão é creditada tanto à possibilidade de superação das frustrações, como os motivos que podem levar a progressões negativas da personalidade infantil. Essa ilusão, substantivamente, é

[...] a área intermediária [...] que é *concedida* ao bebê, entre a criatividade primária e a percepção objetiva baseada no teste da realidade [conduta investigativa]. Os fenômenos transacionais representam *os primeiros estádios do uso da ilusão*, sem os quais não existe, para o ser humano, significado da ideia de uma relação com um objeto que é por outro percebido como externo a esse ser (WINNICOTT, 1975, p. 26) [Grifo nosso].

No processo de *amadurecimento* da criança ele constata três etapas: a primeira (três primeiros meses), quando a criança é inteiramente dependente e necessita de processos de *amadurecimento primários*, que ocorrerão conforme a integração do bebê no espaço e no tempo (alojamento da psique no corpo); a segunda diz respeito à fase da dependência relativa (até o primeiro ano de vida), marcada por *características inatas*⁵³⁰ e pela capacidade de ação no ambiente; a terceira refere-se à fase na qual se dá a constituição da unidade pessoal e da capacidade de reconhecer a realidade, não só como um *eu*, mas também como não um *não-eu*.

É nesse momento que a criança reconhece a existência de outros com os quais estabelece relações (interpessoais) e se defronta com as complicações que decorrem dessas relações (FULGÊNCIO, 2008)⁵³¹; finalmente, a maturidade, que implica não somente crescimento pessoal, mas também a *socialização*.

Maturidade e socialização são as palavras-chave, são os argumentos que justificam e explicam as intervenções, tecem as teorias e os propósitos que atravessam o olhar, deslocando-o para as perspectivas adultocêntricas: espera-se algo que não é e, assim, os terapeutas se agarram às cascas, que transformam em manto, com o qual pretendem cobrir os devaneios infantis. É necessário suprimir ou substituir, pela *evocação*, a *memória ferida*, através de uma *epistemologia terapêutica* que envolve a tradição do olhar interior:

A defesa do caráter originário e primordial da memória individual tem vínculos nos usos da linguagem comum e na psicologia sumária que avaliza esses usos.

Em nenhum registro de experiência viva, quer se trate do campo cognitivo, prático ou afetivo, a aderência do ato de autodesignação do sujeito à intenção objetiva de sua experiência é total (RICOEUR, 2007, p. 107)⁵³².

É esse viés que está escondido na dobradura dos mapas epistêmicos, que aponta para a incompletude das teorias e que permite continuar a procura do lugar *preciso* onde a *memória individual* e a *memória coletiva* marcaram um ponto de encontro. A busca não é recente e o esforço terapêutico e pedagógico é o de aprimorar esse encontro entre o *eu* e o *outro*, no processo da clínica e da pedagogia. Sobre essa questão, lembra Ricoeur que: [...] o emprego em francês e, em outras línguas, do pronome reflexivo “si” não parece fortuito. Ao lembrar-se de *algo*, alguém se lembrará de si (RICOEUR, 2007, p.107).

Os processos terapêuticos pautam-se na esperança da *transferência*, isto é, na possibilidade de “[...] transferir as lembranças de um para a memória do outro”⁵³³, envolvendo todos os aspectos das sensações, da ilusão e da cognição. Mas isso se torna impossível, pois a memória interior, que garante a continuidade temporal da pessoa e, por esse viés, a identidade, enquanto pessoal, é a memória da *pessoalidade*, da *identidade intransferível*. Nela residem *devaneios* inimagináveis, de que Bachelard (2003, p. 7)⁵³⁴ procura se aproximar:

Em *Les secrets de la maturité* [Os segredos da maturidade], Hans Carossa escreve [...]: “O homem é a única criatura da terra que tem vontade de olhar para o interior de outra”. A vontade de olhar para o interior das coisas torna a visão *aguçada*, a visão *penetrante*. Transforma a visão numa violência. Ela detecta a falha, a fenda, a fissura pela qual se pode *violar o segredo* das coisas ocultas. A partir dessa vontade de olhar para o interior das coisas, de olhar o que não vê, o que não se *deve* ver, formam-se estranhos devaneios *tensos*, devaneios que formam um vinco entre as sobancelhas.

O comportamento que parece destoante nem sempre provém da *memória ferida* e nem sempre deve estar exposto às regras, aos parâmetros de maturidade, adaptação ou de boa socialização. Na criança, as relações com os objetos não se dá como *curiosidade* passiva

[...] que aguarda os espetáculos surpreendentes, mas sim [como] uma curiosidade agressiva, etimologicamente inspetora. É essa curiosidade da criança que destrói seu brinquedo [objeto-transacional] para ver o que há dentro. Se a curiosidade de arrombamento é realmente natural ao homem, não é de admirar, digamos de passagem, que não saibamos dar à criança um *brinquedo de profundidade*, um brinquedo que satisfaça a curiosidade profunda? Colocamos som no polichinelo, e nos espantamos de que a criança, em sua vontade de anatomia, limite-se a

rasgar as roupas. Não retemos senão a necessidade de destruir e de quebrar, esquecendo que as forças psíquicas em ação pretendem deixar os aspectos exteriores para ver *outra coisa*, ver além, ver por dentro, em suma, escapar à passividade da visão (BACHELARD, 2003, p. 7-8).

Mais adiante, Bachelard conclui:

Mas o que a educação não sabe fazer, a imaginação realiza seja como for. Para além do panorama oferecido à visão tranquila, a vontade de olhar alia-se a uma imaginação inventiva que prevê uma perspectiva do oculto, uma perspectiva das trevas interiores da matéria. É essa vontade de ver no interior de todas as coisas que confere tanto valores às imagens materiais da substância (BACHELARD, 2003, p. 8).

Outro aspecto que merece reflexão fundamenta-se no fato de que, em suas experiências clínicas, Winnicott (Avellar, 2004)⁵³⁵ utilizou o desenho como recurso terapêutico (*jogo do rabisco*), compreendendo-o como forma através da qual a criança entra em contato consigo mesma e como meio de comunicação, na relação terapêutica. A intenção, conforme Abram (2002)⁵³⁶, era de identificar distinções entre a psicanálise e a psicoterapia, sem caracterizar o uso dos *rabiscos* como teste psicológico projetivo (teste de Apercepção Temática — TAT), prática ainda hoje muito utilizada pelos psicólogos (ABRAM, 2000)⁵³⁷.

Isto é, Winnicott evita considerar os rabiscos como expressões ou projeções do inconsciente, afirmando tratar-se de expressões que expõem situações circunstanciais delimitadas, lugar de acontecimento do ato de brincar, um recurso circunstancial que permite colocar em trânsito as emoções e as ilusões, no ambiente terapêutico. O desenho para ele, não é, portanto, um importante elemento expressivo, mas tem um caráter apenas instrumental, no processo comunicativo. No *jogo do rabisco*, a construção do desenho é compartilhada com o terapeuta:

Ao fazer um rabisco a pessoa oferece ao outro uma forma inacabada, que pode referir-se ao não acontecido na sua história. [...] O rabisco pode mostrar a maneira como o *self* se apresenta no mundo não acabado, e esta é a grande questão do objeto subjetivo. Winnicott define o objeto subjetivo como aquele que se forma no psiquismo humano e que pode tornar presentes a aspiração e a esperança da realização do eu (MACHADO, 2007, p. 498)⁵³⁸.

O compartilhamento da produção do desenho limita a expressão livre da criança e coloca em questão seu uso para os nossos propósitos. Mas é possível inferir que, se os objetos-transacionais seguem o curso da vida, em seu amadurecimento, eles estão presentes em todas as formas posteriores de expressão, revestidos de

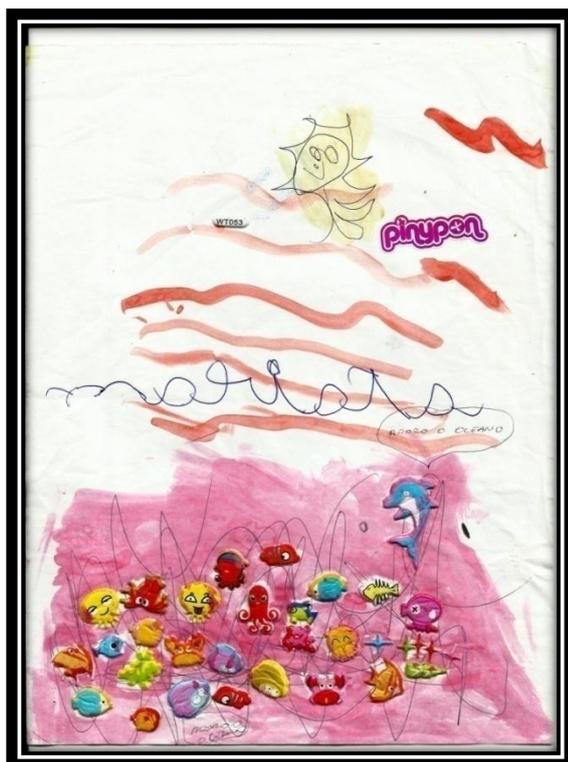
ilusões que não se findam, mas que se transformam, no contato histórico com as realidades.

O que significariam os desenhos das crianças, na ótica dos fenômenos transacionais? Como o conceito de representação é posto em questão, na teoria de Winnicott? Os desenhos infantis poderiam ser considerados registros pictográficos das ilusões criadas pela criança sobre os objetos-transacionais? Podemos inferir que os objetos-transacionais, nos desenhos, apresentam-se como transcrições de imagens-gestos que expressam as relações entre a criança e esses objetos, dentro de uma roupagem simbólica: no desenho, as crianças brincam com os objetos-transacionais que, transformados em linguagem simbólica, habitam o interior do *universo-folha*.

Nos desenhos, a criança familiariza-se com eles, através das ilusões: não há mediação, as mãos traçam os gestos, indicam o tempo, delimitam espaços, expressam sentimentos e pensamentos. Tudo é transmutado plasticamente em imagens, no registro de uma dinâmica particular da dimensão estética; as crianças criam um real para si. Embora o objeto-transacional seja um elemento do mundo externo e algo que envolve a manipulação dos adultos, no que se refere ao gosto ou aos interesses infantis ou, ainda, aos problemas relacionados ao mundo cultural. A respeito das especificidades dos desenhos infantis, lembra Sarmiento (2006, p. 24)⁵³⁹.

[...] são também constitutivos de um modo de expressão infantil cujas regras não são as mesmas da expressão adulta. No desenho das crianças verifica-se a presença de uma autoria colectiva, adaptação de formas (pelo menos a partir de uma certa idade) e clichês formais que relevam o desejo de integração numa cultura de pares.

No desenho (8)a seguir, vemos como Mariana recria os materiais oferecidos pelo mercado e constrói outra visão, que pode não corresponder exatamente aos propósitos do fabricante:



Nos desenhos ela se utiliza de decalques e dá a eles um contexto particular.

As cores não seguem os padrões de configuração;

O oceano não é azul, tem uma coloração rósea de tonalidade forte;

Os decalques, habitantes desse oceano, foram selecionados por diferentes espécies;

Destaca-se o salto do golfinho, capaz de saltar além da linha do horizonte;

A linha do horizonte se confunde com os traçados das nuvens;

O sol tem sua face humanizada (olhos, nariz e boca) e os raios do sol ganham a forma de cabeleira;

Um pouco abaixo do sol, a marca registrada dos decalques adquiridos no mercado.

Desenho 8:O oceano de decalque. Mariana (6 anos): 2010).

No reconhecimento da existência do “outro”, esse “outro” se diversifica, incluindo o mundo da natureza e da cultura. A criança se relaciona simultaneamente com vários mundos, multiplicando e recriando seus sentidos simbólicos: se vê singularmente imersa em seus diálogos com esses mundos e, singularmente, imersa nas relações com outros seres idênticos e diferentes dela, contextualizando-os, criando mundos e culturas. Se os objetos colocados à disposição pela mídia e pelo mercado (brinquedos, imagens, objetos) nela interferem, não suprimem sua capacidade criativa. As crianças criam e recriam esses materiais, constroem cenários e contextos próprios, apropriam-se deles de forma particular, dando-lhes originalidade própria.

Esse material particular, onde a dimensão “coletiva” está presente, constitui-se como material comunicativo entre as crianças: entre os pares, ela constrói outro mundo, rico de simbolismo, uma linguagem muito bem compreendida entre elas. Ao utilizar o material ofertado pela cultura, ela o processa criativamente e, com esse material, realiza a troca simbólica com os seus pares. Há desenhos que expressam essas formas de compartilhamento: momentos em que essas trocas simbólicas se realizam, como é o caso do desenho 9. Ele é um registro das memórias prazerosas,

dos locais, dos eventos culturais e de pessoas com as quais a criança realiza essa troca:



Desenho 9: Feliz aniversário: Mariana (6 anos; 2011)

A escola, os espaços vicinais, os grupos de interesse e outros espaços culturais realizam as funções de compartilhamento das trocas simbólicas das crianças com seus pares. Elas evocam e registram esses momentos, através dos desenhos. Na festa de aniversário as meninas brincam e se divertem em torno da mesa repleta de guloseimas. Os presentes, fechados em pacotes, guardam surpresas. O bolo (gigante), desenhado em camadas coloridas com em tonalidades distintas, ergue-se no canto da sala imaginária e ganha um destaque especial. Ele é o totem que qualifica o ritual. O espaço é ornamentado no alto por um varal repleto de bandeirinhas e balões de diferentes formas (coração, triângulos, círculos e estrelas), alegam o ambiente. A festa é um ritual particular das meninas, só há meninas nessa festa. No alto, as estrelas espiam a animada festa.

O desenho livre, aquele que não é solicitado pelos adultos, parece ser uma fonte fecunda para compreensão do universo infantil. Quando o adulto solicita o desenho, promove rupturas, circunscreve os seus interesses no interesse da criança. Nos desenhos, ela brinca de outra forma com seus objetos transacionais, evoca e representa esses objetos nas imagens. A interferência dos adultos termina por destruir o valor que a criança, ao brincar, atribui a esse objetos, por ocasião de seu registro⁵⁴⁰.

Nas escolas, os adultos comumente promovem essa ruptura. Tornou-se prática comum os professores substituírem a autoria da criança, na elaboração dos desenhos: utilizam desenhos feitos ou copiados por eles, para a criança apenas colorir; destituem a imaginação infantil e imprimem os contornos adultocêntricos na imaginação da criança, como pode ser visto na foto a seguir:



Desenho 10: O tapetinho mágico.

Foto feita por Thyane, aluna da Escola Normal Superior, bolsista da pesquisa sobre o imaginário da infância (2009), na sala de alfabetização da Escola Vila da Felicidade, Bairro do Mauazinho – Manaus Amazonas.

No *tapetinho mágico*, a quem pertence a magia? Winnicott provavelmente se perguntaria: de quem é a ilusão que foi posta no *tapetinho*?

Na escola, o desenho livre é bem cedo suprimido ou deixado de lado. A “produção infantil” é guardada em pastas coloridas, para, ao final do ano letivo, ser entregue aos pais. Seu conteúdo não é levado em conta; talvez seja visto apenas como produto das descontrações, do lazer. Abre-se mão da magia que poderia ser esse encontro entre as crianças e o professor. Com a pressa de habilitar as crianças para o letramento, logo suprime-se o desenho livre.

4.3 Da metapsicologia ao realismo organicista

A *batalha* acadêmica para delimitar a fronteira entre subjetividade e objetividade segue seu curso. Há os que a identificam ao tênue fio da imaginação, posto entre as pulsões e a razão; existem os que buscam explicá-la na síntese entre as dimensões fisiológicas e a estrutura psíquica; cumpre, ainda, não esquecer os que a consideram visíveis nas articulações da linguagem.

De algum modo, o olhar termina por esbarrar com o *fio da navalha*, a lâmina que dá os recortes finais na aba do *chapéu*. Com o *fio da navalha* se recorta o tempo e as unidades próprias de cada modo de interpretação do conhecimento humano. Os recortes definem os *chapéus*, modelos interpretativos que se usam na cabeça para traçar as diferenciações. Essas diferenciações, até então, conviviam entre si, sem necessidade de dar conta de si mesmas, até que uma delas percebe o *outro*, e têm início os problemas dos iguais entre os iguais: natureza e cultura, real e irreal, pulsão e razão, sonho, devaneio e imaginação pleiteiam significações em torno desse ser diferenciado que é *homem simbólico*.

As indagações que buscam a primitividade nos colocam frente aos problemas da infância. Muitas conjecturas buscam definir a magia do momento em que os indiferentes se tornam diferentes; tecem enunciações e revelam permanentes desejos de equalização e mesmo de redução desse *homem simbólico* a único denominador comum.

Definir o preciso momento em que, de repente, mas não tão de repente assim, sem que ainda se saiba como, do *não ser ao ser* surge um percurso, é uma tarefa árdua. Freud havia mostrado que o indiferente só se percebia como diferente na presença ou na ausência algo (*falo*), do qual a criança deveria dar conta. Mas ela, que não domina ainda a noção de sua corporalidade, seria capaz de dar conta daquilo que não percebe?

O *homem feito*, que já se deu conta disso, necessita explicar as diferenças: o fato de ter ou não ter algo sugere que algo, que deveria estar lá, foi tirado ou não. Como não bastasse, a diferença terminou por se transformar numa ameaça: se não se tem esse algo, teria sido ele arrancado? Se assim for, todos estão ameaçados de não ter ou de perder algo (MDMagno, 1979)⁵⁴¹.

Pois, é claro, se tiraram de um, pode tirar do outro. Então lá fica a criança que supõe que tem isso, [...] ameaçada dessa perda. Isto porque se supõe igual ao

outro. Aquela outra criança, que supunha não ter ou que visualmente parece não ter, fica indecisa e definitivamente frustrada da diferença porque, se o outro tem, e ela não tem, é porque ela perdeu, logo o outro também pode perder, talvez até porque ela o tire [...] (MDMAGNO, 1979, p. 13).

O fato é que há sempre a necessidade de colocar ou inscrever algo no lugar desse algo presente/ausente. E muita *coisa* se escreveu sobre isso. Por isso, muitos escreveram algo, em virtude de sua presença ou ausência: *Falo*, estaria nele o centro desse jogo de presença e ausência? Seria um objeto? Ou um verbo? A diferença que não foi inscrita passa a ser simbolizada: *falo* é mais que um signo ou um ícone, é também o verbo (*falar*), conjugado na primeira pessoa. A linguagem seria a chave e, por isso, os *homens feitos* investiram em grandes tratados, para dar conta do *pensamento* e da *linguagem*.

Como observamos anteriormente, Jung buscou *algo* nos arquétipos ancestrais, outros, como Winnicot, inscreveram esse *algo* no *objeto-transacional*: o que a criança faz com *objeto-transacional*, quando o faz aparecer e desaparecer? O *eu e o não eu*? Ou o *ter e o não ter*? Esse jogo, sugere Freud, parece ser a enunciação da pulsão de morte: seja o objeto/brinquedo, um carretel amarrado na ponta de um fio que a criança joga para o alto fazendo-o desaparecer e aparecer; seja o jogo de esconde, onde o outro aparece e desaparece; ou seja, como na brincadeira de espelho, onde a imagem projetada pode ser ou não vista (o mito de Narciso)⁵⁴². Seria essa a regra que rege o jogo?

Os psicólogos lúdicos, diz MD Magno (1979, p. 14)⁵⁴³, utilizando-se dos jogos, logo previram o resultado lógico das diferenças, mas ela não estava propriamente no resultado do jogo, era algo estruturalmente dado. Se não houvesse a *diferença estrutural*, não haveria o jogo dos diferentes: “[...] é a indiferença originária que é criadora da diferença”⁵⁴⁴, o homem parte da natureza, em condições de falar que faz a diferença: é a *fala*, ou o *falo*, no tempo presente, indicativo, que é a marca originária dessa diferença:

Marca diferencial e diferenciadora, porém não diferenciada, mas sim diferenciante, produtora de diferença, que ele [Freud] supôs ser a única portadora do falante, prova única de que é portador [...] falante [...] (MD MAGNO, 1979, p. 14).

Nenhuma antropologia, sociologia ou psicologia, nenhum discurso que queira encontrar somente na zoologia esse homem simbólico, mesmo utilizando-se das coalescências discursivas, pode comprovar que se trata de duas realidades isoladas

(Natureza e Cultura). Isso porque, originalmente, não se encontra mais do que uma marca diferencial, que é diferenciante, mas não tem o menor sentido, a menor significação, é pura marca que, só ao movimentar-se (fala), gera a diferença: diferencia e significa⁵⁴⁵. Não há duas marcas, originalmente, há somente uma, que está colado ao ser e segue seu curso na direção do *homem simbólico*.

E esse *homem simbólico* é o objeto de intensas polêmicas, que se adensam ao final da década de 1920, até os anos de 1940⁵⁴⁶, justamente quando, após a sua negação (o nazifascismo), o mundo dos homens culmina na polarização de dois grandes blocos, quando tudo vira dois. A tendência à negação desafia aqueles que pleiteiam dignidade, liberdade e igualdade entre os diferentes, todos procuram alternativas. Mas e agora, que tudo se pretende uno, global, total? Como se explica? Tudo o que se pretende uno, global, total, fenece.

Marcuse [1898-1979] (1968)⁵⁴⁷ se dispôs a reinterpretar a concepção teórica de Freud, em termos do seu conteúdo histórico, angustiado pelos aspectos negativos da cultura moderna, diante dos esquemas repressivos e do caráter obsoleto das instituições:

A relação entre liberdade e repressão, produtividade e destruição, dominação e progresso, constituirá realmente o princípio da civilização? Ou essa inter-relação resultará unicamente de uma organização histórica específica da existência humana? Em termos freudianos, o conflito entre o princípio de prazer e princípio de realidade será irreconciliável num grau tal que necessite a transformação repressiva da estrutura instintiva do homem? Ou permitirá um conceito de civilização não repressiva, baseada numa experiência fundamentalmente diferente entre homem e natureza, e fundamentalmente entre diferentes relações existenciais?(MARCUSE, 1979, p. 19).

O problema era bem maior do que as abstrações sobre as singularidades humanas. É dentro desse contexto de perplexidades que a Psicologia buscou, senão alternativas, mas entendimento. Nessa perspectiva, estudiosos como Wallon [1897-1962] e Vygotski [1896 -1934] empenham-se em romper os discursos metafísicos e totalitários, com a intenção de abrir caminhos para uma Psicologia que favorecesse a compreensão das dimensões histórico-sociais da vida humana.

Wallon pretendia romper com os pressupostos metafísicos da Psicologia Clássica e compreender o complexo universo das relações entre a dimensão orgânica e o universo psíquico (ZAZZO⁵⁴⁸, 1978)⁵⁴⁹, caminho trilhado por vários estudiosos à época, inclusive por Piaget.

Zazzo observa que os trabalhos de Wallon apresentam uma multidão de sentidos e noções que procuram explicar desde a gênese das relações entre organismo e a psique, até suas implicações com a dimensão social. Ele se questionava sobre a possibilidade de harmonia entre essas duas dimensões: haveria ou não um hiato definitivo entre elas? Conclui que essa harmonia só tem sustentação nas proposições metafísicas, que compreendem cada uma dessas dimensões como unidades distintas: ao nascer, as pessoas seriam portadoras naturais de todas as virtualidades possíveis, para realizar a adaptação à vida social. Para Wallon, contudo, essa adaptação só se realizaria de forma dialética, de modo simbiótico, na associação entre os seres vivos, que têm algo em comum.

Wallon pretende realizar um dos mais desafiantes projetos de sua época: “[...] unir o orgânico e o psíquico, a alma e o corpo” em uma única síntese (Zazzo, 1978, p. 35). Um pressuposto difícil, pois qualquer referência ao ato de transcender poderia estar sob suspeita. O conveniente seria, pois, considerar a imaginação uma ilusão, um engano dos sentidos.

Primando pela objetividade, o estudioso se envolve em duas frentes de confronto: a metafísica e o positivismo. Considerava que a resposta para as questões relacionadas ao orgânico e ao psíquico deveria ser buscada na ciência, pois somente ela seria capaz de equacionar o problema. Tinha “[...] a convicção de que do orgânico ao psíquico não se poderia reduzir ao orgânico nem explicar-se sem este” (Zazzo, 1978, p. 35).

Zazzo, ao expor a os postulados da psicologia de Wallon e compará-los aos de Freud, conclui que os dois têm o mesmo propósito: abandonar os caminhos antes explorados pela metafísica e caminhar para rumos distintos. Ambos experimentaram os caminhos da insatisfação que levaram tantos a enveredar na vergonhosa crença do nazismo e do fascismo. Contudo, não se tratava de renegar a razão, era preciso reexaminá-la, reformá-la, na perspectiva de abolir as distinções perversas, fundadas em categorias intelectuais do passado e que ainda se opunham à obra do conhecimento⁵⁵⁰.

A busca impetuosa da objetividade, uma forma de reação à metafísica, talvez tenha sido uma entre outras razões pelas quais filósofos, como Bachelard, teriam ficado à margem, como lembram alguns estudiosos:

[...] a obra de Bachelard guarda ainda muitos segredos. Silenciadas entre as visões parciais ora de historiadores da ciência, ora de críticos literários, a filosofia de Bachelard espera a aceitação da dualidade para ser revelada (FREITAS, 2006)⁵⁵¹.

A época que se inaugura é marcada pelos debates acalorados entre Wallon e Piaget. Duas abordagens sobre um mesmo campo de conhecimento, que é a Psicologia Genética, ambos apoiados em métodos científicos que associavam a experimentação e o rigor científico das teorias.

Para Wallon, a representação mental se dá através da dedução de uma fórmula estática, delimitada, que se basta a si mesma, um modo *terminal*, onde se inserem os aspectos dos objetos. Para ele,

[...] nada existe de comparável aos tópicos de Freud, nenhum lugar onde a imaginação [...] possa descansar, nenhuma armadura em que ele possa buscar apoio. Entre o corpo e a psique, [não há] nenhuma instância que sirva de mediadora, mesmo a título de metáfora. Em Wallon, a dinâmica encontra-se em estado puro. Toda a sua análise incide sobre processos (ZAZZO, 1978, p. 38) [Acréscimo nosso].

A imaginação é um substrato material que serve somente de base ou suporte para algo; a ilusão deve ser conduzida a algum lugar e as contradições devem ser procuradas na própria realidade psicobiológica: “[...] todos os processos psicobiológicos fundamentais são abordados a partir da sua bipolaridade, na sua ambivalência funcional” (Zazzo, 1978, p. 38). A ilusão faz parte do universo da emoção, com uma função que se assemelha à libido freudiana, mas Wallon admitia a existência da emoção, como algo que antecedia, em termos cronológicos, a gênese psicobiológica do ser humano:

A criança nasce para a vida psíquica pela emoção. É pela emoção que se aprende melhor a indistinção primitiva do orgânico e do psíquico e em seguida a passagem de um ao outro. Ela é “aquilo que solda o indivíduo à vida social pelo que aí pode haver de mais fundamental na sua vida biológica”(WALLON, 1963, apud ZAZZO, p. 39)⁵⁵².

A emoção, considerada do ponto de vista da fisiologia, é a condição de origem do pensamento humano, da representação e da linguagem. Contudo, ela se apresenta enganosa, produto da diversificação dos centros nervosos, em seus processos de diferenciação funcionais. No interior desses processos, a emoção é a matéria primeira dos sentimentos eletivos, da sensibilidade sincrética e, por isso, é inicialmente confusa e seguirá assim até que, no processo de maturação, após o estabelecimento de reflexos condicionados, caminhe em direção a sistemas

complexos de representação. Para Wallon, a representação é um ato mental que evoca e presentifica o objeto, uma simplificação que contém complexidades, uma formula estática e bem delimitada; a representação é o modo terminal do complexo processo de maturação, aquilo que delimita o objeto na forma real (objetividade)⁵⁵³.

A função da emoção está relacionada ao caráter social, sua função é unir os indivíduos entre si e constituir as estruturas conscientes. Na criança, ela tem um papel importante e decisivo, que é o de criar tudo a partir do nada, a função de, acompanhando a maturação das estruturas nervosas, significar e fazer nascer o homem simbólico. Após o primeiro grito, haveria sucessivos esforços de comunicação, quando o fisiológico se tornará psíquico: a mímica se torna linguagem movida pelas emoções, que determinam o movimento de evolução⁵⁵⁴.

[...] no decurso da infância, a transmutação do orgânico no psíquico opera-se graças à marca social, à dupla natureza da emoção, quando as condições de maturação a tornam possível. Mas esse psíquico acabado de emergir das reações orgânicas, observável tanto no animal como na criança muito jovem, permanece prisioneiro do presente, atolado no acto sensitivo-motor. Sob o ângulo afectivo, são confusões e os efeitos da emoção; sob o ângulo cognitivo, é aquilo que Wallon designou [...] de inteligência das situações (ZAZZO, 1978, p. 45).

Na constituição desse processo, o homem social é consubstancial ao organismo e, nas relações do indivíduo com a sociedade, não há

Nem harmonia, nem hiato. [...] As noções de harmonia e de hiato pertencem ambas a uma maneira de pensar metafísica, isto é, que apresenta, à partida, duas entidades, dois absolutos — o indivíduo e a sociedade ou ainda o orgânico e o social — dos quais, em seguida, ora se afirma que se harmonizam (graças a não sei que bondade divina), ora que se opõem, irredutivelmente (ZAZZO, 1978, p. 26).

Se, por um lado, existe um organismo com suas leis próprias de desenvolvimento, por outro, há uma sociedade que *preexiste* ao indivíduo e que sobreviverá a ele. A superação da redutibilidade a qualquer uma das partes (orgânico e psíquico, indivíduo e sociedade) só poderia ser feita a partir da noção de *interação*, quando a necessidade do outro fica exposta. Essa necessidade se inscreve no plano orgânico; a razão pela qual se realiza somente é compreensível a partir de uma abordagem genética:

[...] nós não nascemos separados, não nascemos solitários. Vivemos os nossos primeiros tempos em estreita união com outrem, em *simbiose*, sem mesmo o sabermos e tanto mais profundamente. E o nosso eu formou-se, foi talhado neste

tecido primitivo no qual se desenhou ao mesmo tempo uma imagem complementar, “esse fantasma de outrem que cada um traz em si” para toda vida, e que nos serve de intermediário, de mediação com os outros reais, com a sociedade tal como ela é (WALLON, 2007)⁵⁵⁵.

O termo *simbiose* qualifica e define que é na *antítese* que a natureza das relações entre indivíduo e sociedade está configurada: “A antítese orgânico-psíquico, à luz [...] da antítese indivíduos e sociedade” (ZAZZO, 1978, p. 27)⁵⁵⁶ envolve uma teia de relações que, contradizendo Durkheim, descarta as possibilidades de adaptação perfeita. Em termos de abordagem psicanalítica, as proposições de Wallon fogem às regras do princípio do prazer, pois os seres vivos em relações simbióticas estão permanentemente marcados por antagonismos e não se constata neles qualquer tendência para a “harmonia”:

[...] os obstáculos com os quais a criança depara, todas as contradições em que se embaraça o seu pensamento: contradições entre a tradição e sua experiência, contradições entre o formalismo da linguagem e sua experiência e fluidez dos dados sensíveis, [são] em si mesmos contraditórios, entre o real e a sua representação (ZAZZO, 1978, p. 29).

Para Wallon, o desafio que se coloca para a criança consiste em ultrapassar os níveis sucessivos de dificuldades, nos processos de aproximação com o real; ao final, nunca haverá inteira concordância entre a criança e o real, sempre persistirá um *defasamento* que “[...] deve incitar o pensamento a novos esforços, a novas sistematizações”⁵⁵⁷.

Wallon recusa todo e qualquer tipo de mistificação ou de pensamento que, a exemplo de Bergson, revele uma espécie de poder, de autossuficiência do homem em criar e constituir a si mesmo; de Freud, rejeita a noção de consciência como princípio explicativo e o conceito de inconsciente, que compreende como produto de uma combinação entre o corpo e o “espírito”, que se traduz numa espécie de fantasma flutuante entre a consciência e as pulsões (orgânicas); critica os existencialistas, porque percebe que eles se ocupam em dar a precedência ao *ser* sobre a consciência.

Após essas observações, cumpre notar ainda que Wallon, ao tentar fugir ao positivismo, acaba por deslizar para a dialética hegeliana; permanece ainda preso a certos preceitos de caráter evolucionista, ao considerar que a criança, no processo de desenvolvimento, salta de um estado de completa imersão, um estado sincrético, para outro, em que ela começa a fazer distinção entre seus próprios motivos oriundos do

ambiente. Nessa perspectiva, desenvolver-se significa identificar-se em oposição ao mundo exterior.

A oposição ocorre mediante uma sucessão sistemática de estágios nos quais, a todo o momento, a criança oscila entre a inteligência e a afetividade; o desenvolvimento se daria, portanto, de modo conflituoso, mas, análogo aos processos de acomodação, assimilação e equilíbrio, em relativa conformidade com a teoria piagetiana.

Há, contudo, diferenciações entre a epistemologia genética de Wallon e a de Piaget sobre questões relacionadas à continuidade dos processos de assimilação, acomodação e equilíbrio. Wallon não os via de forma tão bem delimitada, haveria um contínuo, onde cada parte desse processo, em vez de ser suprimida, integra-se de modo cumulativo. Na identificação dos estágios de desenvolvimento infantil, Wallon enfatiza o caráter *cognitivo-afetivo* deles, alicerçando-os a partir de algumas categorias de referências, que denominou *campos funcionais*:

Inicialmente, na criança, os processos de maturação são vistos através de dois movimentos: um de caráter *instrumental*, traduzido nas ações que visam alcançar objetivos imediatos, quando a criança ainda não identifica as relações com outras pessoas; o segundo, que Wallon denominou *expressivos*, se dá quando a função comunicativa envolve o reconhecimento de outras pessoas, com as quais ela passa a interagir, através de gestos (sorrir), e quando inicia a fala.

Posteriormente, há o momento em que a *dimensão afetiva* é acentuada e a interação com os outros e com o meio assume importante função. Essa dimensão, importante na distinção entre ela e o outro, é a base do desenvolvimento da inteligência, momento em que a representação através dos desenhos começa a surgir. Mas a *inteligência* só entra em ação e se realiza quando as atividades de natureza cognitiva, relacionadas ao *raciocínio e linguagem*, dão curso à capacidade de abstração. A criança, a partir daí, coordena suas próprias ações, toma consciência da sua existência social e da sua identidade.

Na delimitação dos estágios do desenvolvimento infantil, Wallon evita identificar limites etários fixos e prefere ressaltar a proeminência que alguns desses campos funcionais assumem, em suas manifestações. No processo de desenvolvimento, nenhum desses campos funcionais (instrumentais, expressivos, afetivos, cognitivos) será suprimido. Eles permanecem durante toda a existência, se

tornam ativos e dinâmicos, ganham complexidade cumulativa, até que a cognição se apresente próxima à construção do real.

Nos primeiros anos de vida da criança, há a dominância *impulsivo-emocional* (*três meses ao terceiro ano de vida*), onde a afetividade e as emoções são utilizadas para relacionar-se com os outros. No primeiro momento (*sensório-motor e projetivo*), ela apresenta certa desordem gestual, promovida pelas emoções; no momento, que Wallon denominou *expressivo*, há alguns aspectos cognitivos de *natureza prática* que favorecem a interação da criança com os objetos e com o próprio corpo; finalmente, há a emergência de um momento *discursivo*, que se realiza através da imitação, concomitante à apropriação da linguagem.

O *personalístico* é o momento da identificação do eu; ocorre entre três e seis anos, quando se torna visível a formação da personalidade e da autoconsciência. Constata-se, nessa ocasião, na criança, expressões de negatividade e oposição sistemática ao adulto. Finalmente, ao chegar ao *estágio categorial*, situado entre seis e dez anos de idade, predominam os processos inteligentes (memória e atenção voluntária), quando as emoções são relativizadas, mas reacendem na *adolescência*, que se inicia entre onze a doze anos de idade (WALLON, 2007)⁵⁵⁸.

Os desenhos surgem no momento da personificação (três a seis anos), como expressões fantasiosas e ilusões construídas,

[...] com material retirado do mundo real, ou seja, a imaginação se encontra em relação direta com a riqueza e a variedade de experiência acumulada diretamente pelo homem. Quanto maior a experiência do mesmo, maior será as suas possibilidades para imaginar (Wallon, 1971, p. 18)⁵⁵⁹.

As formas iniciais, configuradas como rabiscos ou garatujas, não são produzidas como ato intencional. Os desenhos só começam a ganhar formas representacionais, quando o traço se torna o destino do gesto ou quando os propósitos do ato de desenhar se definem para o criador.

Wallon [1879-1962] e Piaget [1876-1980], que polemizam constantemente em virtude de referenciais opostos, são os fundadores da psicologia genética, porque ambos procuram estabelecer relações entre as dimensões orgânicas e psíquicas, embora se diferenciem em alguns aspectos fundamentais. Esses aspectos mostram-se bastantes precisos, nas análises feitas por Leite e Medeiros (1987)⁵⁶⁰.

Diferente de Wallon, que ressalta a importância das dimensões sociais sobre desenvolvimento das estruturas psíquicas, Piaget aproxima-se das questões de ordem

epistêmica e busca compreender como o conhecimento se constitui, a partir do desenvolvimento infantil. Migrando do campo da Biologia para a Filosofia, Piaget formula os fundamentos de outro modelo de *epistemologia genética*.

Sua preocupação principal está em verificar as questões relacionadas ao conhecimento humano, a partir da sua natureza biológica, da lógica matemática e das pesquisas de base empírica. A *epistemologia genética* de Piaget, diferente do interacionismo dialético de Wallon, sustenta-se na convicção de que todos os campos da vida (orgânico, mental, social) são compostos de totalidades qualitativamente diferentes entre si.

As contradições entre Wallon e Piaget podem ser verificadas a partir das aproximações feitas por Ramozzi-Chiarottino (1984)⁵⁶¹, ao comparar o sentido da obra de Piaget aos postulados kantianos, particularizando as relações entre a lógica, a linguagem, o pensamento e suas implicações com a significação. Essas informações permitem dizer que, se as polêmicas sobre a psicanálise focalizavam os impactos morais, a partir de Wallon e Piaget, os debates, além do plano acadêmico, guardam conotações políticas, que vão pesar sobre as construções teóricas do pensamento sobre a infância.

Desde que iniciou suas investigações, Piaget estava convencido de que o pensamento lógico, longe de ser inato, desenvolver-se-ia pouco a pouco, na busca de um processo de *equilíbrio* das estruturas mentais, entre o organismo e o meio, entre o sujeito que atua e pensa e os objetos de sua experiência (LEITE e MEDEIROS, 1987)⁵⁶².

Essa proposição inicial e geral de Piaget ganha densidade quando o autor busca resolver, à luz da Biologia e a partir da concepção de Homem como *animal simbólico*, problemas de ordem kantiana. O próprio Piaget declara que foram Arnold Reymond (lógica)⁵⁶³ e Le Dantec⁵⁶⁴, que se debruçaram sobre a dualidade das funções de assimilação/imitação, que terminaram por modificar seu biologicismo, assegurando a passagem do empirismo biológico ao evolucionismo kantiano.

O pressuposto básico de Piaget é de que o conhecimento se realiza a partir das experiências, quando o contato da criança com os objetos *ferem* os sentidos, provocando perturbações que colocam em movimento as faculdades intelectuais e a produção de representações. Nenhum conhecimento, segundo o autor, precede às experiências, inicia-se com elas.

As ações, em um determinado momento, se investem de proposições (*a priori*) e de explicação causal. O conhecimento científico, longe de ser uma *cópia da realidade*, é produto do encontro entre a *dedução lógico-matemática* e a experiência. No sujeito epistêmico esse conhecimento também não é o resultado de uma *coleção aditiva de fatos registrados*, mas da infinita capacidade de *construção e de reconstrução, e de estruturação e reestruturação de sua própria experiência* (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984)⁵⁶⁵.

Na perspectiva de Piaget, a *nova epistemologia* deveria superar as contradições postas entre o racionalismo (o preformismo e suas correspondentes ideias inatas) e o empirismo, pautando-se na noção de um construtivismo que tem a experiência como núcleo central de seu corpo explicativo. Esse construtivismo que se justifica a partir da noção do apriori kantiano, avalia o estado da consciência pela anterioridade lógica da razão frente às experiências. Desse ponto de vista, o processo do conhecimento não tem seu início, como em Locke, na *tabula rasa*, mas, também não recebe somente do meio os elementos necessários à sua constituição.

A razão estrutura o real. Ela se inicia com a percepção e culmina na universalidade, ao final do curso da lógica operatória: “tudo que encontra”, diz Piaget, “[,,] lhe mostra o papel da atividade do sujeito e a necessidade racional da explicação causal” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 30).

Sobre Kant, Piaget diz que se sente mais próximo dele do que de Comte (positivismo):

[...] Kant, acordado por Hume do seu sonho dogmático, não se satisfaz, contudo, com a redução do sujeito epistêmico em benefício de um conhecimento reduzido ao estado de cópia da realidade. O acontecimento científico que Kant procura explicar está muito longe de ser interpretado como simples cópia: a doutrina newtoniana de gravitação universal e sua extensão a domínios de escalas diferentes constituem eloquente testemunho do momento da dedução lógico matemática com a experiência (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 29-30)⁵⁶⁶.

A epistemologia piagetiana tem como conceitos básicos o construtivismo e a experiência. Ancorado no *apriorismo* kantiano, avalia o estado de consciência pela anterioridade lógica da razão frente às experiências; para ele, o processo de conhecimento não se inicia no vazio (*tabula rasa*), mas também não recebe somente do meio os elementos necessários à sua constituição: a razão estrutura o real através da *percepção* e culmina no desenvolvimento de um pensamento capaz de generalizar e de constituir uma universalidade, a partir de uma lógica operatória⁵⁶⁷.

Para compreender a proposição, é necessário distinguir a matéria (objeto) e a forma, veículo através da qual conhecemos os objetos. É essa maneira de conhecer (forma) que diferencia as pessoas entre si: se, para uns, o conhecimento é uma *simples* intuição, para outros, a intuição é um conceito, no qual a consciência marca a distinção: se temos consciência de uma representação, é porque, antes, a representação foi algo que não era propriamente um conceito, mas uma reprodução/imitação do real. Isso porque a representação conceitual pressupõe o conhecimento e o reconhecimento de que a produzimos como tal.

Conforme Ramozzi-Chiarottino (1984), Piaget desenvolve uma álgebra estrutural dos sistemas de ação, ao conjugar o problema da relação ação/objeto aos princípios da biologia e da lógica matemática, colocando-a como base das explicações dos processos de *trocias simbólicas* entre a pessoa e o meio. Com esse feito, segundo a autora, Piaget rompe com o isolamento metafísico que se apoia no caráter meramente reflexivo, no plano explicativo da razão. Ele acredita que, se há estruturas específicas para cada função do organismo, há também estruturas específicas, através das quais se realiza o ato de conhecer. Essas estruturas teriam sua gênese no organismo, mas não se apresentam, no início da vida, inteiramente prontas, o que diferencia o adulto da criança⁵⁶⁸.

Inicialmente, Piaget buscou comprovar essa hipótese a partir da evolução do pensamento focado na linguagem (1923)⁵⁶⁹, quando pesquisou as necessidades da fala para as crianças, buscando esclarecer as funções da linguagem. Observa que, se, para o adulto, de modo geral, a função da linguagem se explica como comunicação (embora não só)⁵⁷⁰, na criança, em muitos momentos sua fala, está dirigida à interlocutores fictícios, fala para si ou com seres de suas brincadeiras. Isto é, na criança, a linguagem tem uma função que está além da comunicação, tem um significado bem distante da ideia de linguagem adulta, como função comunicativa (PIAGET, 1999)⁵⁷¹.

Para definir as funções, Piaget coletou um farto material sobre as falas das crianças aos 6 anos, com o propósito de, em termos gerais, classificar as funções da linguagem infantil. Com esse material, Piaget classificou as falas em duas grandes categorias: a *linguagem egocêntrica* (repetição ou ecolalia, o monólogo), quando a criança pensa em voz alta e fala para si ou de modo coletivo; e a *linguagem socializada*, que se caracteriza pela informação adaptada, crítica: ordens súplicas e ameaças, perguntas, respostas. Neste último momento, a linguagem e o pensamento

na criança estão relacionados à *estrutura do por quê*, quando ela procura compreender as relações de causa e efeito, assim como as relações entre ela e as outras pessoas.

O que interessava a Piaget, no entanto, era abordar sistematicamente o problema da linguagem, cuja discussão serviria de transição entre o estudo funcional da inteligência verbal e a análise das particularidades da lógica da criança⁵⁷². Disponha-se a resolver a identificação dos aspectos intelectuais ou das funções lógicas, para classificá-los segundo os interesses das crianças.

Essa, porém, não parecia uma tarefa simples. Para tanto, ele catalogou 1.125 perguntas feitas espontaneamente por Lev, menino de 6 a 7 anos de idade. As perguntas foram recolhidas por seus pesquisadores, através de contatos diários de duas horas com cada criança, em situações diversas (sala de aula, passeios, brincadeiras), de forma espontânea, com a orientação de que, no ato da pesquisa, as formulações das crianças não sofressem nenhuma indução.

Piaget concluiu que a explicação causal, que está associada à motivação justificadora, somente ocorria entre 7 e 8 anos de idade. Isso significa que somente nesse momento as perguntas relacionadas às explicações causais estavam associadas à busca de justificações lógicas. Aqui o termo *explicação* está relacionado a três sentidos: o de conduzir o desconhecido ao conhecido, de forma sistemática; o de identificar as causas dos fenômenos (eficientes ou finais), conforme se trate de fenômenos naturais (fenômenos físicos sobre as plantas, animais e sobre o corpo humano) ou de máquinas (objetos fabricados); e, finalmente, à procura não da causa material das coisas, mas da *intenção* ou do *motivo* (a história, fatos, acontecimentos, lugar, tempo) que rege as regras sociais⁵⁷³.

Piaget estava certo de que os estudos sobre a linguagem o levariam a compreender o pensamento lógico, mas logo constatou que nas ações existia algo que escapava à consciência da criança e que não poderia, portanto, ser verbalizada⁵⁷⁴. Diante desta constatação, suas atenções se voltaram para os problemas relacionados ao egocentrismo e seus efeitos na lógica implícita ou na ação espontânea.

O trabalho de pesquisa realizado sobre esse novo enfoque está posto na obra *O juízo moral na criança* (1924). Embora nesta pesquisa Piaget não mencione Lévy-Bruhl⁵⁷⁵, Taille (1994)⁵⁷⁶ considera que este pesquisador exerceu sobre ele relativa influência, uma vez que o estudo sobre o juízo moral parece cumprir parte do programa científico estabelecido por ele. De todo modo, o trabalho de Piaget, na

época, foi um marco na história da reflexão sobre a moralidade e a infância. A pesquisa mostrou que, mesmo dentro de uma mesma cultura, os valores (normas, regras de comportamento, etc.) dos adultos não têm uma correspondência unívoca com as concepções de mundo construídas pelas crianças (LA TAILLE, 1994)⁵⁷⁷. Nas palavras do autor:

[...] Piaget contribuiu de forma singular mostrando como o estudo do pensamento infantil joga decisivas luzes sobre o pensamento adulto e humano em geral. É, por conseguinte, necessário dizer [...] que não se trata apenas de estudar a moralidade infantil em si, mas sim de, através dela, pensar a moralidade humana (LA TAILLE, 1994, p. 10-11).

Contudo é necessário esclarecer que os propósitos de Piaget não eram propriamente analisar a moral infantil, mas observar a convivência da criança, na escola, na família e nos grupos de pares.

Os dados foram coletados junto a um grande número de crianças da escola de Genebra e Neuchâtel, através de conversas sobre os problemas morais e os temas relacionados ao mundo e à causalidade⁵⁷⁸. Interessava identificar o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança, quais as imagens que ela fazia para si mesma e quais suas regras morais, para, posteriormente, estudar os princípios resultantes das relações das crianças entre si, em torno da ideia de justiça.

Os estudos de Piaget sobre o juízo moral se aproximam das concepções durkheimianas em sua noção de socialização: Piaget considera regras e valores morais como uma realidade social, *independente dos indivíduos*, transmitida de geração a geração, através da linguagem; as inovações individuais, tais como as inovações linguísticas, somente têm sucesso se atenderem às necessidades sancionadas pela coletividade; interessava saber como as crianças, em seus processos de desenvolvimento, se adaptavam a elas; que consciência as crianças teriam sobre as regras e que tipo de obrigações resultam, em razão do seu domínio progressivo⁵⁷⁹.

Piaget conclui que nesse processo é possível identificar quatro momentos sucessivos: no *primeiro*, a reação é puramente motora e individual, caracterizada por esquemas mais ou menos ritualizados; o *segundo* é caracterizado pelo egocentrismo, quando, mesmo juntas, cada criança joga para si, sem cuidar da codificação das regras; no *terceiro*, que se manifesta por volta de sete ou oito anos, Piaget identifica uma cooperação nascente e a necessidade de controle mútuo, o que leva à unificação

de algumas regras. Somente aos onze e doze anos, no *quarto* momento, há a necessidade de codificação das regras⁵⁸⁰.

Essas observações poderiam ser importantes, nas análises dos desenhos das crianças de seis a oito anos de idade, se o parâmetro de análise for deslocado para as ordenações hierárquicas, mas não sem algum risco, pois as análises de Piaget foram feitas a partir de ações em situações específicas (jogo) e não em outros contextos que envolvem relações crianças, adultos, escola, comunidade.

De modo geral, são esses estudos que conduzem, cada vez mais, Piaget (1987)⁵⁸¹ a estudar, de modo mais minucioso, o comportamento infantil, desde o seu nascimento. Ele observou que os comportamentos que visam aos fins imediatos não se estruturam aleatoriamente, obedecem a leis determinadas; concluiu que os sistemas lógicos ocorrem de forma análoga aos sistemas endógenos; e que a ação só poderia ser compreendida como parte do funcionamento de toda a organização viva, em razão de um processo de adaptação em seus polos complementares: assimilação/acomodação⁵⁸².

A inteligência é uma adaptação. Para apreendermos as suas relações com a vida geral, é preciso, pois, definir que relações existem entre organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma contínua criação de *formas* cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio (PIAGET, 1987, p. 15).

A ação, como forma de adaptação do organismo ao meio, se organiza, conforme Piaget, por *esquemas motores*, condição para a estruturação da concepção de mundo, na lógica da criança: a adaptação comporta momentos de acomodação, que modificam a estrutura do organismo; e momentos de assimilação, quando os objetos do mundo exterior são integrados a essa estrutura. Assim, a cada ação nova realizada, as possibilidades se abrem para uma série infinita de outras possibilidades de troca entre organismo e o meio.

Essa troca só é possível graças ao processo de equilíbrio progressiva, “protótipo de uma construção dirigida”, no nível humano. As estruturas mentais são caracterizadas por Piaget como prolongamento das estruturas orgânicas e os *esquemas* representam não as formas, mas as relações das pessoas frente a algo. A condição *primeira* da ação (troca do organismo com o meio) está posta no próprio organismo vivo, em seu movimento de adaptação⁵⁸³.

O organismo, com sua bagagem hereditária, em contato com o meio, adapta-se, mediante construção e reconstrução de esquemas. Assim, os esquemas, ao se repetirem, terminam por se generalizar. Os esquemas primários (sugar, pegar, ver) originam-se como acomodação diante das perturbações do meio; os esquemas secundários (puxar, empurrar, sacudir, bater) dão origem a outros e assim sucessivamente. Cada esquema dá origem a outro, sem suprimir os anteriores, integra-se, coordena-se, formando sistemas de esquemas que resultam na construção orgânica das estruturas mentais: adaptações sensório-motoras elementares; adaptações sensório-motoras intencionais; coordenações de esquemas secundários; reação circular terciária; a invenção de meios por coordenação mental; e, finalmente, a inteligência sensório-motora ou prática (PIAGET, 1987)⁵⁸⁴.

O círculo esquemático das adaptações, que se inicia nas formas mais elementares do organismo vivo se fecha no plano epistêmico:

Afirmar que a inteligência é um caso particular da adaptação biológica equivale, [...], supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em verdadeiros termos biológicos, bastará, pois, destacar as invariantes comuns a todas as estruturações de que a vida é capaz. O que se deve traduzir em termos de adaptação não são, de fato, os objetivos particulares que a Inteligência prática visa, em seus primórdios (esses objetivos ampliar-se-ão, subsequentemente, até abrangerem todo o saber) é, outrossim, a relação fundamental entre o pensamento e as coisas (PIAGET, 1987, p. 15).

Piaget admite que nas estruturas mentais haja programações aprioristicamente postas por três tipos de estruturas orgânicas, que abrem a possibilidade de articulação entre as estruturas orgânicas e as estruturas mentais: as programadas⁵⁸⁵ no genoma (aparelho digestivo); as parcialmente programadas (sistema nervoso) e as não programadas (estruturas mentais). No genoma, há um conjunto de possibilidades que são próprias da espécie (genótipo), mas que respondem às solicitações do meio, isto é, dependem das ações solicitadoras ou solicitantes do meio, na construção das *fenocópias*⁵⁸⁶ (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987)⁵⁸⁷.

A resposta às solicitações do ambiente envolve trocas e, nas trocas, há a produção de conceitos e abstrações reflexivas. Por outro lado, as ações do meio também afetam os processos endógenos e repercutem sobre os esquemas anteriores sem, todavia, colocar a totalidade dos esquemas em questão. É na relação de *troca*

que a construção dos esquemas se desenvolve. As *fenocópias cognitivas* explicariam a construção das estruturas mentais, frente às relações com o meio físico, pela combinação (modelo matemático), reflexão/abstração de novos elementos postos em contato com o indivíduo:

[...] essa abstração reflexionante não *substitui* a abstração empírica, mas a engloba, desde o início, para ultrapassá-la infinitamente [...]; e o universo dos possíveis lógicos-matemáticos não substitui o mundo real, mas nele mergulha para melhor explicá-lo, tornando-se, pois, fonte e não sede das *fenocópias* (PIAGET, 1979, p. 78)⁵⁸⁸ [Grifo do autor].

Enunciadas as questões relacionadas aos sistemas endógenos de assimilação/acomodação, Piaget dirige suas atenções para as estruturas exógenas. Conforme explica, é através dos esquemas exógenos, no contato da criança com o mundo exterior (objeto), que a noção de classificação surge. Essa noção vai depender do modo como elas *encaixam* cada novo objeto nesse sistema de classificação: a cada novo encontro com o mundo externo, o sistema exige modificações, novas acomodações dos esquemas, para restabelecer o equilíbrio.

Nesse movimento, os esquemas ou assimilam ou se acomodam aos objetos, reequilibram-se frente às variações do meio. O esquema supõe um conceito prático, que são as tentativas de *definir o objeto pelo uso*, isto é classificar (lógica operatória) os objetos, segundo qualidades comuns e a partir de um conjunto de situações sobre as quais as qualidades se aplicam. Aos 8 meses, a criança começa a coordenar esquemas para alcançar um objetivo; nesse movimento, todos os esquemas anteriores tornam-se *meio* e levam a criança a ordenar suas ações no espaço e tempo. Esse momento é identificado por Piaget como *lógica das ações*, quando a criança prefigura as classificações e as relações.

A cada troca do organismo com o meio corresponderia uma transformação interna em direção à constituição das estruturas mentais, a partir das ações (experiências). As ações fornecem os meios pelos quais a criança organiza seu sistema lógico de interpretação do mundo (classificações e seriações).

Para fins de observação, desdobra essas experiências em dois tipos: as experiências de natureza física, que correspondem à ação sobre os objetos (percepção); e as experiências relacionadas com a lógica-matemática, que correspondem à ação, acrescida de abstração dos conhecimentos que a criança adquire, através das ações, que concernem à identificação e conferência de atributos

dos objetos. O conhecimento, portanto, é extraído da ação e não das propriedades físicas dos objetos. Ele resulta do ato de reunião, ordenação, seriação, classificação, que Piaget interpreta na ótica de uma lógica combinatória (matemática analítica):

[...] precisamente, a interação do sujeito e do objeto é tal, dada a interdependência da assimilação acomodação, que se torna impossível conceber dos termos sem o outro. Por outras palavras, a inteligência é construção de relações e não apenas identificação; a elaboração dos esquemas implica tanto uma lógica de relações, quanto uma lógica de classes. Por consequência, a organização intelectual é intrinsecamente fecunda, visto que as relações se engendram mutuamente, e essa fecundidade ganha corpo com a riqueza do real, dado que as relações não se concebem independentemente dos termos que as vinculam, nem o inverso (PIAGET, 1987, p. 388-389)⁵⁸⁹.

Para Wallon⁵⁹⁰, um dos pontos polêmicos da teoria piagetiana refere-se justamente ao momento em que a ação, independente da aplicação, interioriza-se e se transforma em operações simbólicas, ultrapassando os limites dados pelas propriedades físicas dos objetos, quando a criança torna-se capaz de antecipar (prever, intencionar) a própria experiência, associando as propriedades dos objetos e a ação.

Se no início do século opera-se uma reviravolta total do ponto de vista da concepção pragmática da inteligência, também surge um interesse direto sobre a inteligência sensório motora, que passa a ser utilizada como princípio explicativo geral. Wallon refuta o uso absoluto desse princípio explicativo e não vê a inteligência como um prolongamento da inteligência sensório motora, como uma gênese “simples” e contínua: “a natureza não dá saltos” (ZAZZO, 1978)⁵⁹¹

No movimento de conhecer as propriedades físicas, intencionar as ações e adequá-las à finalidade, Piaget se utiliza de uma *lógica organizante* e restringe as capacidades da criança de estabelecer ligações e correspondências lógicas. O funcionamento organizativo dessa lógica, para Piaget, permitiria a identificação de elementos dotados de significados, inicialmente no plano concreto, posteriormente, no plano abstrato (simbólico). No plano simbólico, Wallon considera, a razão se torna independente do funcionamento orgânico, embora dele resulte e seja por ele determinado em suas relações com o meio⁵⁹².

Por volta dos dois anos, a criança adquire a função semiótica, isto é, torna-se capaz de distinguir o significado e o significante, ou de evocar o significante, de tal modo que permita sua representação (significante). Ao estabelecer essa distinção

consegue representar suas próprias ações, situações, fatos, experiências e referir-se ao passado, através de imagens: fantasiar, imaginar, prever, antecipar. Em Piaget, é na capacidade da função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo⁵⁹³.

Os desenhos, acompanhados da expressão oral, resultam, portanto, da realização da função semiótica. Eles são os registros figurativos de uma atividade pensada, um pensamento em ação, uma intervenção particular no mundo construído no *universo-folha*: são hipóteses que as crianças constroem sobre o mundo e sobre si mesmas; a criança se imagina intervindo no mundo, exercendo uma ação sobre a totalidade do mundo que ela particulariza. A noção de totalidade advém das circunstâncias evocadas e, no desenho, ela brinca com o todo e a parte, delicia-se com as variações simbólicas, experimenta tantas hipóteses quantas possíveis, nas viagens da imaginação.

Na função semiótica, o significado figurativo, simbólico ou representativo

[...] caracteriza as formas de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparecem como cópias do real, ainda que do ponto de vista objetivo só forneçam uma correspondência aproximativa dos objetos ou fatos. Mas essa correspondência prende-se efetivamente aos aspectos figurais da realidade, quer dizer, às configurações como tais (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, p. 67)⁵⁹⁴.

Na ótica piagetiana, o real não é percebido em si, mas construído pela criança, através de suas ações⁵⁹⁵. A aproximação (*mais real com o real*) do real depende da capacidade de estruturação da criança, tanto do ponto de vista endógeno como exógeno⁵⁹⁶.

A partir desse pressuposto, Piaget identifica três tipos de conhecimento figurativo: a *percepção*, que funciona exclusivamente em presença do objeto e por intermédio do campo sensorial; a *imitação* (gestual, fônica, gráfica/desenho/escrita), que funciona tanto na presença como na ausência do objeto (memória) e que se manifesta como reprodução motora; e a *imagem mental*, que funciona na ausência do objeto e por meio da reprodução interiorizada⁵⁹⁷. É o caráter operativo (ação com e sobre o objeto) que caracteriza as formas de conhecimento.

O conhecimento

[...] consiste em modificar o objeto ou o acontecimento a ser conhecido de maneira a alcançar as transformações como tais resultados, ou seja, as ações, as coordenações dessas ações e as operações (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, p. 40).

Os aspectos figurativos e operativos da cognição são complementares, de modo que, o aparecimento da *imagem mental*, enquanto constituição da função simbólica (semiótica) só ocorre por volta de um ano e meio a dois anos, associada a outros comportamentos representativos indispensáveis às brincadeiras simbólicas⁵⁹⁸.

Por volta de seis a sete anos, quando as primeiras estruturas se manifestam, a criança opera classificações e seriações empíricas (separação e união de objetos segundo critérios de cor forma e tamanho, ordenação por tamanho ou qualquer outro critério hierárquico), quando a identidade começa a se constituir. Mas é somente por volta de sete a oito anos que, para Piaget, tem início a capacidade de prever ações. Essa capacidade compreende uma sucessão de imagens evocadas, isto é, uma série ordenada no tempo e no espaço, fruto da capacidade de representar, aliada à de operar⁵⁹⁹.

O reconhecimento da identidade, que, segundo Piaget⁶⁰⁰, é resultante da ação, transforma-se em operação. A operação, em si, não é uma representação da ação, só passa a ser considerada assim quando ultrapassar os limites da imitação (reprodução), alcançando o pensamento *lógico-abstrato*, momento em que “[...] a criança passa a ter condições de operar não só as relações reais, mas também as relações possíveis, que ultrapassam o real”⁶⁰¹. Só então a criança torna-se capaz de levantar hipóteses e se projetar no mundo do possível, do desconhecido, do ainda não vivido.

Há discordâncias entre Wallon e Piaget sobre a construção do simbolismo na criança. As polêmicas entre os dois, de início, mereceram pouca atenção dos estudiosos. Havia por parte dos piagetianos certo silêncio. Mas, conforme Vonèche (1997)⁶⁰², ao traçar o itinerário teórico de Piaget sobre a utilização das ideias de gênese e desenvolvimento,

[...] nos anos 20, ele pensava que a pressão social era a origem da passagem do egocentrismo à descontração social. Foi Henri Wallon (1879 – 1962) quem, durante um debate em 1928, na sociedade de filosofia francesa, contestou a afirmação de Piaget, mostrando que, sem o sistema nervoso, absolutamente nada aconteceria; e Piaget recordava este fato em março de 1979 (51 anos depois), quando eu o entrevistava para falar de Baldwin (VONÈCHE, 1997, p. 29).

Resumidamente, as polêmicas entre os estudiosos estão centradas nas ideias de Piaget sobre as tendências adaptativas, relacionadas ao conceito de socialização (Vonèche, 1997)⁶⁰³. Já Perraudeau (1999)⁶⁰⁴ considera que há entre eles pontos semelhantes. As discordâncias residem na compreensão diferenciada dos processos

de desenvolvimento da criança. Para Wallon, o terreno da investigação abrange, além das dimensões físicas, a emoção, a afetividade e os aspectos sociais; para Piaget, o campo de investigação está voltado para a compreensão do sistema lógico e da inteligência, com ênfase em um modelo epistêmico.

Os wallonianos, aqui representados por Zazzo [1910-1995], reconhecem que ambos tratam do mesmo problema (a construção simbólica e o desenvolvimento da criança), mas partem de métodos e abordagens distintas; admitem que há duas perspectivas e dois pontos de vista diferentes: Wallon questiona as tendências, tanto dos filósofos existencialistas como do racionalismo lógico; já as ideias de Piaget estão configuradas nesse último paradigmas.

As teses centrais de ambos os pesquisadores tratam de questões relacionadas ao problema da continuidade e descontinuidade, nos processos de desenvolvimento da inteligência sensório-motora e do pensamento representacional. Ambos tratam essas questões a partir da compreensão dos processos biológicos, associados às dimensões psíquicas; buscam, utilizando-se da lógica dialética, explicar essas relações, a partir de perspectivas distintas: Piaget enfatizando os conceitos de equilíbrio e lógica operatória; Wallon, valorizando o conceito de contradição, busca compreender as relações criança/sociedade como um produto de uma relação simbiótica.

Tanto Piaget quanto Wallon supõem que há uma continuidade entre o organismo físico e a psique, posição oposta às concepções de Bergson, mais próximas da lógica metafísica. Ambos veem a vida psíquica como um *intermezzo* entre a vida material e as construções cognitivas: mas o primeiro compreende a vida psíquica como produto da teoria da lógica operatória; e Wallon ressalta a importância das dimensões afetivas na constituição do comportamento social; ambos creditam à razão e à objetivação a completude do processo de desenvolvimento e de autonomia da criança.

O desenvolvimento humano para ambos tem como fundamento a ação. Para Piaget, as primeiras ações são reflexas e só posteriormente engendram esquemas que terminam por desvencilhar-se da condição operativa. Em Wallon, as reações fisiológicas e emocionais, que se expressam em movimentos impulsivos em relação ao meio, são ativadas e tornam-se complexas, organizando-se em um conjunto relativamente estável de respostas ao meio ambiente, quando, finalmente, o processo de maturidade chega ao seu apogeu: representa a consciência de si, como razão e

representação, mas nunca em plena conformidade com o mundo real: a realidade em si seria inacessível. A imagem mental, produto da interiorização da imitação e do pensamento, não se constrói logo no início da vida, pois a percepção das imagens necessita da associação a outros elementos para constituir-se como representação: há um pensamento concreto e outro, abstrato e simbólico.

As compreensões diferenciadas se evidenciam em termos de propósitos: Wallon buscava uma psicologia baseada na pessoa como totalidade (emoção, afeto, inteligência e relação com o outro), enquanto a Piaget interessava conhecer os processos constitutivos ou transformativos do conhecimento em pensamento científico.

Outros aspectos polêmicos do pensamento de Wallon e Piaget dizem respeito aos conceitos de “egocentrismo”, à definição de “autismo, assim como às relações entre desenvolvimento cognitivo e desempenho social. Discordam, ainda, quanto ao problema da descontinuidade, na passagem da inteligência sensório-motora para o pensamento representacional, além de apresentarem concepções diferenciadas quanto ao papel da linguagem, no processo social de desenvolvimento da criança.

As controvérsias envolvem, ainda, concepções diferentes sobre a origem e a formação do pensamento simbólico. As questões que as norteiam podem ser assim explicitadas: existiria algo que precedesse à organização motora, em condições já inteligentes, antes da linguagem? Por que meios e de que modo ocorre a passagem entre a realidade concreta e o pensamento representativo? Essas questões podem ser examinadas a partir da análise de três textos: *Do ato ao pensamento* (Wallon, 1942/1970)⁶⁰⁵, *A formação do símbolo* (Piaget, 1945) e *A função da imitação* (Piaget, 1962).

Na resposta a essas questões é preciso considerar que Wallon é marxista. A sua psicologia é marcada pela visão de Marx e Engels, aplicada há um século no plano da economia política e das ciências da natureza. Mas, a psicologia de Wallon pouco se aproxima da sociologia marxista. Não há ainda instrumentos para fazer essa transposição. Na explicação sobre a passagem concreta entre a realidade e o pensamento, Wallon escorrega para o plano da linguagem verbal: o pensamento é definido como *inteligência verbal e discursiva*:

Para Wallon, é bem evidente que o pensamento assim definido se encontra na filiação da inteligência animal e mesmo das reações mais elementares da vida, mas é igualmente evidente que o pensamento, como comportamento verbal e

discursivo, constitui uma realidade nova, e que o facto de aplicar este mesmo termo às condutas inteligentes do animal ou da criança de mama não constitui uma explicação e, menos ainda uma descrição do pensamento, que aqui é ainda uma superstição do mesmo (ZAZZO, 1978, p. 90)⁶⁰⁶.

Finalmente, podemos afirmar que a controvérsia central consiste no fato de que, para Piaget, a inteligência se desenvolve por esquemas, que vão da inteligência concreta, sensório-motora, à imitação/reprodução, até a ação de intervenção intencional; para Wallon, o problema não consiste em compreender *a passagem* entre dois mundos como realidades distintas, mas de compreender como a representação emerge da emoção e do gesto (ação) e como o sentimento de *eu* (identidade) se destaca, no processo simbiótico que se estabelece entre a criança e o meio social.

Nos estudos de Piaget (s.d.) sobre *A representação do mundo na criança*⁶⁰⁷, alguns aspectos, que estão diretamente ligados ao objeto desta pesquisa chamam atenção, pelo fato de estar associado ao *realismo infantil*, ou a uma forma particular de realismo presente nos desenhos das crianças.

É nessa obra que Piaget expõe detalhadamente os princípios, as regras e os procedimentos do seu “método clínico”. Mas aqui nos interessa mais de perto o esclarecimento sobre alguns conceitos considerados fundamentais para a compreensão dos desenhos, sem deixar de ressaltar os cuidados de Piaget sobre o problema da interpretação do pensamento infantil, a partir de algumas indagações fundamentais: qual a orientação do pensamento que conduz a criança a certas respostas? Qual é a participação do adulto nas crenças da criança? (PIAGET, s.d., p. 21).

As respostas a essas indagações orientam a abordagem e as interpretações sobre a expressão/comunicação das crianças no desenvolvimento das pesquisas. Nas orientações há advertências importantes a serem levadas em conta, não sem algumas ressalvas:

“A criança é pouco sistemática, pouco coerente, pouco dedutiva, em geral estranha; se expressa por esquemas sincréticos, sem a análise de elementos” (PIAGET, s.d, p. 23). Aqui cabe uma ressalva: o olhar sobre a criança é feito a partir da ótica do adulto, orientada pela conduta científica, um procedimento que adverte, mas, ao mesmo tempo, nega a ótica infantil; o olhar valoriza, quando orienta o adulto a despojar-se de qualquer crença e pensamento sistemático, ao escutar ou observar a criança, mas nega ao considerar a ótica infantil como deficitária.

Piaget considera que o pensamento da criança está mais próximo de um conjunto de atitudes proveniente da ação e das ilusões⁶⁰⁸, por isso, as atividades lúdicas (jogos) nos colocam mais ao alcance da compreensão do universo infantil. Piaget se refere aos jogos, mas, o desenho, como produção infantil, não deixa de ser um tipo muito particular de jogo da criança, na solidão dos seus monólogos.

O que interessa aqui é: como Piaget vê o *realismo infantil*? O caminho seguido por Piaget foi tomado de Stern, fundado em um princípio diretor, que considera “O pensamento infantil, [...], bem mais original que a linguagem” (PIAGET, s.d. . 26): mesmo quando a linguagem imita ou copia o adulto, a imitação/cópia “[...] contém muitos elementos de espontaneidade”. A criança não copia tudo, sua imitação é seletiva:

[...] certos traços são copiados se saída, outros são eliminados com o passar dos anos. Além do mais, a ordem de sucessão dessas imitações é em média constante. As categorias gramaticais, por exemplo, são adquiridas numa ordem fixa, etc.(PIAGET, s.d., p. 26).

Para Piaget, quem fala de imitação seletiva e ordem fixa nas imitações, fala de reação espontânea, fato esse que indica, de imediato “*uma estrutura em parte independente a pressão anterior*”. Estaria ele se referindo à pressão social, àquela que incide sobre a imitação? Essa questão abriu inúmeros debates entre Piaget e Wallon, que não interessa para o momento. A atenção está voltada para alguns pressupostos que, apontados por Piaget sobre o pensamento infantil, podem orientar a análise dos desenhos⁶⁰⁹:

A palavra são as mesmas, mas os sentidos para os adultos e para as crianças não são os mesmos; as ligações que um e outro estabelecem, são outras; e a sintaxe infantil é original. É possível constatar na linguagem infantil os “[...] conflitos reais entre o pensamento da criança e aquele dos que a cercam, conflitos que resultam da deformação sistemática das conversas adultas [...]” (PIAGET, s.d., p.26-28); ele admite, em parte, que a criança, aprendendo a falar, aprenda a pensar em função do meio adulto, mas, pelo fato da linguagem da criança não ser propriamente uma cópia, as noções infantis se distinguem das noções dos adultos.

A linguagem adulta “[...] constitui para criança uma realidade *opaca*”. Na sequência, as afirmações de Piaget podem abrir um número infindável de polêmicas, quando diz que “[...] uma das atividades do seu pensamento é adaptar-se a esta

realidade, assim como deve adaptar-se à própria realidade física". Acrescenta-se a essa afirmação outra, que termina por desvelar o âmago do pensamento piagetiano:

Ora, esta adaptação que caracteriza o pensamento verbal da criança é original e supõe *esquemas sui generis* de digestão mental. Assim, mesmo quando a criança constrói uma noção diante de uma palavra da linguagem adulta, esta noção pode ser inteiramente infantil, no sentido em que a palavra era primitivamente tão opaca para sua inteligência quanto o é um fenômeno físico, e para compreendê-lo ela o deformou e assimilou seguindo uma estrutura mental própria (PIAGET, s.d. p. 27).

A contradição reside na lógica interna da teoria piagetiana sobre o pensamento infantil, quando, ao mesmo tempo em que afirma o pensamento infantil como diferenciado do pensamento adulto, simultaneamente o nega. A justificativa dessa negação está centrada no plano da natureza, gradualizada pela evolução:

O princípio a que nos referimos consiste então em considerar a criança não como um ser de pura imitação, mas como um organismo que assimila as coisas para si, seleciona, digere-as segundo sua própria estrutura. Deste ângulo, mesmo aquilo que é influenciado pelo adulto pode ser original (PIAGET, s.d., p. 27).

Comparando o pensamento de Piaget ao de Bachelard, as afirmações que reproduzimos acima fornecem as chaves para a identificação das diferenças. O devaneio, categoria fundamental do pensamento bachelardiano, é visto por Piaget como *deformação da realidade*:

[...] está implícito que as imitações puras ou as reproduções puras são frequentes. Muitas vezes uma crença infantil é apenas a réplica totalmente passiva de uma conversa ouvida. Mais ainda, à medida que a criança evolui, sua compreensão do adulto aumenta e ela se torna suscetível de assimilar as crenças circundantes sem mais deformá-las (PIAGET, s.d., p. 28).

Essas afirmações mostram que entre Piaget e Bachelard não houve nenhuma aproximação, mas, não se deve deixar de levar em consideração as contribuições feitas por Piaget na compreensão sobre o pensamento infantil, particularmente quando trata sobre o *realismo infantil*.

A distinção do pensamento infantil é feita por comparação ao pensamento adulto, isto é, o pensamento adulto é a ancoragem para a compreensão do pensamento infantil: seria a realidade exterior, para a criança, tão exterior e *objetiva* quanto é para o adulto? Seguida a essa questão Piaget formula outra, desta vez

voltada para a criança em si: seria a criança capaz de distinguir o mundo exterior do seu eu? São essas duas perguntas chaves que definem o circuito da abordagem piagetiana: a primeira com acento no problema da reprodução, preocupada com a aproximação do comportamento infantil à completude do processo de socialização; a segunda aponta para a *objetividade*, como parâmetros de normalidade da razão. Durkheim e Kant encontram, em Piaget, a sua síntese mais plena!

Fomos levados a admitir que a lógica se desenvolve em função da socialização do pensamento. Enquanto a criança admite que todo mundo pensa necessariamente como ela, não procura convencer, nem se conformar com as verdades comuns, nem sobretudo demonstrar ou verificar suas declarações. Pode-se então sustentar que se a lógica da criança não chega ao rigor nem à objetividade, é por causa de um egocentrismo *inato* que se contrapõe à socialização (PIAGET, s.d., p. 29).

Seria a criança capaz de sair do seu eu egocêntrico para construir uma representação objetiva da realidade? A essa pergunta que coloca, de pronto, o objeto da pesquisa de Piaget, pergunta-se: o pensamento infantil não constitui, em si, uma realidade própria da criança? Outras afirmações mais complicadas seguem às indagações:

À primeira vista, a questão parece fútil. A criança, assim como o adulto não cultivado (?), mostra-se voltada unicamente para as coisas. A vida do pensamento a deixa indiferente. As originalidades do dos pontos de vista individuais lhe escapa. Seus interesses, seus jogos principais, seus desenhos, são essencialmente realistas e estão voltados apenas para a imitação do que existe. Em suma, o seu pensamento de criança tem toda aparência de uma preocupação exclusiva de realismo (PIAGET, s.d., p. 29).

Piaget distingue realismo de objetividade: a objetividade compreende a capacidade de conhecer as “instruções” do *eu* no pensamento de todos os dias, distinguido as ilusões que derivam dos sentidos, da linguagem, dos pontos de vista, dos valores etc. O realismo, ao contrário da objetividade, tende a ignorar a existência do *eu* e passa a assumir perspectiva própria, como se fosse absoluta e objetiva. A ideia de *eu piagetiano* pressupõe o enclausuramento da criança numa mônada?

O realismo infantil, conclui Piaget, é uma ilusão antropocêntrica: “[...] é o finalismo, são todas as ilusões onde abundam a história das ciências” (PIAGET, s.d., p. 30). Teria Piaget um viés junguiano?

Na medida em que o pensamento não tomou consciência do eu, ele se expõe, efetivamente, às eternas confusões entre o objetivo e o subjetivo, entre o verdadeiro e o imediato, ele enquadra todo o conteúdo da consciência sobre um único plano, sobre o qual as relações reais e as emanções inconscientes do eu estão irremediavelmente confundidas (PIAGET, s.d., p. 30).

Na delimitação da fronteira entre o *eu* infantil e o mundo exterior, Piaget toma de Baldwin [1861-1934] (*O pensamento e as coisas*) alguns paralelos por ele traçados entre o mundo interno (psíquico) e externo (físico), distanciando-se das concepções inatas. No seio dessa realidade indiferenciada, através da ação, a criança pouco a pouco classificaria *as imagens*, segundo os polos, que se constituiria como dois sistemas em correspondência: o projetivo, quando as *imagens* são apresentadas à consciência, sem distinção entre o *eu* e o *não eu*, caracterizado pelo dualismo entre o pensamento e as coisas; e o dualismo lógico que se constitui com o desenvolvimento do pensamento racional⁶¹⁰.

Após uma longa exegese sobre o pensamento de Baldwin sobre projeção e seu significados, conclui que a *projeção* pode ser resultado de um processo inconsciente de *assimilação*, de forma que, na criança, o *eu* e as coisas venham a coincidir⁶¹¹. No exame dessa possibilidade Piaget lança-se para o método clínico, na perspectiva de observar diversos tipos de *projeção* que poderiam ocorrer a partir de várias combinações nos processos de assimilação e de adaptação⁶¹².

Seguem a essas considerações uma longa reflexão sobre o que a criança pensa o que é o pensamento, o significado do realismo infantil, etc. No entanto, foram as considerações de Piaget sobre o artificialismo infantil que mais interessaram. O termo *artificialismo* foi, como declara Piaget, tomado de empréstimo dos estudos que León Brunschvicg [1869-1944], contemporâneo de Bergson, estudioso da metafísica (*L'expérience humaine et la causalité physique*) que consagrou a física de Aristóteles⁶¹³.

O tema do *artificialismo infantil* chamou atenção porque, de alguma forma, Piaget e Bachelard vão ter um encontro mediado por aquele estudioso idealista da Universidade de Sorbonne. Na trajetória semântica do termo *artificialismo*, Brunschvicg identifica duas tendências opostas, originárias da filosofia grega: uma conduz à compreensão das coisas como produto da arte e como uma parte análoga da

arte, a técnica humana; outra que se refere ao *anima*, aquilo que dá a todos os corpos as forças internas e apetites próprios dos seres vivos⁶¹⁴.

As análises de Piaget fogem aos problemas colocados pelo substancialismo, presentes na originalidade semântica do termo *artificialismo*:

[...] o artificialismo infantil é mais implícito e sistemático e mais transcendente que imanente: ele consiste em considerar as coisas como produto da fabricação humana, bem mais do que em atribuir a elas próprias a atividade fabricante. Mas com todo respeito ao animismo, pouco importa a palavra. Contanto que delimitemos claramente as diferenças entre o artificialismo infantil e o artificialismo grego, há vantagens em empregar o mesmo termo nos dois casos para designar a mesma tendência a confundir a causalidade material com a fabricação humana (PIAGET, s.d., p. 205).

O que está em questão e o que interessa a Piaget é esclarecer os problemas colocados pela dualidade entre o dinamismo imanente do biologismo e o dinamismo transcendente do artificialismo, entre o animismo e o artificialismo: se por um lado as coisas são vivas, por outro são também fabricadas. Seria essa dualidade, primitiva no pensamento infantil ou simplesmente derivada? Haveria um momento em que o animismo e o artificialismo se implicariam?⁶¹⁵

Piaget observa que o artificialismo infantil é um fenômeno obscuro e busca explicação a partir de uma marcha mais analítica: quer compreender como as crianças explicam a origem dos astros, dos céus, do curso das águas, das matérias-primas, das montanhas, etc.

O problema da pesquisa feita por Piaget é que está presa a linguagem oral. A técnica da entrevista, que se utiliza da escuta e da fala, dificilmente pode se apresentar não indutiva e, de certo modo inibe a espontaneidade. O desenho livre não apresenta a mesma dificuldade, nele a criança se expressa de modo mais espontâneo sem os riscos de indução.

Cabe observar que as perguntas formuladas por Piaget são voltadas para as explicações causais:

Por que há uma lua?

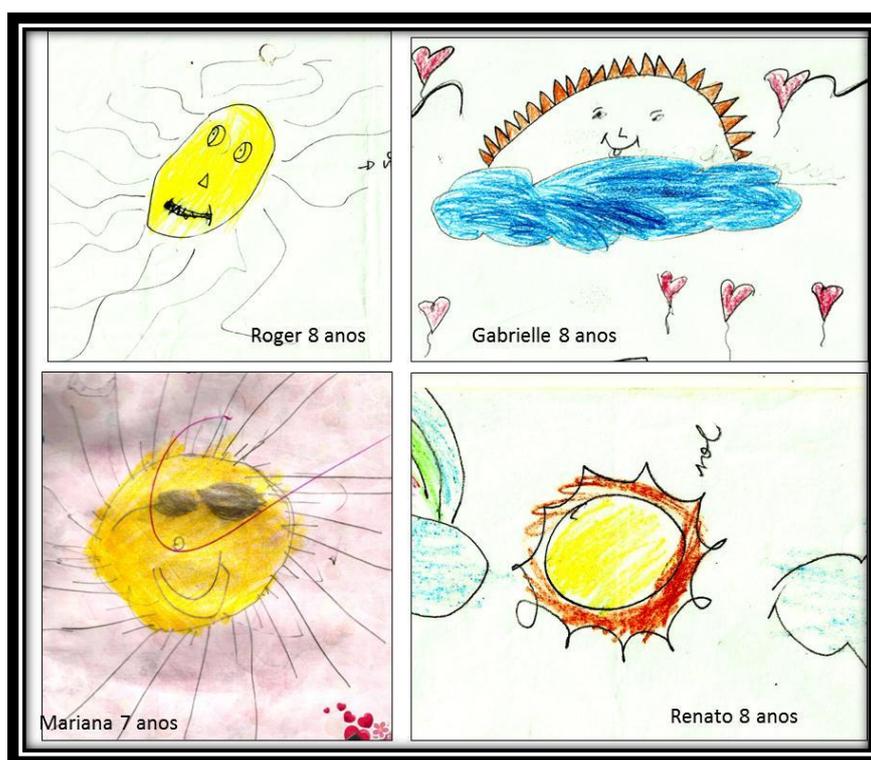
Quem põe as estrelas no céu a noite?

Por que a lua é redonda?

Como o sol começou?⁶¹⁶

A partir das explicações dadas pelas crianças, Piaget identifica três estágios mais ou menos nítidos no desenvolvimento das representações sobre a origem dos astros: no primeiro estágio as crianças atribuem a origem dos astros à fabricação humana ou divina; no segundo estágio, os astros tem uma origem meio natural meio artificial: os astros foram produzidos pela condensação das nuvens; as nuvens vieram da fumaça que saiam do telhado das casas. No terceiro estágio a criança percebe que a origem dos astros e das coisas da natureza não são fabricações humanas⁶¹⁷.

É interessante observar que nos desenhos, as crianças sem se preocupar com a causalidade das coisas, fabricam suas nuvens, suas montanhas e estrelas, do modo como lhe convém, acompanhando seus devaneios. O sol ganha fisionomia humana, óculos, feições aterrorizantes ou complacentes, alegres ou tristes. Ao atribuir fisionomia as astros as crianças os humaniza, familiariza-se com eles e, ao mesmo tempo, projeta neles seus sentimentos.



DESENHO 11: Muitas faces do Sol (Roger, Gabrielle e Renato, 8 anos e Mariana 7 anos)

O sol solitário e aterrorizado
O sol feliz, aninhado nas nuvens e rodeado de balões de coração
O sol de óculos de sol
O sol,
sem fisionomia
é somente o sol

4.4. O pensamento de Lev Semenovich Vygotsky: a Psicologia Histórico-Social

Os autores aqui tratados, ainda que contemporâneos (Wallon, Piaget, Vygotsky e Bachelard), nunca se encontraram, à exceção de Piaget e Wallon. Na literatura que trata desses estudiosos, são abundantes os trabalhos que estabelecem paralelos entre Piaget e Vygotsky ou entre o primeiro e Wallon; são menos numerosos os paralelos feitos entre Wallon e Vygotsky e raros aqueles que se ocupam de uma possível relação entre as propostas de Bachelard e os demais autores aqui nomeados.

Ao procurarmos traçar as linhas de pensamento de Vygotsky, nesta parte do trabalho, tentaremos estabelecer algumas aproximações entre ele e os demais autores até aqui contemplados, com a finalidade de identificar as semelhanças e diferenças entre as teorias que tratam da linguagem e da construção do simbolismo, assim como verificar o tratamento dado à interpretação dos desenhos infantis.

Vygotsky (2001)⁶¹⁸ dirige-se diretamente a Piaget, em um extenso texto intitulado *A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget*⁶¹⁹. Piaget, embora se dirija frequentemente a Wallon e tenha travado com ele vários debates, não faz referência à Vygotsky. A comparação entre Piaget e Vygotsky ficou a cargo de outros estudiosos.

É curiosa a contemporaneidade de Vygotsky e a sua intensa produção, em tão curto espaço de tempo. O fato de ter transitado por vários campos do conhecimento (antropologia, linguística, história, filosofia e sociologia) favoreceu a construção de uma surpreendente teoria da infância, que coloca o leitor em conexão com a realidade social e histórica da formação do pensamento e da linguagem infantil (Rego, 1997)⁶²⁰, embora sempre marcada pelo viés realista.

A respeito do pensamento e da linguagem, a fonte mais consistente para compreender as diferenças entre ele e Piaget é a própria obra de Vygotsky, *A construção do pensamento e da linguagem*, que faz um inventário das complexas questões levantadas pela moderna Psicologia Experimental e seus métodos de investigação.

De início, Vygotsky⁶²¹ aponta alguns problemas fundamentais não resolvidos pelas pesquisas da Psicologia moderna. Esses problemas estão relacionados às formas de compreensão das relações entre o pensamento, a linguagem, a palavra e o

significado. Ele considera que os limites da moderna Psicologia Experimental se devem à frágil recorrência dos pesquisadores às teorias, pois, em geral, se valem de procedimentos voltados exclusivamente para as pesquisas empíricas e factuais.

Esses procedimentos levam os pesquisadores a analisar, sem critérios consistentes, os dados empiricamente coletados, sem levar em conta aspectos importantes para a compreensão do pensamento e da linguagem da criança, relacionados à filogênese e à ontogênese, que Vygotsky vê como dimensões importantes para a constituição de premissas básicas de uma teoria geral, fundada nas raízes genéticas do pensamento e da linguagem⁶²².

Por outro lado, ressalta o caráter interdisciplinar dos estudos e opta por construir uma teoria que apresenta múltiplas faces: ora retoma a abordagem filogenética, ora retoma as questões ontológicas e epistêmicas, relacionadas aos processos de conhecimento e à problemática do pensamento, da linguagem, da palavra e seus significados.

Concomitante às suas pesquisas experimentais, Vygotsky analisa e compara outros métodos de investigação, observando cautelosamente as teorias que lhes dão sustentação e identificando os equívocos e erros neles contidos. Esse esforço se deve ao propósito de buscar o caminho mais apropriado para o desenvolvimento de uma teoria de pesquisa que se distanciasse do positivismo e das teorias associacionistas. Nas críticas à moderna Psicologia, Vygotsky termina por oferecer importantes contribuições analíticas aos métodos de investigação sobre a infância e suas construções epistêmicas.

Como ele mesmo ressalta, a novidade de sua pesquisa consiste em mostrar que os *significados das palavras* se desenvolvem conforme a idade e os estágios básicos de desenvolvimento infantil; afirma que o desenvolvimento dos conceitos científicos, na criança, se dá em correlação com os conceitos espontâneos e podem ser elucidados pelas leis básicas do seu desenvolvimento; considera que a escrita, como instância da linguagem, tem estreita relação com o pensamento; observa que a linguagem interior, confirmada pelas descobertas experimentais, também guarda estreitas relações com o pensamento. Em termos gerais, parte da premissa de que a própria palavra, uma unidade viva de som e significado, funciona como uma célula que contém todas as propriedades básicas do conjunto do pensamento discursivo⁶²³.

Na linguagem, aparece em “[...] primeiro plano a relação entre as diversas funções psicológicas, entre as diferentes modalidades de atividade da consciência”.

Ela deve ser o foco central da relação entre o pensamento e a palavra, todas as demais questões são vistas por ele como secundárias⁶²⁴.

A Psicologia moderna se ocupou dessa questão, utilizando uma abordagem interfuncional, tão antiga como a própria Psicologia. Nas abordagens atomistas e funcionais, as relações entre o pensamento e a palavra permaneceram obscuras, porque as pesquisas seguiram um caminho que dificultou elucidações: os estudiosos se ocuparam em realizar análises isoladas das funções psicológicas, tomadas como unidades específicas ou particulares, em conformidade com os métodos utilizados. Esses métodos estão ancorados em uma concepção de estrutura, de ordem interfuncional, que deixa de fora a consciência como uma totalidade sintética⁶²⁵.

Para Vygotsky, a abordagem interfuncional sustenta-se em postulados falsos, reconhecidos por aqueles que, nos moldes de Durkheim, acreditavam na imutabilidade e na permanência das relações interfuncionais, e imaginavam a percepção estreitamente associada à atenção. A noção de percepção, memória e imaginação mereceram inúmeras críticas, que incluem os métodos utilizados nos processos investigativos, porque nestes ainda subsistia a crença de que cada um dos elementos que envolve a construção da linguagem e do pensamento infantil é uma unidade isolada e autônoma⁶²⁶.

Em oposição aos funcionalistas, Vygotsky afirma que as relações entre o pensamento, a palavra e o significado, menos trabalhadas pela Psicologia moderna, aprisionaram esta ciência a eixos que terminaram por levar as pesquisas a fecharem-se em círculos viciosos: a linguística, por exemplo, ficou presa à ideia de que o pensamento é “a linguagem menos o som”; os reflexólogos americanos objetivaram de tal modo suas investigações, que terminaram aprisionados numa espécie de autismo investigativo, em torno de seus próprios objetos; outros estudiosos passaram a tratar o pensamento e a linguagem como unidades isoladas e independentes, caindo num abstracionismo que via a linguagem como algo originariamente externa ao pensamento, desvinculada de tudo o que é sensorial.

Cada uma dessas abordagens pesa sobre as interpretações/compreensões que são construídas sobre a criança e suas criações, negando-as como sujeito epistêmico, afirmando suas deficiências, compreendendo-a como destituída de razão e de objetividade. Nesse tipo de abordagem, o adulto é a referência, o contraponto máximo do processo de maturação.

Os abstracionistas, por exemplo, filiados às concepções substancialistas, terminam por descambar na busca das propriedades *puras* das coisas, como se fosse possível tornar o pensamento independente da linguagem e vice-versa. Aqui possivelmente Vygotsky se refere às influências de Kant e suas implicações sobre os postulados da Psicologia moderna, assim como aos empiristas, em seu realismo objetivista e seus correspondentes métodos de observações, baseados no experimentalismo factual.

As críticas de Vygotsky ao experimentalismo factual estão dirigidas à escassa recorrência às teorias (filogênese e ontogênese), mais do que à significação desse tipo de investigação, na história do pensamento científico. Isso parece correto, uma vez que o próprio Vygotsky se revela um meticuloso experimentalista no desenvolvimento de suas pesquisas.

Trata-se de corrigir o percurso desse experimentalismo, acrescentando a ele um sólido embasamento teórico, constituído com o auxílio de outros campos da ciência, desconsiderados pelos factualistas. Como ele mesmo afirma, as críticas aos métodos experimentais de investigação referem-se, principalmente, aos procedimentos utilizados pelos estudiosos, que consistiam em “[...] decompor o pensamento discursivo nos seus constituintes, com a finalidade de estudar a interação entre eles”⁶²⁷. Essa conduta, que Vygotsky identifica em Piaget, é um dos principais focos da crítica, principalmente em torno de suas conclusões sobre o pensamento egocêntrico, que Vygotsky considera o núcleo de todas as noções construídas por Piaget sobre a linguagem e o simbolismo infantil.

Na crítica às concepções interfuncionais, Vygotsky observa que, “ao decompor o que é indivisível” (pensamento, linguagem, palavra e significado), nada mais resta aos pesquisadores,

[...] senão estabelecer entre esses processos elementares uma interação puramente externa, como se tratasse de suas formas heterogêneas de atividades interiormente desconexas (VIGOTSKY, 2001, p. 4).

Os métodos de decomposição inviabilizaram a compreensão correta do pensamento, da palavra e da significação. Lembremos que essas estratégias se ancoram nos métodos fundados pelo racionalismo metódico e matemático da física newtoniana, que procuravam isolar do conjunto das “massas psíquicas” unidades precisas de investigação, como assim fizeram Wundt, Titchener, a Psicologia Estrutural e a Gestáltica. Essas referências situam o lugar de Vygotsky e suas

interlocuções e, ao mesmo tempo, apontam os rumos ou direções de um novo realismo, que emerge dos desdobramentos do materialismo histórico, em oposição ao substancialismo kantiano, de caráter idealista. No desdobramento dos debates entre o empirismo e substancialismo, entretanto, outros métodos empiristas (factualistas e a dialética do materialismo histórico) travam contendas. É precisamente entre os materialistas históricos que está situado o pensamento vygotskiano.

Acompanhando as contradições próprias de seu tempo, o desafio posto para Vygotsky era o de construir uma Psicologia que escapasse do essencialismo idealista, preponderante nas sociedades burguesas. Porém, embora o materialismo histórico tenha definido com precisão as bases de seu modelo de interpretação/compreensão da história, da sociedade e do pensamento social, ainda não dispunha de ferramentas precisas sobre os procedimentos que poderiam ser utilizados para esse tipo de pesquisas. Restou a Vygotsky aproximar-se do estruturalismo, fundado na noção de totalidade, categoria fundamental para estabelecer diferenças entre ele e os demais Psicólogos de sua época.

A sua noção de totalidade, entretanto, distancia-se da compreensão funcionalista. Em termos práticos ou de procedimentos investigativos, Vygotsky aproxima-se dos métodos experimentais, fundindo-os aos pressupostos do materialismo histórico, uma nova face do empirismo realista que surge no interior da moderna Psicologia.

Essas são as razões das críticas de Vygotsky aos métodos investigativos da Psicologia experimental tradicional, de caráter empirista e factualistas. Ele considera que a chave para explicar certas propriedades do pensamento e da linguagem reside no fato de que elas são inerentes a uma totalidade, historicamente construída, e constituída de unidades contraditórias que, no plano do indivíduo (criança), como processos internos, se movimentam dialeticamente, na busca de solução para as questões que se apresentam. Essas unidades dialéticas podem ser encontradas no aspecto *interno da palavra*, que é o seu *significado*: somente no plano semântico a nova Psicologia vygotskiana encontraria a dimensão histórica dessa totalidade⁶²⁸.

O funcionalismo, a-histórico e imediatista, ao utilizar o método da decomposição, dissocia a palavra de suas dimensões semânticas. O seu significado histórico/etimológico se dissolve “[...] no mar de todas as demais concepções da nossa consciência ou de todos os demais atos do comportamento [...]” (VYGOTSKY, 2001, p. 8-9). Isso ocorre tanto na psicologia centrada nos reflexos

condicionados, como na psicologia associativa, voltadas para os aspectos externos. Para Vygotsky, é na dimensão interna (semântica) da palavra que está posto o significado, e nele reside a possibilidade de solucionar os problemas relacionados ao pensamento e à linguagem:

[...] o essencial e determinante da natureza interna do significado da palavra não está onde se costuma procurar. A palavra nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão, cada palavra é uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas (VYGOTSKY, 2001, p. 9).

O termo “generalização” tem uma especial conotação. Ele é um ato de reconhecimento da inserção da palavra em classes e grupos semânticos que representam realidades historicamente construídas e convencionalmente organizadas. Desse modo, para Vygotsky, o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorre por uma ação mecânica, linear e imediata, proveniente das sensações e percepções da matéria *não-pensante*. Há mais que uma relação de reciprocidade entre a sensação e o pensamento: “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que faz a sensação imediata” (Vygotsky, 2001, p. 10). Por essa razão, a significação da palavra pode ser vista como fenômeno histórico da linguagem e também do pensamento que dela se apropria: desse modo, generalizar é apropriar-se da história e não apenas dar-se conta de estar no mundo, mas, como diria Paulo Freire, dar-se conta de estar no e com o mundo.

Não se pode então falar de significado como algo em si: o significado é, ao mesmo tempo, linguagem, pensamento e história, uma história filogenética, ontológica e socialmente construída. Nisto reside a diferenciação entre a psicologia genética de Vygotsky e a de Piaget: enquanto Piaget está fechado em um biologismo organicista, em busca da lógica operatória, Vygotsky procura as bases de uma filogenética social, ontologicamente construída, que poderia ser posta em evidência no processo do desenvolvimento da criança.

Na interpretação dos desenhos infantis, ainda se observam as velhas tendências do pensamento abstracionista e associativista/funcionalista tradicionais: os estudiosos se detêm nas peculiaridades dos traçados, nas particularidades dos

símbolos e nas suas aproximações com os objetos reais. As preocupações se voltam para o momento em que, de imediato, o homem feito possa aparecer. A esse respeito, Bachelard certamente afirmaria que se constitui um dos obstáculos epistêmicos ao desenvolvimento das pesquisas sobre esse campo do conhecimento. Se, nos desenhos, no entanto, os símbolos são as palavras e os signos as expressões da cultura no pensamento que quer comunicar-se, através de uma forma específica de linguagem, para compreendê-los é necessário levar em conta os significados que eles carregam: suas denotações (significado literal) e conotações (subjetivas) e, como diz Vygotsky, como unidade sintética (generalizações).

O método sintético construído por Vygotsky tem como base investigativa a análise *semântica*. Ele a considera mais próxima da possibilidade de compreensão da linguagem e do significado simbólico da palavra; por essa razão, ela também pode revelar as possibilidades da compreensão dos desenhos infantis. Para Vygotsky, o método

[...] permite que todos os méritos próprios da análise possam ser combinados com as possibilidades de estudo sintético das propriedades inerentes a uma unidade propriamente complexa (VYGOTSKY, 2001, p. 10).

Com essa afirmação, Vygotsky afasta-se dos modelos e métodos abstracionistas e associativistas que, na sua percepção, desconsideraram os debates sobre a função da *linguagem comunicativa* que, além de ser um meio, é antes de tudo uma forma de enunciação e compreensão do mundo, através da qual é possível estabelecer a *comunicação social*⁶²⁹.

Contradizendo os métodos fundados na decomposição (que dissociam linguagem e pensamento), na compreensão de Vygotsky, a *função comunicativa* coloca as pessoas em interação, marcando a presença do outro na linguagem, indicando o seu caráter eminentemente social; linguagem e comunicação estão de tal forma interligadas, que a dimensão comunicativa condiciona o percurso da linguagem.

Associacionistas e abstracionistas, por exemplo, tratavam da função emocional da linguagem dissociada da função intelectual; não consideravam ou descartavam a *função comunicativa*, organicamente ligada à linguagem. Segundo Vygotsky, na evolução da linguagem as dimensões afetivas e intelectuais estão

estruturalmente unificadas; essas dimensões são obscurecidas pela psicologia tradicional, em seus processos de decomposição⁶³⁰.

Outra observação de Vygotsky que surpreende os estudiosos da Psicologia experimental factual esclarece que o sistema de signos ou a linguagem cria as condições de comunicação, mas, na comunicação humana, a base do processo comunicativo repousa na intenção de transmitir ideias, vivências e sentimentos; a linguagem humana surgiu da necessidade de comunicação determinada pelo *processo de trabalho*⁶³¹.

Para Vygotsky, a linguagem surge por razões objetivas. Ele avalia que, na ótica da moderna Psicologia, essas questões eram colocadas de modo muito simplificado, quando consideravam o signo, a palavra e o som como os *meios* de comunicação. Ele percebe essas conclusões como decorrentes do próprio método de análise, que considera a palavra apenas no seu aspecto externo, onde a linguagem e o som associavam-se a qualquer vivência e conteúdo da vida psíquica, para transmitir ou comunicar⁶³².

O estudo do desenvolvimento infantil permitiu a Vygotsky perceber que a comunicação sem signos é tão possível quanto sem significado, pois, para comunicar, as sensações, o gesto, o choro, o riso podem ser eficientes; mas só a palavra permite a comunicação das vivências, os seus conteúdos e seus significados, pois os significados pertencem a uma determinada classe ou grupos de fenômenos. A capacidade de identificação e inserção da palavra em um grupo ou classe de fenômenos significa generalizar:

[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalizações”, o significado da palavra, ou seja, a generalização. só é possível, se há desenvolvimento da comunicação, contato com o mundo social (VYGOTSKY, 2001, p. 12).

Essa condição tem implicações com o problema da consciência. Na consciência instintiva, em que predomina a percepção e o afeto, só há o “contágio” imediato, e não propriamente a comunicação, em sua acepção propriamente dita. A simbolização só ocorre quando a experiência sumamente simplificada e generalizada torna possível a simbolização: a consciência indivisa vive numa consciência indivisa; a palavra é o símbolo do conceito e não a soma de percepções isoladas⁶³³.

A comunicação e a generalização são vistas por Vygotsky como duas funções essenciais da linguagem. Para comunicar, é necessário generalizar, enunciar o que

está sendo vivenciado, situar a sensação experimentada e inclui-la em determinada classe ou grupo de significação conhecido, segundo conceitos socialmente postos. A criança só simboliza quando é capaz de nomear e generalizar, ou seja, identificar a palavra segundo as classes ou grupos socialmente convencionados. A esse conjunto de movimentos Vygotsky chama *sintetizar*: identificar na palavra o objeto inteiro em sua complexidade; sem isso a compreensão se torna impossível ⁶³⁴.

Por essa razão, a linguagem antecipa o ato de desenhar e é no desenvolvimento da linguagem que se torna possível identificar os estágios de desenvolvimento do desenho como expressão infantil. Conclui-se, desse modo, que o desenho só se configura (personagens, objetos, paisagens) quando a criança generaliza/sintetiza. Em outras palavras, o desenho como linguagem só ocorre quando:

A palavra está quase pronta, quando está pronto o conceito. Por isto há todos os fundamentos para considerar o significado da palavra não só como unidade do pensamento e da linguagem, mas, também como unidade de generalização e da comunicação, da comunicação e do pensamento (VYGOTSKY, 2001, p. 13).

Quanto ao desenvolvimento social, Vygotsky considera que só é possível compreender a relação entre ele e o pensamento da criança, na unidade comunicação e generalização: nas relações entre pensamento, palavra (significado), generalização e comunicação.

Como fica evidente, a proposta de Vygotsky, conhecida como método sintético, se opõe aos antigos métodos de decomposição de elementos e esclarece outros aspectos da vida da consciência, como o intelecto e afeto. Aspecto este radicalmente subtraído da Psicologia tradicional, tratado de modo separado, onde o pensamento é visto como resultante de um feixe de elementos em concorrência. Esses os elementos, vistos de forma isolada, compõem as funções, como se cada um caminhasse autônomo,

[...] como pensamentos que pensam a si mesmos, dissociados da plenitude da vida dinâmica, das motivações vivas, dos interesses, dos envolvimento do homem pensante e, assim, se torna um epifenômeno totalmente inútil, que nada pode modificar na vida e no comportamento do homem, ou uma força antiga original e autônoma que, ao interferir na vida da consciência e na vida do indivíduo, acaba por influenciá-las de modo incompreensível (VYGOTSKY, 2001, p. 16).

A subtração ou o tratamento isolado das emoções fecha o caminho para compreender as razões do próprio pensamento, porque é também o afeto que torna possível entender as causas, os motivos, as necessidades, os interesses e as forças motrizes que orientam o movimento do pensamento. Desconhecê-las é também desconsiderar a *influência reflexa da afetividade* sobre o pensamento e a volição. O método proposto por Vygotsky mostra que há um sistema semântico dinâmico, que constitui a unidade dos processos afetivos e intelectuais:

[...] em todas as ideias existe, em forma elaborada, uma relação afetiva do homem com a realidade representada nessas ideias. Ela permite revelar o movimento direto que vai da necessidade e das motivações do homem a um determinado sentido do seu pensamento, e o movimento inverso da dinâmica do pensamento à dinâmica do comportamento e à atividade concreta do indivíduo (VYGOTSKY, 2001, p. 16-17).

No desenvolvimento do seu programa de pesquisa, Vygotsky, para definir seu método, reforça as críticas aos métodos investigativos. Essa revisão crítica incide veementemente sobre as teorias de Piaget.

Examinando os resultados obtidos pelas pesquisas de Piaget, Vygotsky mostra que há algo em comum entre as ideias dele e as de Levy-Bruhl (*Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*), centrada nos padrões históricos de moral⁶³⁵, assim como há algo em comum com as ideias de Freud sobre o pensamento simbólico autístico, sobre o princípio do prazer e sobre *A Interpretação dos sonhos*, de modo geral. Há também, em Piaget, influências Blondel, um psicanalista adepto de Durkheim.

Vygotsky considera, porém, que uma contribuição irrefutável de Piaget foi a visão positiva do pensamento infantil, em oposição ao caráter extremamente negativista da Psicologia tradicional, centrada nas deficiências⁶³⁶. Todavia, a lógica dominante da Psicologia tradicional não deixou de se refletir no pensamento de Piaget. Suas pesquisas primam pela ambiguidade, e nelas ainda está presente a tendência ao experimentalismo factual e seus correspondentes fundamentos substancialistas, herdados das concepções kantianas⁶³⁷.

Como Bachelard, Vygotsky admite que, no campo do conhecimento, não há uma Psicologia una, capaz de dar conta de todo o conhecimento, assim como não existe um sistema científico único, pois cada nova descoberta no campo científico exige novas formulações, que levam as novas teorias a prosseguir na construção das

ciências. Na história do substancialismo, os idealistas ganharam configurações diferenciadas, profundamente originais, em cada grupo de estudiosos⁶³⁸. Essa diversificação do pensamento caracteriza a crise que se manifesta com as novas descobertas científicas, no campo da física.

Vygotsky considera que Piaget, ao procurar evitar os impasses de seu tempo, fechou-se sobre si, restringindo-se aos fatos e evitando a recorrer às teorias. Talvez essa crítica não seja procedente, uma vez que muitos estudiosos e o próprio Vygotsky, como já afirmamos, testemunham as influências que Levy-Bruhl, Freud e Blondel exerceram na construção do seu modelo. Piaget, debruçado sobre os aspectos factuais e fugindo às generalizações, restringiu, no entanto, seu campo de estudo ao terreno do experimentalismo, a partir do qual constrói suas deduções⁶³⁹.

Interessa particularmente a Vygotsky a originalidade do método clínico de Piaget, que considera importante no estudo dos processos de desenvolvimento infantil⁶⁴⁰, apesar das primeiras discordâncias, que dizem respeito justamente ao método desenvolvido por ele.

Vygotsky observa que Piaget, ao se afastar deliberadamente das teorias e ocupar-se somente dos dados factuais, termina por cometer deslizes em seus resultados finais a respeito de vários assuntos que ele considera fundamentais: o egocentrismo, a linguagem e o pensamento, o realismo intelectual, o sincretismo, a consciência e a incapacidade de auto-observação na fase infantil⁶⁴¹.

De outro modo, o tratamento e os procedimentos utilizados por Piaget terminaram por inviabilizar a compreensão unitária do pensamento e da linguagem. Para Vygotsky o centro basilar do sistema piagetiano reside nas observações feitas sobre o egocentrismo e o pensamento infantil, de onde Piaget deduz a maior parte das particularidades da lógica infantil. Isto é, para Piaget, do estudo do egocentrismo resultam todas as explicações sobre o pensamento e a atividade da criança. Ele percebe

[...] o pensamento egocêntrico [como] uma forma transitória do pensamento que, do ponto de vista genético, funcional e estrutural, está situado entre o pensamento autístico e o pensamento inteligente dirigido (VYGOTSKY, 2001, p. 28).

As noções de pensamento dirigido e inteligente, em Piaget, têm sua fonte na psicanálise, onde esse conceito está associado à consciência e à adaptação à realidade e, por isso, comunicável. O conceito de *não dirigido* está voltado para o

subconsciente, visto como uma esfera inferior à consciência, não adaptado à realidade. O pensamento *não dirigido* vive uma realidade para si, *uma realidade de imaginação, de fantasia e sonhos*, uma realidade de sombras e fantasmas, incompatível com a realidade⁶⁴². Em oposição, o pensamento dirigido é a forma social do pensamento, limite positivo em contraposição ao limite negativo colocado no outro extremo, que é o da não sociabilidade.

Entre um e outro limite há uma série de manifestações intermediárias, que Piaget explica a partir da dinâmica das estruturas genéticas, no processo de construção da lógica operatória, em razão direta das necessidades de assimilação, acomodação e equilíbrio⁶⁴³.

Vygotsky chama atenção para o fato de que, nesse processo, o estado terminal visado é a maturação, forma adulta, por excelência, do pensamento e a linguagem. O adulto, tomado no sentido abstrato, é a referência, o sujeito por excelência, portador da função real. A criança deverá alcançar este estado, mediante um processo lento de desencapsulamento do pensamento egocêntrico. O pensamento egocêntrico, como manifestação autística, vai se rompendo gradualmente, no processo de desenvolvimento da criança até alcançar a fase adulta.

Poderíamos deduzir que, o pensamento egocêntrico, para Piaget, assemelha-se a uma mônada primitiva, onde a criança está inicialmente imersa, referente ao mundo das necessidades ou das sensações. Quando ela começa a elaborar suas primeiras visões de mundo, encontra-se encapsulada em outro tipo de mônada, que se traduz como fantasias e fabulações, mundo das irrealidades. Só posteriormente, por ser ela um protótipo diferente de outras criaturas, consegue romper essas capsulas, através dos jogos e brincadeiras. Para Piaget, essas atividades exercem um papel fundamental, uma vez que ele as considera como exercícios de aproximação no desdobramento da função real.

Nesse ponto a crítica se dá em relação às negatividades construídas sobre as fantasias e as fabulações. O pensamento objetivista, de caráter realista, termina por expressar linearidades: os estágios de desenvolvimento são marcados entre as extremidades vetoriais, onde se coloca numa ponta (estágio zero), o homem por ser feito e, na outra, o homem feito: de um lado o homem em estado de natureza e, de outro, o homem simbólico. No interior desses limites, entre um ponto e outro, está o pensamento egocêntrico, um estado *intermezzo* da consciência no desenvolvimento humano.

A partir das análises de Vygotsky sobre as noções piagetianas do pensamento egocêntrico é possível fazer algumas inferências sobre a problemática desta pesquisa. Ela aparece num curto trecho, que se refere à brincadeira e à fabulação, que Vygotsky criticará veementemente:

Piaget parte de que o “desenvolvimento mental não é inteiramente uma atividade lógica. Pode-se ser inteligente e ao mesmo tempo não muito lógico”. As diferentes funções da mente não estão necessariamente interligadas de tal modo que uma não possa ser encontrada sem a outra ou antes de outra (VYGOTSKY, 2001, p. 32).

Em outras palavras, as expressões infantis, direcionadas para a satisfação imediata das necessidades, buscam nas brincadeiras e na fabulação (fantasia, sonho, imaginação) formas arbitrárias que permitam “[...] confundir um desejo que mal acaba de surgir com algo realizável”⁶⁴⁴. Ou seja, a criança inscreve nos desenhos, de forma imaginária, os sentimentos e desejos. Eles são produto do mundo fantasioso e o seu momento mais fecundo está justamente no período compreendido entre o nascimento do pensamento egocêntrico e o pensamento lógico. Na lógica piagetiana, o momento de travagem e de declínio dos desenhos ocorre, na medida em que a criança vai se subordinando cada vez mais às leis da experiência e da lógica.

Sobre esse aspecto, Vygotsky põe em questão a noção de pensamento sincrético de Piaget. A concepção de Piaget, caracterizada como dual, salienta, no processo de desenvolvimento da criança, os momentos em que ela mais se aproxima ou se afasta do pensamento egocêntrico e autístico. No desdobramento desse movimento, em que a brincadeira é configurada como a lei suprema para o pensamento egocêntrico, Piaget inclui o pensamento sincrético. O sincretismo infantil, para Piaget, é resultado direto do egocentrismo infantil.

Para Vygotsky, o problema está no caráter dual da estrutura do pensamento piagetiano, pois toda tentativa de tirar o egocentrismo do desenvolvimento tardio do instinto social e do egoísmo biológico reside na definição do pensamento egocêntrico, visto de forma individual e em oposição ao pensamento socializado. O pensamento egocêntrico, considerado como um fenômeno universal é, para Piaget, parte integrante da própria natureza psicológica da criança. Isso o leva a deduzir que se manifesta de forma regular, inevitável, estável e independente na experiência infantil⁶⁴⁵.

Vygotsky afirma que, do ponto de vista filogenético e ontogenético, o pensamento autístico não é o primeiro degrau no desenvolvimento intelectual da criança e da humanidade; não é em absoluto uma função primitiva ou o ponto de partida do processo de desenvolvimento, nem mesmo do ponto de vista da evolução biológica⁶⁴⁶.

A noção de pensamento autístico, tomado como degrau primário e fundante do processo de desenvolvimento, conforme Vygotsky, decorre do pensamento freudiano. Piaget o associou à fabulação e ao princípio do prazer, ao formular etapas do desenvolvimento do pensamento racional. Essa orientação também foi seguida por outros psicólogos, como Eugen Bleuler (1857-1939)⁶⁴⁷, original formulador da noção de pensamento autístico.

Vygotsky observa que a noção de pensamento autístico deu margem a muitos equívocos, principalmente quando essa noção foi identificada ao pensamento esquizofrênico e ao pensamento egoístico. Essa identificação terminou por recair sobre a noção de irrealidade (Bleuler), em oposição ao pensamento realista, visto como patamar zero do desenvolvimento: “[...] um estágio geneticamente mais primitivo que o pensamento racional”⁶⁴⁸. Neste se supõe que a função real é mais elevada e mais complexa.

A partir dessas bases, Piaget define o pensamento egocêntrico da criança como fase transitória entre o autismo primário e primordial e o pensamento lógico. Bleuler, ao discordar de Piaget, tece fortes argumentos, que Vygotsky considera incontestáveis. Bleuler chama atenção para os referentes, a partir dos quais tece seus argumentos, estabelecendo comparações entre o estado autístico primordial e o pensamento lógico:

Não posso concordar com isso⁶⁴⁹. Não vejo prazer alucinatório no bebê depois da consumação efetiva do alimento, e devo constatar que o pinto no ovo abre caminho não com o auxílio de representações, mas do alimento física e quimicamente recebido... Observando uma criança mais adulta eu também não percebo que ela prefira uma maçã imaginária a uma real. O imbecil e o selvagem são políticos reais de verdade, sendo que o último (que como nós está no auge das faculdades intelectuais) só comete as suas tolices naqueles casos em que sua razão e a sua experiência se revelam insuficientes [...] (BLEULER)⁶⁵⁰.

Enfim, Bleuler não acredita que, em nenhum nível, mesmo o menos desenvolvido de consciência, haja função autística. Para ele, a psicologia animal só conhece a função real. A contradição ocorre, porque

[...] a função autística não é tão primitiva como as formas simples da função real, mas em certo sentido é mais primitiva que as formas superiores dessa função real, na maneira como são desenvolvidas no homem (BLEULER)⁶⁵¹.

Concordando com Bleuler, Vygotsky considera que:

[...] a forma primária da atividade intelectual é o pensamento efetivo, prático, voltado para a realidade e constituinte de uma das formas fundamentais de adaptação a novas condições, às situações mutantes do meio exterior (VYGOTSKY, 2001, p. 39).

Neste sentido, não admite que as funções e a lógica dos sonhos sejam resultado da função biológica: admitir tal fato significa admitir que o princípio do prazer tenha a mesma qualificação. O prazer, para Bleuler, só aparece após a recepção efetiva do alimento e o sentimento egocêntrico, somente na quarta etapa do desenvolvimento do pensamento, “[...] na qual, fora da ação estimulante do mundo exterior, os conceitos se combinam”, segundo as experiências adquiridas em situações vivenciadas (BLEULER)⁶⁵².

Na extensa citação de Bleuler, Vygotsky concentra a sua atenção no fato de que o já vivenciado pela criança se estende ao desconhecido; a imaginação passa do passado para o futuro, quando se torna possível não só a avaliação das causalidades, não só a liberdade de ação, como também o pensamento concatenado. Isto significa que há um momento em que o pensamento se torna independente, na memória, sem estabelecer ligação com estímulos causais dos órgãos dos sentidos e com as necessidades. Somente nessa condição existem noções relacionadas ao prazer, quando os desejos satisfeitos orientam e alimentam a imaginação.

Visto desse modo, o imaginário é um desejo alimentado pela satisfação; a satisfação sonha com o mundo exterior, no plano fantástico, graças ao fato de a criança renegar o desagradável que o mundo exterior pode lhe oferecer. “Logo, a função irreal não pode ser mais primitiva do que os embriões do pensamento real” (BLEULER)⁶⁵³, desenvolve-se paralela à função real.

Os desenhos infantis, nesse sentido, atendem a uma função tão importante como a função real, têm uma correspondência direta com a memória e, como dirá

Bachelard, tem importância fundamental para a formação do sentido estético. Ao lado da formação dos conceitos, do pensamento lógico e dos apelos de adaptação ao real, há igualmente a possibilidade de libertar-se emocionalmente deles, de colorir o passado e de construir representações de perspectivas futuras.

Bleuler considera que, no processo de desenvolvimento, ao contrário dessa função irreal ser suprimida

[...] acentua-se cada vez mais a diferença entre ambas as modalidades de pensamento, que acabam por tornar-se diametralmente opostas entre si o que pode levar a conflitos cada vez mais graves; e se ambos os extremos não conservam no indivíduo um equilíbrio aproximado surge, por um lado, um tipo de sonhador que está ocupado exclusivamente com combinações fantásticas e não leva em conta a realidade e nem revela atividades e, por outro lado, um tipo de homem real sensato que, em função de um pensamento claro e real, vive apenas um dado momento sem nunca olhar para frente (BLEULER)⁶⁵⁴.

Com essa observação, Bleuler contesta radicalmente o núcleo da teoria piagetiana. Nega que o egocentrismo, uma função tão nova do ponto de vista filogenético, tenha a força atribuída por Piaget, de difusão tão ampla, a ponto de orientar a maior parte das funções psíquicas. Não é o pensamento autístico que serve de *intermezzo* ao pensamento lógico, é a linguagem e, com ela, a formação de conceitos (palavra) que criam as condições favoráveis ao surgimento da capacidade intelectual de fantasiar e fabular⁶⁵⁵.

Vygotsky desmonta ponto a ponto a teoria piagetiana, apontando os equívocos construídos sobre o desenvolvimento infantil. Posteriormente, coloca como foco de suas análises a concepção de Stern sobre a linguagem. Mostra que a concepção puramente intelectualista da linguagem ganhou força em outros estudos⁶⁵⁶.

As raízes genéticas do pensamento e da linguagem, para Vygotsky, atravessam o plano filogenético e ontológico. Ele não vê a relação entre linguagem e pensamento como algo imutável, tanto a primeira como o segundo se modificam, no processo de desenvolvimento, em termos qualitativos e quantitativos: a linguagem e o pensamento se desenvolvem de forma paralela e não de modo desigual: as curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, afastam-se em determinados momentos e, em outros, seguem paralelas⁶⁵⁷. As raízes genéticas de

pensamento e linguagem são inteiramente diversas e se processam em diferentes linhas, no reino animal, como demonstraram vários estudiosos em suas pesquisas (Wolfgang Köhler, Karl Bühler).

Na ontogênese, a discussão sobre o pensamento e a linguagem é mais complexa, pois envolve o paralelismo entre filogênese e ontogênese. Porém, o que Vygotsky considera importante é que as experiências feitas no primeiro campo (filogênese) indicam “[...] a descoberta da independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala”, no estágio pré-intelectual⁶⁵⁸. O reconhecimento desses vestígios se apresenta sob formas de comportamento predominantemente emocional, o que ratifica as observações de Wallon. Vygotsky observa que outras pesquisas sobre o comportamento da criança em relação à voz humana mostraram que as funções sociais da fala já se encontram presentes, no primeiro ano de idade, no período pré-intelectual:

O contato social relativamente complexo e rico da criança leva a um desenvolvimento sumamente precoce dos “meios de comunicação”. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social da voz, durante o segundo mês (YGOTSKY, 2001, p. 130).

Para Vygotsky, a descoberta mais importante sobre o desenvolvimento do pensamento da fala na criança foi a de que, aproximadamente no segundo ano de vida, a evolução do pensamento e da fala, até então separadas, se cruzam e uma nova forma de comportamento, própria do homem, se torna evidente: neste momento, a fala se torna intelectual e o pensamento verbalizado pode ser identificado pela ampliação do vocabulário, que se desenvolve de forma rápida e aos saltos. Esse fato modifica radicalmente o comportamento infantil. A criança passa a necessitar da palavra e procura assimilar o signo pertencente ao objeto, passando a nomear e comunicar, momento em que ela descobre a função simbólica da linguagem⁶⁵⁹.

Trata-se de uma constatação inédita que irá mudar a direção de toda a Psicologia moderna. Sobre a linguagem interior, que consideramos importante para compreender o significado dos desenhos infantis, conforme Vygotsky, muitos pontos ainda estão obscuros, mas suas observações indicam que ela não se desenvolve através de um processo puramente mecânico. Após intensa reflexão sobre as proposições de outros estudiosos, como Watson⁶⁶⁰, Vygotsky conclui que

[...] a linguagem se torna psicologicamente interior antes de tornar-se fisiologicamente interior. A linguagem egocêntrica é uma linguagem interior por sua função, é uma linguagem para si, que se encontra no caminho de sua interiorização, uma linguagem já metade inteligível aos circundantes, uma linguagem que já se enraizou fundo no comportamento da criança e ao mesmo tempo ainda é fisiologicamente externa, e não revela a mínima tendência a transformar-se em sussurro ou em qualquer linguagem semi-surda (VYGOSTSKY, 2001, p. 136).

No desenvolvimento da linguagem, a criança passa por quatro estágios básicos: o estágio natural ou primitivo, que tem como correspondente a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal; o estágio que Vygotsky denominou de “psicologia ingênua”, quando a criança realiza experiência com as propriedades físicas do corpo e com os objetos à sua volta; quando inicia o uso de instrumentos, primeiro exercício de inteligência prática; o terceiro estágio, que se caracteriza por signos exteriores, utilizando-se de operações externas para solucionar problemas internos, e de signos mnemotécnicos, para memorizar. Vygotsky identifica esse momento com o desenvolvimento da fala, que corresponde à linguagem egocêntrica. O quarto estágio, que Vygotsky denominou de *crescimento para dentro*, quando as operações internas sofrem profundas mudanças, quando a criança intensifica o uso dos recursos mnemotécnicos, utilizando-se da memória para operar as relações exteriores em forma de signos interiores⁶⁶¹.

Não há, nos argumentos de Vygotsky, indicação de idades que delimitem a passagem de um estágio a outro. Podemos inferir, entretanto que, a partir do momento em que a criança começa a fazer experiência com o próprio corpo e com os objetos em volta, ela também empunha o lápis e traça as primeiras garatujas. Nos dois últimos momentos, com o uso de recursos mnemotécnicas, a criança expande a experiência com o desenho e as primeiras criações (a transformação do girino em imagens humanas) são produtos das conexões entre as operações internas e externas, de profundas intersecções, que começam a fecundar a imaginação que se expande nas fases posteriores.

Simultâneo a esse conjunto de operações/conexões, outro processo é importante para compreender os desenhos: o desenvolvimento de conceitos na criança. Nos desenhos, de alguma forma, no momento em que a criança começa a representar os personagens, os conceitos estão postos ou eles já estão no plano

puramente verbal? Quanto à formação dos conceitos, Vygotsky reexamina os métodos investigativos, para verificar suas inadequações.

Ele dividiu os antigos métodos em dois grandes grupos: os métodos que estudam a definição dos conceitos, ou seja, que investigam os conceitos já formados, e os que se preocupam em investigar as funções e processos que fundamentam a formação de conceitos.

O primeiro método opera com a reprodução de conhecimentos, ignorando que, para a criança o conceito está vinculado ao material sensorial, resultante da percepção.⁶⁶²

Essa afirmação parece, no entanto, contradizer o pensamento de Bachelard, que afirma a antecedência da imagem sobre a percepção, como veremos mais adiante. De certo modo, há uma tênue concordância entre ele e Vygotsky quando este afirma que, na discussão sobre percepção e imagem, embora a palavra carregue em si o conceito, não se deve, nas análises, considerá-la no plano puramente verbal, pois

Aplicando-se esse método, quase nunca se consegue estabelecer a relação existente entre o significado, atribuído pela criança à palavra com a definição puramente verbal e o significado real, que corresponde à palavra no processo de sua correlação viva com a realidade objetiva que ela significa (VYGOTSKY, 2001, p. 152).

Nos desenhos, os símbolos denotam, nomeiam, indicam os objetos, mas também conotam uma variedade de significações que podem estar ocultas. Quando os estudiosos procuram chegar ao significado de uma palavra, através de outra palavra (método associacionista), restringindo-se ao plano verbal, já têm em mente um conjunto de palavras convencionalmente organizado, através das quais classificam as expressões infantis⁶⁶³.

O segundo grupo de métodos, que se volta para a formação do conceito através da experiência, tem como fundamento a noção de percepção. Solicita-se que a criança descubra alguns traços comuns, numa série de expressões concretas. Os estudiosos acreditam que dela resulte a generalização. Os conceitos, como generalizações, resultariam de um feixe de percepções, nos moldes de uma lógica matemática simples. Para Vygotsky, no entanto, generalizar é um processo mais complexo que se afasta dessa lógica. Para ele, generalizar significa sintetizar, um movimento que envolve a simbolização (palavra) que, no método descrito, termina

por divorciar-se das conexões que se estabelecem entre a criança e a matéria objetiva⁶⁶⁴.

Nas pesquisas desenvolvidas sobre os desenhos, é possível verificar movimentos semelhantes a este tipo de investigação: a análise dos traços, da presença ou ausência de elementos; a análise das representações incompletas ou completas e a decomposição figurativa dos símbolos que se apresentam nos desenhos infantis são matemática e meticulosamente observadas, a partir dessa mesma ótica.

Uma observação de Vygotsky pode, por inferência, ser aplicada às análises desenhos, quando compreendida de outra maneira:

O analista toma do desenho da criança um símbolo isolado e busca defini-lo, mas, essa definição isolada ganha uma forma estagnada, não tem “a mínima ideia de que seja esse símbolo em ação, de como a criança opera com ele no processo vivo de solução de um problema [desejo] e, de como o emprega quando para isto surge a necessidade viva” (VYGOTSKY, 2001, p. 153)⁶⁶⁵.

O que está em questão, aqui, é a relação forma/conteúdo no desenvolvimento intelectual. Essa relação marca, para Vygotsky, a transição entre a percepção (sensação) e o pensamento conceptual. Ele recusa a ideia de que o conceito surge por via puramente associativa. Vygotsky observa que as pesquisas de Kasper Narziss Ach (1871-1946) já haviam demonstrado que a formação de conceitos

[...] é um processo de caráter produtivo e não reprodutivo, que um conceito se configura no curso de uma operação complexa, voltada para a solução de algum problema, e que só a presença de condições externas e o estabelecimento mecânico de uma ligação entre a palavra e o objeto não são suficientes para a criação de um conceito (VYGOTSKY, 2001, p. 156).

Para Ach, existem outras operações, de caráter associativo e produtivo, marcadas pela intencionalidade (*tendência determinante*), que orientam o fluxo das operações. Em outras palavras, é a *tendência determinante*, o caráter produtivo e criador da intencionalidade que regula o fluxo dos conceitos; é o objetivo, ou seja, o propósito da ação que põe em curso uma série de tarefas ou operações.

Vygotsky chama atenção para o fato de que, antes de Ach, a Psicologia tinha como perspectiva identificar a tendência que regula os conceitos e as ações, a partir da noção de intencionalidade, associada às noções de reprodução (compreendida como associação) e perseverança (determinação para realização do objetivo)⁶⁶⁶.

Nesse processo, a reprodução tende a recorrer às imagens já constituídas em momentos anteriores; mas, em outro momento, a tendência de cada imagem é a de retornar ao seu fluxo imagético, no esforço de representação do todo (sintético), superando a reprodução⁶⁶⁷.

Ach, no entanto, considera que essas duas tendências são insuficientes para explicar os atos de pensamentos intencionais e *conscientemente regulados*, voltados para a solução de problemas. Vygotsky não concorda com Ach quanto à formação de conceitos mediante o estabelecimento de uma cadeia associativa, em série:

A memorização de palavras e sua associação com os objetos não leva por si só à formação de conceitos; para que o processo se inicie, deve surgir um problema que só possa ser resolvido pela formação de novos conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 157).

Embora Ach tenha dado um passo adiante, ao estabelecer relações entre a formação de conceitos e a solução de problemas, isso não foi suficiente, pois,

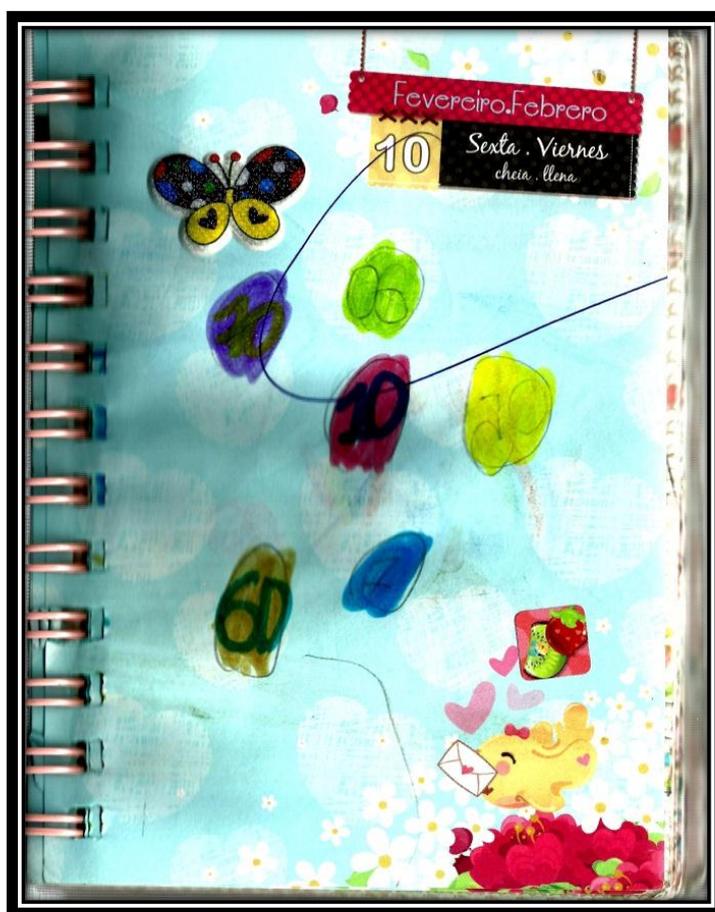
[...] o objetivo, ou melhor, o problema colocado em si mesmo é, de fato, o momento absolutamente indispensável para que possa surgir o processo funcionalmente ligado à sua solução; mas o objetivo também existe, tanto nas crianças em idade pré-escolar quanto na criança de tenra idade, embora nem esta, nem a do pré-escolar, nem uma criança com idade inferior aos doze anos sejam plenamente capazes de conscientizar a tarefa que têm diante de si ou elaborar um novo conceito (VYGOTSKY, 2001, p. 157).

O problema agora se desloca para outro aspecto, que é o da clareza da intencionalidade que a criança pode ou deve ter, em diferentes momentos de seu desenvolvimento. A exigência dessa *clareza* novamente está relacionada à *função real*, tão relevante para os realistas. Nessa perspectiva, chegou-se a cogitar que, em termos funcionais, a criança aborda o problema exatamente do mesmo modo como o adulto o faz, como explicou Dimitri Uznadze (1886-1950)⁶⁶⁸.

Vygotsky observa que, embora possam ser encontradas equivalências ou semelhanças na abordagem dos problemas, as formas de pensamento infantil são profundamente diferentes das formas dos adultos, em composição, estrutura e modos operatórios. Isto quer dizer que não é o objetivo e/ou a clareza de intencionalidade que regulam a formação dos conceitos, embora os objetivos devam ser levados em conta; nas análises não devemos nos limitar a eles, pois

[...] a existência do objetivo e da tarefa não garante que se desencadeie uma atividade efetivamente voltada para a vida e que essa existência não tenha a força mágica de determinar e regular o fluxo e a estrutura dessa atividade. A experiência da criança e do adulto é povoada de casos em que problemas não são resolvidos ou mal resolvidos em dada fase de desenvolvimento, objetivos não atingidos ou inatingíveis surgem diante do homem, sem que isso garanta o seu êxito (VYGOTSKY, 2001, p. 161)⁶⁶⁹.

Diante dessas condições o que significaria o desenho, senão uma sublimação do inatingível ou a antecipação do atingível, enunciado pela sensibilidade e sua correspondente formação do pensamento estético? Um momento de realização da função irreal e, como diz Bachelard, tão necessária como a função real. O desenho anuncia a solução para outro tipo de problema, divorciado do realismo pragmático. Resultarão dos desenhos outros conceitos? Como, por exemplo, viabilizar a tarefa que o desenho propõe?



...a tarefa de voar ...,
arremessada,
por objetos circulares
inflados,
de verticalidade.
Ascender numa série
matemática
de cores
Desafiar a gravidade?
Ar!... Ah!
Só a metáfora socorre
tal intencionalidade

DESENHO 12: "A aventura matemática de voar (Mariana, 7 anos)

O desenho evidencia que não é somente a clareza da intencionalidade, passível de aplicabilidade, que regula o fluxo dos processos de formulação de conceitos: [...] as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, isto é, incorporam-se à sua estrutura, como parte central do processo [...] ⁶⁷⁰. Mas o emprego de signos, mesmo que sejam meios de orientação e domínio dos processos psíquicos, nem sempre tem em vista a intencionalidade.

Ach considera que, na formação de conceitos, o signo é a palavra que, de início, tem a função de meio, na formação do conceito. O símbolo, conforme o autor, requer o emprego funcional da palavra e de seu desenvolvimento em múltiplas formas de aplicação, qualitativamente diversas, em cada fase etária de organização da experiência.

Vygotsky, entretanto, observa que a organização da experiência pressupõe que os meios pelos quais se forma o conceito (palavra) são dados desde o início, não se modificam durante toda a experiência; mesmo por ocasião da antecipação (modo da intencionalidade) já estão postos. De outro modo, “[...] as palavras não exercem desde o início o papel de signos; de início, em nada diferem de outras séries de símbolos que atuam na experiência” ⁶⁷¹, como os objetos aos quais estão relacionados.

Essa observação dirige-se novamente aos modelos que recorrem aos princípios associativistas, para explicar as relações entre as palavras e objetos. Para Vygotsky, esses modelos são insuficientes para compreender a formação de conceitos. No caso do desenho, os objetos representados necessariamente correspondem ao objeto real, em termos de significado; tal como na palavra, não há necessariamente equivalência de significado, nos momentos iniciais da formação de conceitos.

Para identificar os estágios de formação de conceitos, Vygotsky recorre à pesquisa empírica, com o propósito de elucidar as leis básicas que regem o desenvolvimento desse processo. Após exaustiva exposição sobre o método por ele utilizado, conclui que, em termos genéticos:

[...] o desenvolvimento dos processos começam na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica, constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, amadurecem, se configuram e se desenvolvem somente na puberdade. Antes dessa idade, encontramos formações intelectuais originais que, aparentemente, são semelhantes ao verdadeiro conceito e, em decorrência dessa aparência externa, no estudo

superficial podem ser tomadas como sintomas indicadores de conceitos autênticos já na tenra idade. Em termos funcionais, essas formações são de fato equivalentes aos conceitos autênticos que só amadurecem bem mais tarde (VYGOTSKY, 2001, p. 167).

Não há como colocar o sinal de igualdade entre o estágio inicial e o estágio final. Agora o problema consiste em distinguir, na formação dos conceitos, os *conceitos equivalentes*, utilizados nas fases iniciais, dos *conceitos autênticos*, próximos da função real. Com base na pesquisa experimental, Vygotsky formula a segunda lei, que se refere mais especificamente à natureza psicológica da formação de conceitos;

A investigação experimental [...] mostrou que o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese é parte fundamental e indispensável de todo o processo de formação. A formação do conceito ou aquisição do sentido através da palavra é resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra ou signo) da qual as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original (VYGOTSKY, 2001, p. 168).

Deduz-se que a formação de conceitos é um meio original de pensamento, que determina o desenvolvimento do modo de pensar. Ele não decorre nem da atenção, nem da associação, ou do juízo da representação; tão pouco decorre da *tendência determinante* (intencionalidade), como assim pensou Ach. Em todos os momentos esses elementos estão presentes, mas é a originalidade dos conceitos que engendra novas formas de pensamentos, o que sugere a Vygotsky a existência de outras operações intelectuais elementares⁶⁷².

Todas as funções psicológicas elementares, que costumam ser apontadas, participam do processo de formação dos conceitos, mas participam de modo inteiramente diverso, como processos que não se desenvolvem de maneira autônoma, segundo a lógica de suas próprias leis, mas são mediados pelo signo ou pela palavra e orientados para a solução de um determinado problema, levando a uma nova combinação, uma nova síntese, momento único que em cada processo participante adquire o seu verdadeiro valor funcional (VYGOTSKY, 2001, p. 169-170).

Vygotsky quebra a cadeia reprodutivista que amarra a imaginação, dando-lhe possibilidades de imaginação e de originalidade; mostra que o devir semântico pode ser imprevisível e indefinido; desatreia a linguagem do formalismo lógico que a aprisionava: não é pelo acúmulo de percepção, imagens, palavras que se dá o

desenvolvimento de conceitos; não é pela clareza da intencionalidade que o sentido semântico se constitui; não é através do determinismo biológico que esses processos podem ser compreendidos na sua totalidade:

O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento de conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação dos conceitos (VYGOTSKY, 2001, p. 170).

Essas observações nos são valiosas para o propósito de compreensão dos desenhos: os desenhos, acompanhando o curso do desenvolvimento verbal, expressam conceitos, que podem guardar semelhanças com aquilo que se considera autêntico, mas também guardam uma originalidade criativa, própria de cada criança; em determinado momento do processo de desenvolvimento, os desenhos se apresentam como uma grande constelação de conceitos... Ou arquétipos?

É com base nessas leis que Vygotsky identifica três estágios básicos, na formação dos conceitos, na criança: no primeiro, um largo estágio, que ele denomina de formação sincrética; as coisas se apresentam à criança como um amontoado confuso de objetos que, paulatinamente, vão se tornando conexos. Neste momento, a criança funde impressões e pensamentos, produzindo nexos subjetivos, importantes para a atribuição de significados e para a imaginação criativa.

Esse estágio se subdivide em três outras etapas: o de formação da imagem sincrética; o de exposição espacial das figuras; e o de criação de um significado único, quando, mesmo as imagens sincréticas equivalem a conceitos embrionários, produto da unificação da *percepção* numa conexão interna, que se funde em imagens.

Na formação dessas imagens o sincretismo tem um papel decisivo. Na tenra idade, as imagens são puramente instáveis e se apresentam à criança como um amontoado de objetos. Assim também ocorre com a palavra, seu significado é um encadeamento sincrético “não enformados de objetos particulares [...], que nas representações e na percepção da criança estão mais ou menos concatenados em uma imagem mista”⁶⁷³. Há na criança uma tendência a associar a partir de uma única impressão que, conforme Vygotsky, Claparède denominou *sincretismo da percepção infantil*, e Pavel Petrovitch Blonsky (1884-1941)⁶⁷⁴ denominou de *nexo desconexo do pensamento infantil*.

Nesse momento, há uma superabundância de nexos subjetivos que confunde as impressões e o pensamento sobre os objetos. Somente em um outro momento a criança faz a seleção de nexos mais próximos à realidade, quando a relação com os adultos e as palavras dotadas de significados se estabelecem, mas o produto da mistura de imagens, como criação original, está por trás da palavra da criança. A formação da imagem sintética só ocorre quando há uma correspondência entre o significado da palavra e os objetos, após inúmeros ensaios e erros da criança. Essa fase corresponde justamente ao último momento da formação das imagens nesse estágio (VYGOTSKY, 2001)⁶⁷⁵.

Para os estudiosos dos desenhos infantis, como Greig (2004)⁶⁷⁶, este momento está compreendido entre dois a quatro anos de idade, quando a criança, após o momento de passagem do rabisco, desenvolve a linguagem gráfica na forma de desenho:

O movimento circular e o movimento de vaivém constituem, assim, os dois rabiscos de base: constata-se sua presença em todos os trabalhos sobre as produções precoces das crianças, mas poucos autores fazem dessas suas formas gráficas essenciais um verdadeiro princípio organizador (GREIG, 2004, p. 19).

Mais adiante, Greig identifica, ainda dentro dessa fase, três séries de comportamentos, nos primeiros momentos: nos nove primeiros meses, a linguagem limita-se ao balbúcio, a marcha está ausente e os gestos ainda não têm produção gráfica;

[...] com o domínio da motricidade, surgem comportamentos conflituosos (ameaças, atos de apropriação e de agressão) que assumem o primeiro plano, o que permite às crianças um papel mais ativo de seu espaço; as primeiras palavras acompanham os primeiros passos, e os rabiscos mais primitivos começam a deixar a sua marca, depois as primeiras frases encerram o segundo ano, junto com os dois desenhos de base. Os comportamentos de relacionamento e apaziguamento (solicitações, presentes) ganham importância ao longo do terceiro ano, com uma explosão da linguagem acompanhando o desenvolvimento da sociabilidade (GREIG, 2004, p. 19).

Na segunda etapa desse primeiro estágio, na formação da disposição espacial das figuras, novamente o sincretismo desempenha papel decisivo:

A imagem sincrética ou amontoado de objetos forma-se com base nos encontros espaciais e temporais de determinados elementos, [...] em outra

relação mais complexa que surge entre eles [a criança e os objetos] no processo de percepção imediata (GREIG, 2004, 177).

A criança descobre, através de vínculos subjetivos o que a percepção lhe sugere. Nesse movimento, os objetos que se aproximam em série “são revestidos de um significado comum”, mas as semelhanças se estabelecem por impressões. Na terceira fase, que Vygotsky considera superior a todo esse processo, é quando se dá a passagem para o outro grande estágio da formação de conceitos; momento em que

[...] a imagem sincrética, equivalente ao conceito, forma-se em base mais complexa e se apoia na atribuição de um único significado aos representantes dos diferentes grupos, antes de mais nada, daqueles unificados na percepção da criança (VYGOTSKY, 2001, p. 177)⁶⁷⁷.

Aqui, todos os elementos anteriormente percebidos guardam uma conexão interna entre si e representam o mesmo nexos desconexo, mas equivalentes aos nexos próximos aos conceitos autênticos, oriundos da cultura. Nesta terceira etapa do primeiro estágio, o movimento em direção à complexidade se dá na identificação de significados. As palavras ganham significações, no conjunto de outras palavras, isto é, na

[...] formação de grupos sintéticos de onde representações particulares se separam para tornar a reunificar-se sincreticamente, mas constituindo uma dupla série de vínculos e dupla estruturação de grupos (VYGOTSKY, 2001, p. 178).

Somente quando a criança concluiu toda essa primeira etapa de formação, alcança o pensamento complexo. O material coletado nesta pesquisa situa-se exatamente no momento de *intermezzo* entre a formação do pensamento sincrético e a formação do pensamento complexo.

De modo geral, a teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica de Vygotsky, também conhecida como abordagem sócio-interacionista, realizou parte da inesgotável tarefa de caracterizar os aspectos tipicamente humanos dos comportamentos e de formular hipóteses sobre essas características, ao longo da história.

Sua ampla teoria contribuiu para este trabalho, que se ocupa de uma forma específica de linguagem, que são os desenhos infantis. De forma resumida, permitiu-nos elaborar as seguintes afirmações:

Nos métodos de investigação e de análise dos desenhos deve-se fugir às regras e preceitos dos métodos associacionistas, que procuram identificar aspectos isolados no interior das representações pictóricas e observar como, nos processos do pensamento sintético, as crianças emitem ou comunicam suas formas de compreender o mundo;

A compreensão/interpretação dos desenhos infantis inclui vários campos de conhecimento: a História e suas correspondentes formas de compreender as crianças, em várias épocas; a compreensão dos espaços sociais e culturais que interferem nos processos de formação do pensamento, desde os primeiros estágios de vivência até a formação do pensamento complexo; e os processos particulares de apropriação das realidades culturais, no campo da formação do pensamento e da linguagem da criança, em seus diferentes estágios de desenvolvimento;

No processo de formação do pensamento e da linguagem, é na dimensão semântica que estão postos os significados e onde reside a possibilidade de compreensão/interpretação dos desenhos infantis, pois nela estão os determinantes da natureza interna dos significados das representações pictóricas, elaborados pelas crianças, através dos desenhos;

Os desenhos, que seguem o desenvolvimento da linguagem verbal, só começam a significar modos mais complexos de expressão/comunicação a crianças é capaz de fazer generalizações. Essas generalizações, que na forma primordial se manifestam como pensamento sincrético, no curso de seu desenvolvimento, alcançam o pensamento sintético mais complexo, quando outras formas de expressão passam ser priorizadas;

O desenho, forma de expressão/comunicação, só se apresenta de “modo mais completo”, “quando os conceitos estão quase prontos”; os conceitos são as palavras e os seus significados, unidade de pensamento e de generalização: a generalização só ocorre quando a experiência sumamente simplificada e generalizada torna possível a simbolização;

Os desenhos das crianças denotam as formas como percebem o mundo exterior, e conotam formas próprias e originais de percepção do mundo; embora guardem correspondência com o mundo real, os desenhos por elas criados expressam e comunicam uma forma particular e imaginária de ver o mundo real.

4.5 Os desenhos infantis na perspectiva bachelardiana

*O LIVRO DO CÉU*⁶⁷⁸

(Mariana, 6 anos, 2011)

A lua tem quatro vidas:

*Na primeira vida, a lua era branca
e mudava de cor quando o sol batia nela.*

*Na segunda, tem a lua cheia
e a lua comida e a lua média.*

Na terceira a lua é toda branca.

Na quarta vida, a lua é bonita à noite.

As estrelas têm cinco vidas:

*Na primeira vida tem a estrela mãe,
que é a mãe de todas as estrelas.*

*Na segunda vida elas ficam num lugar bem calmo,
que é todos os lugares do espaço.*

*Na terceira vida, o universo era muito tranquilo
e elas gostam muito*

Na quarta vida (...) [silêncio]

O sol tem sete vidas

*Na primeira vida o sol fica em duas partes,
e outro lugar do mundo fica de noite.*

Na segunda vida, o sol é trocado em partes.

Na terceira vida é feito todo de larvas.

Na quarta vida tem camadas especiais de diamantes.

*Na quinta vida tem pedras rolhadas
até o meio, que é onde começa as partes diamantes.*

[seis e a sete, silêncio].

No alto da escada, sem que se possa explicar, a menina fez um longo discurso sobre o *Livro do céu*, como ela própria anunciou. Os gestos associados à fala entusiástica fez lembrar uma frase do poeta ucraniano, Alain Bosquet [1919 -1998]: *No fundo de cada palavra, assisto ao meu nascimento*. Este curto texto se apresenta como epígrafe do primeiro capítulo da obra de Bachelard (2006a)⁶⁷⁹, *Devaneio sobre o devaneio, o sonhador das palavras*. Quando perguntamos se ela poderia fazer um

desenho sobre *O livro do céu*, ela disse que não, “porque aquele era seu livro de adulto, por isso não podia ter desenhos”.

Talvez para os estudiosos, que consideram a linguagem um instrumento ou uma forma de expressão que abrange, com precisão, todas as sutilezas do pensamento, o discurso da menina não tenha sentido, expressaria apenas as ilusões. Mas, para o sonhador de palavras, “[...] quando as palavras saem, para ele, do próprio fundo dos sonhos [...]. Os orbes das palavras, murmura memória”, diz o poeta ⁶⁸⁰ (Bachelard, 2006 a) ⁶⁸¹.

Imaginário ou imaginação?

Strôngoli (2002) ⁶⁸², ao tecer a trajetória da construção da metáfora e suas funções, mostra a diversidade de interpretação que poderia incidir sobre a fala e seus significados. Ela termina por esclarecer alguns aspectos contidos no discurso da menina. Nele as ideias/imagens pontuam o tempo de forma precisa, dando a cada símbolo/signo suas propriedades; o ritmo, marcado pelos verbos (*ser, ter, ficar, trocar, fazer, partir*), define as transformações particulares de cada símbolo; na ação, cada representação simbólica perde e ganha propriedades e indica as interações que dão unidade sintética do discurso.

O verbo *ter* define as propriedades das coisas, no tempo primordial: cada objeto/palavra/símbolo tem as suas propriedades particulares:

*A lua **tem** quatro vidas...*

*As estrelas **têm** cinco vidas...*

*O sol **tem** sete vidas...*

As teorias da imagem, em geral, diz Strôngoli (2002) ⁶⁸³, centram-se na linguagem, para focar a interação do homem com o meio, examinar o modo *como* o enunciador elabora seu discurso; mas, diferente das teorias centradas no *homo rationalis*, a abordagem imaginária contempla a simbolização, porque compreende que somente o símbolo, em sua pluralidade de sentido, dá consistência às verdades daquele que comunica. O signo, por si mesmo, é vazio e temporal, enquanto que o símbolo, como manifestação do sensível (subjetivo), conjugado ao inteligível (social e objetivo) implica sempre processos de figurativização: figuração e a palavra são inseparáveis ⁶⁸⁴.

Como em Vygotsky, as teorias do imaginário, que comportam uma dimensão sintética, não devem ser confundidas com a estrutura analítica da palavra, não há oposição entre a palavra e o símbolo, pois são complementares. A palavra pontua a

atividade do imaginário, nela há a interação simbolizante sensível (figura) com o simbolizado inteligível (palavra), que dá ao texto uma vibração especial⁶⁸⁵.

No discurso, o tempo é marcado pelo verbo, o verbo imprime a ação, e o predicado aponta as propriedades de cada representação simbólica (*Lua, Estrela e Sol*). O predicado marca as qualidades de cada uma das unidades simbólicas. Essas transformações carregam consigo as memórias de imagens, marcas das experiências do convívio social espontâneo e cotidiano. É a memória que atualiza o verbo e muda as propriedades e as qualidades criadas pela imaginação. O imaginário unifica e conjuga a noção de tempo e espaço, no discurso e nas metáforas construídas:

Na segunda, tem a lua cheia [grávida]
e a lua comida, e a lua média. [a lua alimento; a lua mediação]

Na segunda vida [as estrelas] elas ficam num lugar bem calmo,
que é todos os lugares do espaço [o ventre materno]

Na segunda vida, o sol é trocado em partes. [?]

Na linguagem, a criatividade humana se atualiza no verbo, na verbalização:

[o] verbo é a ação do homem que resulta da faculdade de perceber o meio exterior e de, neste, reproduzir a própria figura (imaginação); a verbalização é a forma particular de dinâmica [...] operada para criar a linguagem (imaginário). Conclui-se, então, que da organização do sentir (*pathos*) com o pensar (*logos*) [se dá a] passagem pelos três “estados” a que se refere Bachelard, surgem o signo/palavra, o símbolo/sentido e a linguagem/metáfora (STRÔNGOLI. 2002, p. 193).

No *Livro do céu* os seres particularmente simbolizados comunicam os laços afetivos e os movimentos da sensibilidade de uma pessoa única. Na construção, os laços são rememorados, no plano real e imaginário: a Lua é a metáfora dos sentimentos maternos; a estrela/menina está posta entre a simbologia da Lua e do Sol, um imaginário dual que se move entre o *anima* e o *animus*. No plano imaginário, a autora identifica os laços e marca o tempo dos seus próprios sentimentos, movimentos de suas afetividades. No momento primordial, os laços são feitos,

Na primeira vida, [quando] **a lua era branca e [quando] mudava de cor quando o sol batia nela**. Logo, a menina aparece **Na segunda**, [vida da lua, quando] **tem a lua cheia e “a lua comida e a lua média”** [mediação].

Seguindo o tempo lunar, a estrela:

Na primeira vida **tem** a estrela mãe,
 que é a mãe de todas as estrelas.
 Na segunda vida, elas ficam num lugar bem calmo [!],
 que é todos os lugares do espaço.
 Na terceira vida, o universo era muito tranquilo,
 E elas [*as estrelas ou a estrela e a lua?*] gostavam muito.

O *anima* conversa com o *anima fecundado*, na intimidade do ventre lunar, uma hipóstase imaginária, ontológica e cenestésica. O ventre materno, por analogia, é o refúgio, a fuga necessária, o retorno à tranquilidade, sem a pressão externa do real, o lugar do *não real*: a *estrela-mãe* é, ao mesmo tempo, a *lua-menina*.

A noção de imaginário, vista por esse ângulo,

[...] privilegia o eixo analógico, eixo que possibilita (re)avaliar, de modo diferente da abordagem semiótica, a dimensão icônica do símbolo. O símbolo é visto, conforme declara Durand ⁶⁸⁶, não somente como um meio de expressão, comunicação ou codificação: ele é o impulso para a reflexão, a matriz do pensamento racionalizado, e constitui, como afirma Wunenburger (1991)⁶⁸⁷, fundamentando-se em Kant, “um terceiro-estado intermediário entre os sentidos, a abstração e, mais profundamente ainda, um nível de especificidade, uma hipóstase ontológica entre o sensível e o inteligível” (STRÔNGOLI, 2002, p. 195).

Assim compreendido, Strôngoli afirma “[...] que a imagem é sempre símbolo e este se revela à consciência sob a forma de signo, ou qualquer manifestação icônica, figuração material ou mental”⁶⁸⁸, que ela considera imprescindível para que se perceba a profundidade. Observa-se que, no momento anterior, quando, em uma primeira aproximação, analisou-se os desenhos da mesma menina, as metáforas estavam posta nas imagens (Desenhos 4,5,6), uma outra forma de expressão/comunicação: agora parece que os desenhos (imagens) e o discurso se completam e se unificam nas palavras.

Strôngoli (2002)⁶⁸⁹, observa que a linguagem natural (espontânea) se manifesta como uma entidade (palavra) “imperfeita, incompleta, ambígua e instável”, uma vez que tanto a subjetividade (o sensível), como a objetividade (o social), de onde se origina, aparece para a criança como descontínuas. Assim também compreendeu Vygotsky ao tratar do pensamento sincrético, somente depois, no pensamento complexo, a totalidade se apresenta como unicidade.

Strôngoli considera que, “[...] essa totalidade jamais é alcançada [na linguagem natural], a natureza da imagem/palavra apresenta-se inquestionavelmente dinâmica, polissêmica, em constante busca de sentido”⁶⁹⁰. Mas, concorda com Vygotsky, para quem, na ontogênese a organização interna das formas das palavras ocorre por meio de sucessivas etapas, onde inicialmente predominam as formas isoladas, que depois se aglutinam e, finalmente tornam-se flexionais, seguindo as regras da morfologia gramatical.

Os textos anteriores demonstram que muito se discutiu sobre a formação dos símbolos na criança, a partir de referentes diversos e mediante inúmeros critérios. Para além de Freud, autores como Wallon, Piaget e Vygotsky debruçaram-se sobre a construção do pensamento e da linguagem infantil, na perspectiva de identificar o momento exato do seu nascimento. Vygotsky conseguiu esboçar e indicar o método da análise semântica como caminho mais propício à compreensão/interpretação dos significados construídos pela criança, no curso de seu desenvolvimento; admitiu que o pensamento da criança não é mera reprodução do real e que havia caminhos em que as irrealidades construídas exerciam importantes funções para a construção do pensamento complexo.

Essa última afirmação remete à reflexão sobre Bachelard, já que, ao longo do texto, ele só foi muitas vezes referido de forma fragmentária. Há algumas aproximações entre ele e Vygotsky, mas Bachelard trata de modo muito particular um aspecto que nos parece importante para compreender o pensamento infantil, que é o imaginário e a imaginação.

Na história das ideias, o imaginário parece ter ficado à margem das polêmicas. Bachelard toma para si a tarefa de compreendê-lo. Ele seguiu seu curso como pensador solitário e assim por muito tempo permaneceu, conversando com as teorias científicas e com as obras literárias. Seus textos ganharam visibilidade com a emergência da filosofia do imaginário, linha de pensamento que ainda enfrenta algumas resistências, mas que pode oferecer outras perspectivas na formulação das teorias sobre a infância.

Bachelard é um pensador de campos de conhecimento díspares e controversos: por um lado, faz a crítica às teorias científicas e, por outro, à metafísica, analisando a imaginação poética. Suas proposições ambíguas, segundo alguns intérpretes⁶⁹¹, ficam evidentes na sua dupla formulação discursiva: a primeira, de natureza diurna (*animus*), é revestida pelas ideias de iluminação e de

racionalidade, campo onde as ciências caminham; e a segunda, de natureza noturna (*anima*), é o lugar dos devaneios e das intimidades, lá está posto tudo o que os realistas refutam: os “fantasmas” que flutuam entre a pulsão, a razão, e a imaginação que faz despertar da sensibilidade estética.

Se a imaginação foi identificada pelos demais autores, ora como o lugar dos recalques e das frustrações, ora como o lugar das ilusões e dos enganos, ela também pode ser afirmada como um dos caminhos mais percorridos pelo universo infantil, no despertar de seus processos criativos. Nessa direção, as proposições de Bachelard colocam à disposição um rico manancial de ideias que permite compreender uma dimensão sempre mencionada, mas logo deixada de lado, nos estudos sobre as crianças, que é a imaginação e o nascimento da identidade estética.

Apesar de a esta pesquisa interessar mais de perto a filosofia de Bachelard sobre o imaginário e a imaginação, é importante tecer algumas considerações sobre suas ideias a respeito da epistemologia das ciências, situando-o em sua época.

Bachelard surge num momento em que

[...] a história mostra que a verdade é circunstancial e que a intersubjetividade e a consensualidade não asseguram a certeza, deduz-se imediatamente que esta desaparece, permanecendo apenas o discurso real, circunscrito a um momento histórico. Essa relativização faz com que o campo do pensamento entre em alvoroço e a universalidade do conhecimento, vigente até o século XIX, comece a ser questionada (BARBOSA e BULCÃO, 2004)⁶⁹²

Bachelard [1884 – 1962], Vygotsky [1896 -1934], Piaget [1896 – 1980] e Wallon [1879 – 1962] estão situados dentro de uma mesma época, na travessia do século XIX para o século XX, momento de mudanças significativas nas ciências, em razão da descoberta da Física Quântica e da Teoria da Relatividade, no cenário da racionalidade científica.

Essas teorias serão responsáveis pela subversão dos parâmetros tradicionais de reflexão, empregados até então no pensamento da ciência. Concomitantemente a esta transformação, tornam-se prementes novas elaborações filosóficas, capazes de abraçar o dinamismo dos renovados esquemas de procedimentos científicos (CARVALHO, 2010, p. 104)⁶⁹³.

As concepções dos demais teóricos, à exceção de Vygotsky, embora reflitam os problemas de seu tempo, ainda se encontram arraigadas às antigas vertentes, positivistas, realistas e kantianas. Os discursos polarizados de Bachelard refletem não

só as ambiguidades e incertezas de seu tempo, como apontam para a necessidade de reflexão e de construção de novas práticas científicas, ao anunciar a emergência de uma nova filosofia, que procura levar em conta *práxis e theoresis*, a partir dos parâmetros dados pela revolução científica da época, principalmente no campo da física⁶⁹⁴.

As descobertas da Física Quântica que visualizaram para a comunidade científica um objeto infinitamente pequeno, quântico e ondulatório, quase invisível, desafiaram os sentidos corpóreos dos pesquisadores⁶⁹⁵ e, também, colocaram em questão os padrões tradicionais de cientificidade: os princípios de identidade e de não contradição.

Na Física, a noção de matéria sofrerá dramática transformação, ao perder as características sólidas e maciças. A matéria se apresenta como uma nova entidade, constituída, em sua maior parte, por espaços vazios e, ao mesmo tempo, mantendo-se unida, essencialmente por reações eletrônicas, ou melhor, saltos quânticos, verificados continuamente em seus núcleos atômicos, no vazio das moléculas⁶⁹⁶.

Essa descoberta afetará as bases lógicas de todas as ciências, como a Psicologia, construída a partir da lógica newtoniana (Wundt, Titchener, etc.), com seus métodos científicos e suas análises sobre a “massa psíquica”, assentados em grandes unidades funcionais das estruturas mentais. Na nova *entidade-matéria* tudo se volatiliza e a energia se estabelece numa dinâmica contraditória e ininteligível até então. Outra realidade física põe em questão o percurso imaginário da ciência do cosmo e a própria realidade humana.

É nesse contexto de admiração e dúvida que está situado Bachelard. Suas teses se movem em dois campos, norteadas por pares conceituais ambivalentes, convencionados em dois grandes eixos, que Freitas (2006)⁶⁹⁷ considera importantes para a compreensão do pensamento bachelardiano: o obstáculo epistemológico & imaginação material; a psicanálise do conhecimento & método fenomenológico. O primeiro se encontra na obra *A epistemologia de Gaston Bachelard*⁶⁹⁸, e o segundo, em diversas obras que tratam da matéria, dos devaneios, da inspiração poética e dos sonhos, a partir de quatro elementos materiais emprestados da física aristotélica (ar, água, fogo e terra).

Bachelard faz um exame crítico da história das ideias científicas e demarca o terreno dentro do qual se move e enriquece as polêmicas travadas no final do século XIX e início do século XX. Na época, ainda acreditava-se no caráter empiricamente

unificado do conhecimento real, mas as filosofias ainda se conciliavam e as unidades de experiências se apresentam

[...] sob o duplo ponto de vista: para os empiristas, a experiência é uniforme na sua essência porque tudo vem da sensação; para os idealistas, a experiência é uniforme porque é impermeável à razão. Tanto na adoção como na recusa, o ser empírico forma um bloco absoluto (BACHELARD, 2006 b, p. 15)⁶⁹⁹.

As ideias científicas até então construídas apresentavam um conhecimento homogêneo, correspondente às ciências construídas no contato com as experiências cotidianas, organizada por uma razão universal e estável. Os cientistas desenvolviam suas demonstrações seguindo a geometria e a mecânica de sua época, e deixavam aos matemáticos o jogo dos axiomas; a ciência e a filosofia falavam a mesma linguagem. De modo geral, a ciência fundava-se no experimentalismo: definia campo, testava hipótese e a transformava numa realidade contábil⁷⁰⁰.

Bachelard (2006b) considera que as ciências de sua época carregam consigo as mensagens de um mundo atômico até então desconhecido, o novo momento, onde a matéria do mundo sofreu uma divisibilidade infinita, terminará por afetar todos os demais campos do conhecimento, incluindo a linguagem científica. A linguagem passou a se expressar por sinais que, refratários a qualquer interpretação sobre esse mundo “novo”, são ainda incipientes em suas divagações, e muitas questões ainda permanecem abertas:

[...] haveria uma espécie de fusão entre o acto e o ser, entre a onda e o crepúsculo? Devemos falar de aspectos complementares ou de realidades complementares? Não se trata de uma cooperação mais profunda entre objeto e movimento, uma energia complexa em que converge aquilo que é àquilo que está sujeito ao devir? (BACHELARD, 2006b, p. 16).

Para os realistas, diz o autor, a estreita sintaxe, designa as coisas, fazendo-as reinar; os empiristas acreditavam que poderiam nos instruir diretamente. Mas, as análises sobre as dimensões físicas representam mais um meio de analisar o objeto do conhecimento. Essas análises apresentam-se, para Bachelard, como infecundas para a nova realidade, porque, no mundo quântico da microfísica, o único perde suas propriedades e substâncias. Assim também acontece com as práticas científicas que optam por isolar cada ponto de vista, focando um único objeto e dando a ele o poder explicativo/compreensivo absoluto sobre todos os fenômenos⁷⁰¹.

A realidade empírica, comenta Carvalho(2010), deixou de ser parâmetro de verdade objetiva e as antigas teorias, que primavam em assegurar suas unidades analíticas definidas, marcadamente identificadas, tanto do ponto de vista metodológico, como do ponto de vista das articulações, sejam físicas ou ontológicas, não parecem mais ser o caminho para a compreensão dos fenômenos.

O único perde a individualidade ao caminhar por regiões profundas, seja no mundo infinitesimal da física ou da psique humana. Não há mais como fundar as certezas e organizar os conhecimentos a partir de experiências ou firmar verdades absolutas, a partir de uma determinada teoria; não há verdades reveladas, as verdades se constroem em sucessivas e infundáveis retificações de erros anteriores. As hipóteses que serviam convencionalmente como balizas iniciais, para os estudiosos que procuravam assegurar a racionalidade científica da velha época, foram invertidas pelas ciências contemporâneas:

[...] são os objetos que são representados por metáforas, é a sua organização que passa para a realidade. Por outras palavras, o que é hipotético agora é o nosso fenômeno; porque a nossa captação imediata do real [não se apresenta] senão como um todo confuso, provisório, convencional; e essa captação fenomenológica exige inventário e classificação. [...] é a reflexão que dará sentido ao fenômeno inicial, sugerindo uma sequência orgânica de pesquisas, uma perspectiva racional das experiências (CARVALHO, 2010, p. 17)⁷⁰².

Não se pode ter no *a priori* (hipótese) nenhuma confiança, na informação que o dado imediato pode fornecer, o conhecimento é sempre reforma de uma ilusão; a descrição nada mais é do que a fenomenologia do trabalho; o pensamento sobre o equilíbrio/equilíbrio, a aplicação simples do princípio da identidade; as noções de massa psíquica e de percepção estariam filosoficamente cambaleantes.

O pensamento utilitário nada mais representava que um esforço de conservação harmoniosa dos conceitos que expressam certa negligência e preguiça filosófica sobre o conhecimento: “O esforço do saber parece maculado pelo utilitarismo; os conceitos científicos, todavia, tão bem harmonizados, são considerados apenas como valor de utensílios” (BACHELARD, 2006b)⁷⁰³.

Essa negligência se faz acompanhar da descrença sobre o homem de ciência, quando este passou a produzir teorias científicas fundadas em experiências exequíveis e, apesar das exigências de objetividade, ficou aprisionados às quimeras

das representações, tal como o fizeram os existencialistas, em sua embriaguez de personalidade e de originalidade:

E esta originalidade pretende-se radical, enraizada no próprio ser; assina uma existência concreta; funda-se num existencialismo imediato. Assim, cada um se dirige imediatamente ao ser do homem. É inútil ir procurar mais longe um objeto de meditação, um objeto de estudo, um objeto do conhecimento, um objeto de experiência. A consciência é um laboratório individual, um laboratório inato. Assim, os existencialismos abundam. Cada um tem o seu [eu, o seu self, o seu quinhão teórico]; e cada um encontra a glória na sua singularidade (BACHELARD, 2006b, p. 22) [Acréscimo nosso].

Para o autor, não é possível identificar o pensamento científico aos postulados da coesão existencialistas, mas é possível encontrá-lo na promoção da existência, na *ação enérgica do ser pensante*, na própria dinâmica do pensamento. Nessa dinâmica, há momentos apolíneos, em que o homem de ciência alarga sua experiência, coordena o seu saber e institui, em sua dinâmica de ser pensante, um novo conhecimento. Mas, há momentos prometeicos, em que ele é devorado pela dúvida, quando a realidade se impõe e o faz descreditar de tudo o que foi criado, obrigando-o a recorrer a novas reflexões. Nesse momento, os filósofos falam de limites das fronteiras científicas, postos como verdades absolutas, que Bachelard questiona:

Será mesmo possível traçar as fronteiras do pensamento científico? Estaremos nós verdadeiramente encerrados num domínio objectivamente fechado? Seremos escravos de uma razão imutável? Será o espírito uma espécie de instrumento orgânico, invariável como a mão, limitado como a vista? Estará ele ao menos sujeito a uma evolução regular em ligação com uma evolução orgânica? (BACHELARD, 2006b, p. 23).

Se refizermos as questões levantadas por Bachelard em outra direção, outras indagações podem ser feitas a respeito das teorias da infância: estaríamos corretos em manter ou direcionar a criança para o domínio de uma objetividade fechada? Escravizá-la à razão? Seria correto para a pedagogia caminhar numa *via de mão única*, em direção à pura objetividade? Seria a criança, como assim pensaram os estudiosos, apenas um conjunto de invariáveis e variáveis que se desdobram conjoinadas no interior das estruturas físicas e biológicas? Teria ela uma evolução definida por padrões invariáveis, aprioristicamente determinados?

O conceito de limite científico apoia-se sempre nas suposições que primam pela objetividade e pelo realismo, que, para Bachelard, parecem infrutíferas. Quando se define o alcance da ciência, mesmo nas ciências naturais, nunca é possível admitir, com tanta precisão, uma unidade isolada da existência humana e nem tão pouco firmá-la num fragmento refratário à totalidade. Talvez seja esse o maior obstáculo epistemológico do qual fala Bachelard, um obstáculo colocado seja pela limitação da própria origem do conceito de fronteira epistemológica, seja pela dificuldade de desprender-se das visões tradicionais⁷⁰⁴.

Nos modelos de racionalidade que traçam os limites do conhecimento, persistem velhas interdições: os metafísicos se dão o direito de pôr *a priori* os limites no *em si*, mas, para provar que o conhecimento é ilimitado, não basta mostrar a sua incapacidade, o problema não é de impotência cognitiva, pois a constatação de impossibilidade não é sinônima de limitação do pensamento⁷⁰⁵.

Os biólogos procurarão encaixar a personalidade na *quadratura do círculo biológico*, mas no nível do humano não há a garantia de que a personalidade permaneça una ao longo de toda vida e tão pouco que ela seja como na lógica matemática e geométrica, uma sucessão de intersecções, de etapas do desenvolvimento humano⁷⁰⁶.

Para Bachelard, a fronteira do conhecimento serve apenas para marcar uma paragem momentânea do pensamento, um momento de decadência apolínea das descobertas luminosas; esses momentos apenas representam o fim do percurso de um programa orientado pelas verdades de uma época. Na dinâmica da construção do pensamento, há um pluralismo filosófico que abriga diferentes pontos de vista e experiências, e que permite colocar o pensamento científico em movimento:

Se pudéssemos desenvolver [...] o nosso inquérito psicológico, parece-nos quase evidente que o espírito científico apareceria [...] numa verdadeira dispersão psicológica e, por consequência, numa verdadeira dispersão filosófica, já que toda raiz filosófica nasce de um pensamento (BACHELARD 2006b, p. 28).

O realismo e o racionalismo, por exemplo, não se fundam nas mesmas noções, pois cada uma delas contém tarefas precisas, hipóteses, problemas, experiências distintas, o que implica planos investigativos diferentes. A aventura que Bachelard oferece reside na possibilidade de constituir uma filosofia científica diferenciada, encarregada do devir do pensamento científico, enunciado pela

reflexão. Essa filosofia deveria ser capaz de dar conta tanto das suas contradições e transformações, como de afirmar-se como *filosofia do não*⁷⁰⁷.

O *racionalismo ativo* opõe-se ao empirismo, porque neste as ideias são apresentadas como experiências. Seu recorte separa “[...] a experiência de todos os *a priori* da preparação”⁷⁰⁸; o racionalismo se opõe à filosofia platônica, pois esta declina das aplicações. Mas, foi na valorização da aplicação que o pensamento científico chegou ao conhecimento cartesiano, e assim sucessivamente a ciência se constituiu. O que interessa a Bachelard está na ordem do devir, não nas ideias passadas ou reminiscências, para ele o *homem do presente* deverá habitar o futuro, ser capaz de dar conta do devir, através da imaginação⁷⁰⁹.

O homem bachelardiano é o *homem das 24 horas*⁷¹⁰: o homem *uni-dual*, capaz de harmonizar o dualismo do próprio pensamento bachelardiano, dividido entre o materialismo científico (face diurna) e o materialismo imaginário (face noturna).

Esse homem se opõe e se complementa a cada 12 horas, como um andrógino, leitor e pensador das ideias científicas e da gênese poética (FREITAS, 2006)⁷¹¹. Cabe ao filósofo da *Filosofia do não* conciliar as antinomias expressas nas faces diurna e noturna da própria filosofia bachelardiana⁷¹². Isto é, ao homem bachelardiano cabe o laborioso e apolíneo trabalho de iluminação das ciências; o doloroso trabalho de indagação e de escavação das entranhas do próprio pensamento (a psicanálise); e, também, a possibilidade de entregar-se ao deleite dos devaneios dionisíacos e poéticos.

No primeiro percurso, Bachelard se apresenta como crítico das ideias científicas, como aquele que acompanha os modos como o conhecimento avança e opera as categorias filosóficas (relativismo, realismo, empirismo, racionalismo); o segundo percurso tem um caráter dionisíaco e prometeico, ele escava a intimidade do pensamento na direção de uma *psicologia das profundezas*, ingressando no mundo do imaginário.

Outra teoria que emerge com as revoluções científicas, no fim do século XIX, associada ao mundo da Física, é o relativismo. Sobre ela Bachelard faz as seguintes considerações:

Uma das características exteriores mais evidentes das doutrinas relativistas é a sua novidade. Ela espanta o próprio filósofo, transformado subitamente, em face de uma construção tão extraordinária, em campeão

do sentido comum e da simplicidade. Essa novidade é assim uma objeção, um problema. Não será, em primeiro lugar, uma prova de que o sistema não está contido nos seus postulados, pronto para a explicação, apto para a dedução, mas que, pelo contrário, o pensamento que o anima se coloca resolutamente perante uma tarefa construtiva, onde ele procura os complementos, as associações, toda a diversidade que faz nascer a preocupação de precisão? (BACHELARD, 2006b, p. 37)⁷¹³).

Em outras palavras, o relativismo, diferente do caráter estático das teorias científicas tradicionais, revela que o estranhamento não está propriamente nas coisas, mas no pensamento que se constrói sobre elas. O relativismo apoia-se no método da descoberta progressiva, sem cair no campo do ceticismo ou das verdades acabadas. Bachelard acredita que, ao utilizar a dialética, o relativismo poderia tornar-se um campo promissor. Mas refuta as teorias que, associadas ao relativismo e nele apoiadas, rompem com aspectos que Bachelard considera essenciais nas relações espaço/tempo, no campo da História das ciências e dos indivíduos, pois não é possível à nossa imaginação viver no tempo e esquecer o espaço e compreender o espaço esquecendo o tempo, pois “[...] espaço-tempo tem por si a sua própria álgebra. Está em relação total e em relação pura. É portanto o fenômeno matemático essencial” (BACHELARD, 2006b, p. 38).

Ele considera que o princípio da relatividade foi originário na atmosfera de uma matemática aperfeiçoada, portanto “carece de antecedentes” ou de ligações com a história das ideias. Nasceu da ideia simples de simultaneidade (paralelismo), que no campo das ciências humanas cria dificuldades de aplicação e uso, como sistema de referência.

Weber, por exemplo, abriu espaço para o relativismo nas ciências da cultura, mas observou que, por mais diferentes que fossem as análises geradas por pontos de vistas culturais distintos, havia o risco de cair em uma visão etnocêntrica. Esse risco, decorrente do paralelismo, também pode estar presente na construção das teorias sobre a infância, um risco que os estudiosos costumam chamar de “adultocentrismo”, uma variação da primeira, produzida pelo deslocamento do plano étnico para o enfoque etário/geracional. Para evitar esse risco, o relativismo pós-moderno abrigou uma gama variada de teorias e pontos de vista relativistas no campo das ciências humanas, mas terminou por traçar veredas que não chegaram a lugar nenhum.

As observações de Bachelard sobre a história do pensamento científico o levam à noção de *obstáculos epistemológicos*, em oposição às ideias de limites das fronteiras científicas ou fim da história. Ele busca verificar as razões pelas quais, em determinados momentos da história, as ideias científicas parecem adquirir certa inércia ou estagnação e, mesmo, operar uma regressão.

Considera que isso ocorre, porque

O conhecimento do real é uma luz que sempre projeta algures umas sombras. Nunca é imediato e pleno. As revelações do real são sempre recorrentes. O real nunca é aquilo no que se deveria crer, mas é sempre aquilo que deveria ser pensado (BACHELARD, 2006b, 165).

O pensamento empírico, por exemplo, alheio ao tempo em que os dispositivos da razão e da observação foram refinados, recusou-se a admitir certas descobertas que permitiriam retificar o conhecimento. A resistência à retificação do erro é, em si, um obstáculo. Só é possível conhecer através do *contra*, frente a um conhecimento anterior. É na retificação, destruindo os conhecimentos mal feitos, que se permite a emergência de novos conhecimentos⁷¹⁴.

Verdades não são mais conquistáveis definitivamente. Verdades se constroem em sucessivos e infindáveis erros anteriores, sendo elaboradas no rigor de fórmulas e cálculos abstratos, nas mesas de estudo e laboratórios da comunidade científica (CARVALHO 2010, p. 110)⁷¹⁵.

A epistemologia de Bachelard, fundamentalmente polêmica, põe em questão as perspectivas das teorias científicas predominantes em sua época, aponta as inadequações dos princípios e categorias que norteavam as ciências e a filosofia. Barbosa e Falcão (2004)⁷¹⁶, observam que, apesar de não explicitar claramente, Bachelard refuta o positivismo de Comte e a epistemologia de Émile Meyerson [1859-1933]⁷¹⁷.

Na época, o espiritualismo, sob a forma de idealismo, exaltava os valores morais e a liberdade humana e procurava encontrar no ato da consciência um acesso absoluto, tendo como referência: o cogito cartesiano, o cogito husserliano e o cogito de Maine de Biran [1766-1824]⁷¹⁸, que viam a consciência como uma substância independente. Esses pressupostos reforçavam as teses metafísicas, que compreendiam a razão de forma apriorística⁷¹⁹.

Bachelard se insurge tanto contra os idealistas e metafísicos como contra o realismo relativista de Meyerson, que vê a física de Einstein como continuidade da

física de Newton. Na obra denominada *L'induction relativiste*, Bachelard mostra que o trabalho de Einstein constituiu uma profunda ruptura com a física e a mecânica newtoniana, retificando a física clássica. Contestando os princípios absolutos, na epistemologia bachelardiana “[...] não há um real que anteceda ao ato de conhecer, pois a ciência constitui seu próprio objeto ao longo do ato cognoscente”⁷²⁰.

Bachelard se declara radicalmente oposto ao positivismo comtiano; seu racionalismo abalou aspectos fundamentais das teses comtianas, em suas afirmações factualistas, de caráter discricionário e naturalista. Assim como Vygotsky, ele critica os modelos experimentalistas tradicionais, de forma contundente, em relação à noção de dado, afirmando que a ciência é mais do que a descrição dos fatos, objetos e fenômenos. O objeto científico deixa de ser o dado ou a fenomenologia do imediato ou de primeira aproximação⁷²¹.

Outra crítica de Bachelard está voltada para as teses continuístas, que desprezam a dialética, como as teses de Comte sobre os três estados, que pressupõem o progresso contínuo e cumulativo do saber. Na história há rupturas e essas rupturas são, para Bachelard, a mola propulsora das ciências, não há razão absoluta. Essa razão imobiliza a filosofia em oposição ao dinamismo e à inconstância:

A obra bachelardiana defende uma polaridade epistemológica, mostrando que, para adequar a ciência atual, a filosofia das ciências deve ser uma filosofia de dois polos: realista e idealista, empirista e racionalista, ao mesmo tempo. A polaridade epistemológica não significa dualismo, mas sim, o reconhecimento de que a alternância do *a priori* e do *a posteriori* representa a própria dinâmica do conhecimento e que esses polos, em lugar de se oporem, completam-se, oferecendo à ciência seu verdadeiro dinamismo (BARBOSA e BULCÃO, 2004, p. 27).

Embora em seu viés epistemológico Bachelard afirme um rigoroso racionalismo no universo da cientificidade, ele também afirma que, para criar novas teorias e jogar novas luzes sobre as verdades construídas, não é possível sem *sonhar*. O pesquisador ao mesmo tempo em que se pensa construindo o mundo, unificando o concreto e o abstrato (experiência e pensamento), não deixa de ver a verdade como filha das contradições e não refuta a possibilidade de superação da própria experiência imediata.

Bachelard, ao acenar para a necessidade de aprofundar o olhar no plano empírico, também inclui nesse aprofundamento o plano da subjetividade⁷²². Para ele,

há duas dimensões que necessitam ser suturadas, organizadas em uma única síntese epistemológica: a ciência e a metafísica da imaginação poética.

É na nessa perspectiva que outras noções são construídas. Para dar conta dos obstáculos epistemológicos, é necessário utilizar o recurso que ele denomina de *fenomenotécnica*: um processo ao qual o pensador deve submeter-se, para realizar a ruptura com o pensamento passado. Retificar quer dizer romper, atravessando os terrenos construídos pelo pensamento científico e não apenas como oposição, sugerir novas temáticas, redefinir os limites entre a ciência e o devaneio poético, enquanto construção de mundos imaginários (CARVALHO M., 2010)⁷²³.

É exatamente a dimensão do imaginário que interessa para o momento. A certeza sobre as possibilidades deste caminho se fundamenta no próprio percurso feito pela pesquisa: questionamos as ideias e os movimentos que tendem a apropriar-se da imaginação e do devaneio infantil; e buscamos desvelar as teorias que, embora apregoem a liberdade, persistem em supervalorizar a função real, em detrimento da importância da função irreal da imaginação.

Não se desconhece que há uma irresistível tendência a considerar mais claras as ideias das quais nos servimos mais frequentemente ou aquelas com as quais a nossa formação nos envolveu. É evidente que essas ideias nos apaixonam, por serem aquelas que constantemente confirmam nosso próprio saber: a crença no realismo, a busca de objetividade, o racionalismo e o idealismo, assim como as certezas sobre as coisas do mundo e sobre a natureza, adquiridas tanto no cotidiano, como na formação acadêmica.

Há no pesquisador, por exemplo, uma insistência em tratar os desenhos da infância a partir de detalhes isolados: os traçados das linhas, a coordenação entre a mão e o olhar, o significado e harmonia das cores, as condições de produção; e, na busca de objetividade, identificar o momento exato da sua evolução. Enfim, seria possível proceder à análise sem levar em conta esses aspectos, como unidades isoladas? Perceber no conjunto da obra do criador de imagens a profundidade da imaginação, o lugar onde a infância é aquilo que é, na solidão de seus devaneios, sem a intromissão de qualquer sentimento diretivo?

Essas indagações refletem a autocrítica sobre os momentos iniciais da pesquisa, quando direcionamos tematicamente a produção dos desenhos das crianças envolvidas no trabalho de campo. Mas o acompanhamento silencioso da produção espontânea de Mariana⁷²⁴, permitiu verificar que os desenhos, como

expressão/comunicação particular da e na intimidade, são muito mais ricos e apresentam uma transparência mais próxima do imaginário infantil.

Essa falha, que tem implicações de ordem metodológica, passa pela compreensão das razões pelas quais as velhas ideias persistem no próprio desenvolvimento histórico do pensamento científico e na prática educativa das instituições. Nos debates que atravessaram o tempo, ainda estão presentes as velhas contendas entre o substancialismo e o empirismo, no pensamento sobre a infância. Para imaginar a criança bachelardiana, foi necessário fazer uma extensa exegese dessas contendas para, ao fim, crer na possibilidade de adentrar a irrealidade e identificar as fronteiras entre o homem feito e aquele que está por vir.

Conhecer a criança, do ponto de vista bachelardiano, é olhá-la numa perspectiva uni-dual; descolar-se da noção de tempo sequencial e cronologicamente descontínuo, tal como fez o pensamento evolucionista. A infância bachelardiana está posta nas entranhas de um *nó antropológico*, cambiante entre as exigências de objetividade e a imaginação; ela é capaz de colocar num simples gesto as duas faces do *homem das 24 horas*, de Bachelard⁷²⁵: por um lado, dizer verdades iluminadoras ainda não ditas; e, por outro, ser capaz de imaginar o inimaginável, além das fronteiras permitidas.

Ela vivencia cotidianamente a tensão do *nó*, a cisão entre o real e o sonho, as contradições entre as exigências da vida coletiva e a construção da intimidade. O *nó* é a unidade dialética, que Wallon denominou *simbiose*. O *nó* é mais que um par é um jogo de trançados, como na brincadeira da *cama de gato*, mencionada por Sarmiento (2012). Esse *nó*, que não é propriamente um par dicotômico, expressa a natureza de dialética primordial das reflexões sobre a infância. É desse *nó que a criança tem que dar conta*, frente às condições de existência e às intervenções dos adultos. Utilizando a noção de uni-dualidade, de Bachelard, compreendida aqui como o *nó antropológico*, a pedagogia uni-dual, ainda está por ser feita, porque no interior das instituições, que mantêm as crianças sob seu encargo, ainda predominam as antigas teorias da infância.

A construção do conceito de unidualidade exige travessia crítica e a mínima perspectiva de ruptura com as visões tradicionais. Isto é, acena para um percurso intelectual visionário e polissêmico. Essa ruptura, ao mesmo tempo que suscita receios, convida para uma espécie de viagem envolvente, animada, como diz Carvalho (2010), por uma infinidade de argumentos, aparentemente incompatíveis e

contraditórios, além de questionar todas as dimensões fundamentais e profundas da vida humana.

A resistência à ruptura é um dos principais *obstáculos epistemológicos* para a formulação de novas teorias da infância: persistem as tentativas de desenhar milimetricamente as etapas de seu desenvolvimento; os discursos que a caracterizam pelas suas incompletudes; as investigações que ainda primam pelas técnicas que permitam ter sobre as crianças descrições milimétricas e mais completas dos seus comportamentos. Mas uma coisa parece evidente: “O original está à nossa frente. Somos nós mesmos, renegados por nós mesmos. Somos nós mesmos, transformados em nós mesmos” (BACHELARD, 1973)⁷²⁶.

Bachelard considera que foi o próprio modo científico de pensar que criou os *obstáculos epistemológicos*. Sobre a criança, inicialmente o pensamento que exalta a infância a vê como parte da natureza, incompleta, em relação ao *homem feito*: um ser que necessita de adaptação e de integração; sobre ela também se impôs uma variedade de “modelos interpretativos ideais”; e, também, sobre ela pesa a exigência de uma consciência portadora de múltiplas habilidades, como aqueles que pretendem transformar a criança no “militante político do futuro” ou num técnico habilidoso.

Para descobrir outra criança foi necessário atravessar a história das ideias e identificar do *modus operandi* das categorias filosóficas criadas pelo racionalismo, pelo empirismo e, em outras palavras, pelo primor do pensamento realista, de caráter objetivista. Tudo isso na perspectiva de identificar os obstáculos que ainda estão por ser transpostos. Verificou-se que as bipolaridades metodológicas ainda estão presentes no pensamento moderno, produzindo certa inércia epistemológica do pensamento sobre a infância, principalmente entre os educadores e psicólogos.

Na compreensão das interações entre os sujeitos, a tendência realista, que segue uma ciência que vai do concreto ao abstrato, acrescenta em suas interpretações os esquemas geométricos, que partem de uma lógica de caráter experimental e empirista; as ciências do abstrato, por sua vez, ainda se apresentam desligadas da intuição e da experiência imediata. A persistência de uma e outra vertente do pensamento científico sobre a infância se constitui como resistência à emergência de outras ideias que fujam a esses parâmetros.

Não se trata de deficiência cognitiva dos educadores e dos psicólogos para compreender os sujeitos, mas das formas de compreensão culturalmente construídas sobre as múltiplas dimensões da vida e do pensamento científico, forjadas, também,

por um substancialismo, pautado em suposições, tal como se deu com as ciências clássicas. Esse substancialismo, conforme Bachelard, tem um poder hipnótico, de sedução, constituindo-se no primeiro obstáculo epistemológico:

A substancialização de uma qualidade imediata percebida numa intuição pode entravar os futuros progressos do pensamento científico [...], pois tal substancialização permite uma explicação breve e peremptória. Falta-lhe recurso teórico que obriga o espírito científico a criticar a sensação. De fato, para o espírito científico, todo fenômeno é um momento do pensamento teórico, um estágio do pensamento discursivo, um resultado preparado (BACHELARD, 1999, p. 127)⁷²⁷.

Por outro lado, as tendências realistas tendem a desvalorizar a imagem e a imaginação, confundindo-a com a noção de percepção, tomada como ponto de partida para explicar a imaginação infantil:

[...] tanto para a filosofia realista como para o comum dos psicólogos, é a percepção das imagens que determina o processo da imaginação. Para eles, vemos as coisas primeiro, imaginamo-las depois; combinamos, pela imaginação, fragmentos do real percebido, lembranças do real vivido, mas não poderíamos atingir o domínio de uma imaginação fundamentalmente criadora. O conselho de *bem ver*, que forma o fundo da cultura realista, domina sem dificuldade o nosso paradoxal conselho de *bem sonhar*, de sonhar permanecendo fiel ao onirismo dos arquétipos que estão enraizados no inconsciente humano (BACHELARD, 2001, p. 2)⁷²⁸.

Concordando com essas premissas, Barbosa e Bulcão⁷²⁹ também consideram que, apesar de Bachelard não ter tratado em suas reflexões sobre os temas da Educação, suas obras emanam propostas que permitem fundar uma antropologia escolar mais próxima da construção da infância. Sobre alguns de seus temas é possível fazer inferências, em torno dos eixos dados sobre a razão e a imaginação.

Na obra *A terra e os devaneios da vontade, Ensaio sobre a imaginação das forças* (2001)⁷³⁰, caminhando na contramão da filosofia realista, o autor procura estabelecer a tese que afirma o caráter fundamental da imaginação criadora para o psiquismo; considera as imagens percebidas e as imagens criadas como duas instâncias psíquicas inteiramente distintas; suas propostas contestam as ideias que atribuem às imagens uma função mimética e puramente reprodutora, parâmetros clássicos das análises sobre a imaginação:

Em outras palavras, para nós, a imagem percebida e a imagem criada são duas instâncias psíquicas muito diferentes e seria preciso uma palavra especial para designar a *imagem imaginada*. Tudo aquilo que é dito nos manuais sobre a imaginação reprodutora deve ser creditado à percepção e à memória. A imaginação criadora tem funções totalmente diferentes daquelas da imaginação reprodutora (BACHELARD, 2001, p. 3).

Sem minimizar a importância da função reprodutora das imagens, Bachelard atribui à imaginação duas funções: a primeira realiza a função real; e a segunda, que é a imaginação criadora, exercício da *função irreal*. Esta função é *psiquicamente tão útil como a função real*, esta inúmeras vezes evocada pelos psicólogos, em suas investidas retificadoras do comportamento da infância, e na atenção sobre a sua adaptação a uma realidade marcada e delimitada pelos valores sociais ⁷³¹.

Essa *função irreal*, apontada por Bachelard, pode também ser vista em Piaget, quando trata do solitário monólogo infantil, em seus processos de fabulação; pode também ser encontrada Wallon, quando se refere às ilusões, em Vygotsky quando trata da originalidade do pensamento sincrético. Mas tanto para um como para outros, essa função não tem a ênfase dada por Bachelard. Para este, é na valorização positiva da *função irreal*, em seu caráter solitário e singular, que estão as perspectivas da psicologia do imaginário, que Bachelard aponta na *Psicologia das profundezas* (Durand, 2001) ⁷³².

Bachelard observa que, para a Psicologia clássica, essa *função irreal* é vista somente como momento de descontração,

[...] ignora-se esses sonhos de ação precisa que designaremos como devaneios da vontade. E mais, quando o real se faz presente, com toda a sua força, com toda a sua matéria terrestre pode-se crer facilmente que a *função do real* descarta a função irreal. Esquecem-se então as pulsões inconscientes, as forças oníricas que se extravasam sem cessar na vida consciente (BACHELARD, 2001, p. 3) ⁷³³.

Redobrando a sua a atenção sobre as atividades prospectivas das imagens, que considera anteceder a percepção, atribui à imaginação, enquanto exercício da *função irreal*, o poder de aventurar-se e abandonar-se na aventura criadora, caminho alternativo e desviante do movimento reprodutor, em seu permanente exercício de aproximação do *real*. É a função irreal que permite minimizar o sufocante aprisionamento do homem à realidade adversa.

Barbosa e Bulcão (2004)⁷³⁴ identificam dois momentos em que Bachelard trata do tema da imaginação: no primeiro momento, ele desenvolve uma interpretação dos elementos (ar, água, terra e fogo), com a finalidade de mostrar como uma interpretação, por mais que seja subjetiva ou arbitrária, pode se objetiva. Esse momento se inicia com a *Psicanálise do fogo* (1937), segue em *A terra e os devaneios da vontade* (1947), onde Bachelard procura mostrar a dinâmica do desenvolvimento da imaginação, a partir da noção de *inconsciente coletivo* de Jung.

Para ele, esses elementos formam as imagens arquetípicas, enraizadas no inconsciente. Essas imagens não guardam a passividade apregoada pelos pensamentos “espiritualistas”, mas também há imagens de sonhos benéficos e deleitosos: há imagens de águas violentas; imagens de voos oníricos ascensionais, que impulsionam o ser no movimento vertical (*O ar e os sonhos*); imagens que mostram as contradições entre resistência da matéria e a atividade criadora; e imagens da intimidade e deleite do homem, em contato com as matérias do mundo.

Em *O ar e os sonhos*, que trata sobre o movimento, Bachelard reconhece que o método utilizado não foi satisfatório para fundar a metafísica da imaginação. Isso o levará a um segundo momento, denominado por ele de *fenomenologia da imaginação*, quando inicia a obra *A poética do espaço*, onde retoma alguns conceitos da psicanálise freudiana, com certas restrições, principalmente no que se refere às imagens (BARBOSA E BULCÃO, 2004)⁷³⁵.

Sobre a psicanálise, uma das insuficiências incide sobre a noção de símbolo e imagem, chamando atenção sobre as diferenças entre os símbolos da psicanálise e as imagens do imaginário: o símbolo psicanalítico se inclina para o conceito sexual, que Bachelard considera uma “[...] abstração sexual realizada no sentido mesmo em que os antigos psicólogos falavam [...]”. Isto é, “[...] o símbolo tem valor de significação psicológica. A imagem é outra coisa. A imagem tem uma função mais ativa” (BACHELARD, 1986)⁷³⁶.

O problema que se coloca para Bachelard é que a psicanálise não admite a autonomia do imaginário em relação ao símbolo, não se reporta às imagens internas, ainda está presa às impressões que as coisas (a pedra, a neve, a nuvem, etc.) provocam no indivíduo. Ao considerar insuficiente a psicanálise freudiana, Bachelard recorre a Jung, estabelecendo um paralelo entre a noção de imagem e de arquétipo que, conforme Jung, tem suas raízes no inconsciente mais longínquo, que só pode ser estudada através de uma *arqueologia psicológica*. Para Bachelard, os

quatro elementos, como arquétipos, estão enraizados no inconsciente, e todas as imagens são formadas por estes arquétipos, o que não deixa de ser contraditório, diante da sua reação à absolutização das ideias.

Mas, para evitar essa condição, Bachelard confere a essa ideia certa flexibilidade, quando acrescenta, com base em Robert Dosoille [1890-1966], conhecido por seus estudos sobre os sonhos despertos, que as imagens são formadas a partir das experiências dos sonhos e as experiências da vida. É a partir desta proposição que Bachelard irá definir as produções da imaginação⁷³⁷.

Embora o filósofo considere a psicanálise um método necessário, ele considera que as formações do inconsciente, que se mostram e ao mesmo tempo se ocultam, tanto na arte como na ciência, não devem ser confundidas com os processos do psiquismo, com os processos da imaginação: a imaginação se constitui como um reino autônomo, que escapa à causalidade psíquica, pois a imaginação é a mola propulsora da produção psíquica⁷³⁸.

Para Bachelard há dois tipos de imaginação: uma que dá vida à causa formal e outra que dá vida à causa material. A primeira se detém nas arestas exteriores do objeto, enquanto que a outra, no domínio da intimidade, que dá materialidade ao imaginário. A imaginação é material e aciona os mecanismos e o dinamismo de produção de novas imagens. Com base nessa premissa, afirma que:

É preciso uma psicanálise cósmica, uma psicanálise que deixará por um instante as preocupações humanas para inquietar-se com as contradições do Cosmo. É preciso também uma psicanálise da matéria que, aceitando o acompanhamento humano da imaginação da matéria, seguirá mais de perto o jogo profundo das imagens da matéria (Bachelard, 2006^a, p. 44-45)⁷³⁹.

Relembrando os textos anteriores, observa-se que alguns os autores, como Piaget e Wallon, recorrem a pesquisas que analisavam a percepção das crianças sobre as matérias do mundo. O enunciado de Bachelard fez lembrar a meticulosa descrição de Wallon, em sua conversa clínica com uma criança de seis anos:

A chuva é o vento, diz uma criança de seis anos. Então, a chuva e o vento são as mesmas coisas? – pergunta-lhe o psicólogo [Wallon]. – Não – Que é o vento? – É chuva. –Então é a mesma coisa? – Não, não é a mesma coisa, – Que é que não é a mesma coisa? – É o vento (WALLON)⁷⁴⁰.

Wallon observou que, no plano da linguagem prática, a chuva e o vento têm uma individualidade própria, talvez isso leve o adulto a iludir-se sobre o valor dos meios intelectuais de que a criança dispõe ao elaborar seu pensamento. O *homem feito* compreende a vida psíquica como um sistema simples de combinação, sem perceber as complexas teias que, originária das relações entre sensações, imagens e ideias que, de imediato, no discurso da criança se apresentam de modo individualizado⁷⁴¹.

Desde a origem, sugere Wallon, o pensamento é *estrutura, no sentido de relações, ligações*: “Qualquer termo identificável pelo pensamento, pensável, exige um termo complementar, em relação ao qual seja diferenciado e ao qual possa ser oposto” (WALLON)⁷⁴²; as coisas são reconhecidas pelos contrastes, portanto pelos *pares*. O par contém o uno e o diverso (chuva/vento, etc.), mas não há propriamente acordo entre termos distintos: “[...] pelo contrário, é a diferenciação interna, que dá conta, ao mesmo tempo da forma e do conteúdo, que corresponde uma ao acto intelectual e o outra à sua matéria” (WALLON)⁷⁴³.

Contudo, se o par contém, como estrutura, a condição necessária à diferenciação, ele constitui também um sistema fechado, desse modo, ele representa um obstáculo à própria diferenciação, à própria evolução do pensamento:

A reflexão da criança, as suas observações, as suas descrições, são fragmentadas entre pares que são simultaneamente a condição e a negação de uma verdadeira atividade categorial. Será necessário que ao contacto da experiência os pares interfiram e se rompam e que os termos, pelo facto de pertencerem a vários pares, adquiram uma independência e uma disponibilidade tais que se tornem as categorias e as qualidades graças às quais todas as coisas possam ser situadas e classificadas (ZAZZO, 1978, p. 85).

Na dialética de Wallon, os princípios da identidade, da contradição e da negação fundamentam as relações entre pares e entre as qualidades das coisas do mundo que se apresenta à criança:

Na medida em que o encarnado é a cor do morango, a criança considera os *dois termos* de tal modo equivalentes que só o morango é o único encarnado. Se no momento seguinte chamar encarnado ao pião, isso não significa admitir que esse encarnado [pode] associar pião e morango... Para que admita que os morangos possam ser encarnados e que o encarnado possa ser a cor de quaisquer objetos, será necessário que

substitua a percepção das coisas, *ou melhor, as suas imagens, por séries de algum modo ideais*, em que cada uma delas, cada uma das suas qualidades possam ser classificadas (WALLON)⁷⁴⁴.

Para ele é, pois, na contradição entre as qualidades que se constata o dinamismo da *razão conquistadora*. Mas, as constatações de Wallon ficaram restritas ao plano da dialética verbal, enquanto que a dialética das relações entre a criança e as coisas do mundo é mais complexa, como observou Vygotsky. Não é suficiente restringir essa dialética à topologia das associações/classificação ou a oposição simples de pares contrastantes. Isso significa também restringir as possibilidades e a capacidade da imaginação.

Em outras palavras [...], a imaginação dialética [...] não se satisfaz com as oposições entre água e fogo – quer a discordância mais profunda, a discórdia entre substância e qualidades (BACHELARD 2003, p. 57)⁷⁴⁵.

As imagens de um sol frio, de uma água seca, Bachelard as encontra seguidamente nas obras literárias e nas suas leituras sobre a alquimia. Elas estão presentes de modo mais ou menos explícitas, ou menos concretas, nos devaneios materiais dos poetas. São imagens que contradizem o real e que indicam a vontade de contradizer, inicialmente nas aparências, depois para assegurar a permanência dessa condição, mediante uma discórdia íntima com o mundo real, que Bachelard considera fundamental.

O ser que segue tais devaneios segue em primeiro lugar uma conduta de originalidade, disposta a enfrentar todos os desafios da percepção razoável, pois se torna a presa dessa originalidade não é mais do que um processo de negação (BACHELARD, 2003, p. 57).

No desenho que segue (13) é possível perceber o jogo dessa contradição/negação proposta por Bachelard, num simples registro do olhar da menina, em seu trajeto em direção a um palácio imaginário.

Estamos aqui diante de um fenômeno minúsculo da consciência iluminada. A imagem poética é o acontecimento psíquico de menor responsabilidade. Procurar-lhe uma justificação na ordem da realidade sensível, como também determinar seu lugar e seu papel na composição [...], são duas tarefas que devem ser vistas no segundo plano [...], a imagem poética brilha, forma espaços de linguagem, que uma topoanálise deveria estudar [...]. O atomismo da linguagem conceptual reivindica

razões de fixação, forças de centralização (BACHELARD, 1978, p. 190-191)⁷⁴⁶

No entanto, a imagem faz um movimento que escoar nas linhas das palavras, levando a imaginação, como se ela criasse fibras nervosas: a linguagem, na imagem, traz uma experiência particular, um desejo que quer ser vivido.



“A menina está indo para um palácio... Está chovendo com bolinha de glitter, um pó mágico”.

A sonhadora se dilui em cores,
seus cabelos antenas,
os braços abertos,
e as mãos de sol.

Abraça a profusão de formas,
trajetos de borrões coloridos,
imprecisos.

Traços de chuva,
minúsculas linhas retas,
esfriam as cores.
E contrastam com as
Bolinhas de purpurina,
dourada magia.

O palácio,
ócio
da imaginação,
é destino
da sonhadora.

Desenho 13: O palácio imaginário, o ócio da sonhadora (Mariana 6 anos)

O que há de demasiado formal nos realistas da psicologia é que, ao colar suas preocupações nos desdobramentos lógicos do pensamento infantil, acentuam os critérios de racionalidade e suas preocupações sobre a capacidade de previsão do imprevisível; esperam resultados plausíveis do futuro; minimizam a *função irreal* da imaginação e superestimam a *função real*, exigem objetividade; os realistas buscam compreender a emergência de uma racionalidade (*função real*), que habilita e define a intencionalidade da criança, enquanto capacidade de planejar o futuro e intervir mundo real.

Bachelard (2001)⁷⁴⁷ ao valorizar a *função irreal* e identificá-la ao *homem simbólico*, faz uma clara distinção entre o *homo faber*, que planeja intervir no mundo, e o homem imaginante, que se entrega aos devaneios, arrastando para sua

intimidade particular as coisas do mundo, transformando-as solitariamente, sem preocupar-se com o caráter utilitário da ação.

O *homo faber*, para ele, é mais que um simples ajustador das coisas do mundo aos contornos da sociabilidade,

[...] é também um modelador, um fundidor, ferreiro. Ele quer, na forma exata, uma matéria justa, a matéria que seja capaz de sustentar a forma. Ele vive, pela imaginação, esse sustentáculo; gosta da dureza material, que é a única capaz de dar duração à forma. Então o homem é como que despertado para uma atividade de oposição, atividade que pressente, que prevê a resistência da matéria. Funda-se assim uma psicologia de proposição contra que vai das impressões de um contra imediato, imóvel e frio, a um contra íntimo a um contra protegido por várias barreiras [...] (BACHELARD, 2001, p. 1-2).[Grifo do autor].

Essa proposição contra é a magia que faz com que o homem simbólico fuja à adaptação. Há uma recusa, o homem simbólico também é inadaptável. É essa possibilidade que permite à imaginação ganhar asas e levantar voos para dimensões desconhecidas, como assim aparece no desenho de Mariana (13).

Trata-se de um desenho dissidente da *função real*, não tem a marca da *hostilidade interventora-transformadora das coisas*, ao contrário, representa um convite para entrar no palácio da imaginação. Esse convite ela faz a si mesma, num momento particular e íntimo dos seus devaneios; o desenho destitui a ação da *função real* e escapa do caráter utilitário, simula outro tipo ação, que pode ser imperceptível aos outros. As imagens não são somente conceitos, não isolam sua significação, a imaginação é multifuncional:

[...] uma síntese ambivalente que une dialeticamente o contra e o dentro, e mostra uma inegável solidariedade entre os processos de extroversão e os processos de introversão (BACHELARD, 2001, p. 2).

As imagens imaginadas na solidão da intimidade (oculta), não se detêm diante mesmo das boas razões, transcendem de imediato às sensações; a forma e a cor são sensações transformadas, envolvidas numa afetividade e enraizadas nas mais profundas camadas do inconsciente; o palácio imaginário da menina substancializa misteriosos interesses, condensados por inúmeras e variadas imagens: douradas de purpurinas; nuvens vermelhas invadidas por tonalidades distintas; cores de substâncias fortes e intensas, que logo se esvaecem, ao caminhar em direção às

bordas. “Sonha-se além-mundo e aquém das realidades humanas mais bem definidas”⁷⁴⁸.

As imagens que antecedem a percepção, por tratar-se de uma *aventura da percepção-imaginativa* e criadora, contrapõem-se à fenomenologia da memória ferida (teoria dos recalques) e coloca a construção simbólica em direção à *poiesis*. Bachelard atribui ao devaneio o exercício dessa *função irreal*, lugar da imaginação criadora e sítio da formação dos *valores estéticos*, indispensáveis para a atividade psíquica. Os devaneios imaginados pelas crianças na produção dos desenhos, contrariando o que tradicionalmente são considerados valores estéticos, fazem parte da constituição dessa dimensão, em sua *caminhada-propensão*.

Na vertente poética fica claro que a imaginação liberta e feliz impulsiona o homem para além de si mesmo. Daí Bachelard considerar o movimento surrealista como aquele que aponta para a imaginação em ato. Afastando a imaginação das determinações da psicologia, mostra ser esta a própria mola da produção psíquica, sendo anterior às imagens que vêm da psique (BARBOSA E BULCÃO, 2004, p. 45)⁷⁴⁹.

É com essa certeza que Bachelard abandona totalmente a tentativa de interpretação psicanalítica e procura construir uma *fenomenologia da imaginação*, cujo conceito nuclear é o devaneio. Ela tem início na obra *A poética do espaço* (1957), onde define de modo mais consistente em que consiste essa fenomenologia: um “[...] estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela emerge na consciência como produto direto do coração da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade” (BACHELARD 1978, p. 46)⁷⁵⁰.

Na poética do espaço Bachelard busca a significação ontológica da imagem, critica os psicólogos e os psicanalistas e estabelece a diferença de sua abordagem, declaradamente fenomenológica:

Pode-se, certamente, nas pesquisas psicológicas, dar uma atenção aos métodos psicanalíticos para determinar a personalidade de um poeta, pode-se encontrar assim uma medida para as pressões – sobretudo para a opressão – a que um poeta teve que se submeter no decorrer da vida, mas o ato poético, a imagem súbita, a chama do ser na imaginação escapam a tais indagações. Para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética é preciso voltar a uma fenomenologia da imaginação. Esta seria um estudo do fenômeno da imagem poética no momento em que ela

emerge na consciência como um produto direto do coração, da alma, do ser do homem tomado na sua atualidade. (BACHELARD, 1978)⁷⁵¹.

Para ele o criador de imagens deleita-se com sua criação e inverte as perspectivas dos postulados da psicologia ao traduzir o mundo em cores deslumbrantes: o criador de imagens não é puro reflexo do mundo exterior

[...] sem dúvida as expressões de visão interior, de luz interior, são por vezes reivindicadas facilmente demais. Mas aqui é um pintor que fala, um produtor de luzes. Ele sabe de que foco parte a iluminação. Vive o sentido íntimo da paixão pelo vermelho. Como causa primeira de tal pintura, há uma alma que luta. O fauvismo⁷⁵² está no interior. Tal pintura é portanto um fenômeno da alma. A obra deve redimir uma alma apaixonadas (BACHELARD, 1978, p. 186).

O criador de imagens não tem projeto, intencionalidade, tal como definida por Piaget e outros estudiosos da epistemologia infantil. A imagem inaugura uma forma, e mesmo que a forma tivesse sido conhecida ou percebida pela sua presença nos lugares comuns, a imagem interior não é a mesma ou tão somente um simples objeto. Para a subjetividade do criador ela se apresenta transformada, não mais corresponde a imagem dada pelo mundo exterior. As imagens habitam espaços distintos dos espaços exteriores. O criador inaugura formas, habita e deleita-se nelas⁷⁵³.

Nesse sentido os desenhos e as esculturas infantis são tão impressionistas como a poesia dos poetas de Bachelard, como pode ser visto no trabalho com massa feito pela menina (Desenhos 14 e 15):



Desenho 14 : Esculturas com massa de modelagem: “*Marta, seu namorado e seu mascote*” (Mariana, 7 anos).



Desenho 15: Esculturas em miniatura (Mariana, 7 anos)

Na *Poética do espaço*, a preocupação de Bachelard está voltada para a compreensão das imagens formadas, sempre levando em consideração os quatro

elementos, considerados primordiais (ar, água, terra e fogo). Ele procura os significados da subjetividade, apoiado na afirmação de que somente a fenomenologia poderia restituí-lo. Considerou o método psicanalítico inadequado para o estudo da imaginação, dado o seu caráter racionalista: só a imaginação poética seria capaz de romper com a razão e levar em conta a imagem como uma consciência individual que, partindo da subjetividade das imagens, expõe a amplitude, “[...] a força, o sentido da transubjetividade de uma descrição objetiva das imagens [...]”⁷⁵⁴.

Um filósofo que tornou o seu pensamento ligado aos temas fundamentais da filosofia das ciências, que seguiu, o mais precisamente possível, a linha do racionalismo crescente da ciência contemporânea, deve esquecer seus saber, romper com todos os hábitos da pesquisa filosófica, se quiser estudar os problemas colocados pela imaginação poética (BACHELARD, 1978, 183).

Na poética do espaço, “[...] a imagem poética nos coloca diante da origem do ser falante”⁷⁵⁵ e se transforma num novo ser da linguagem, exprime ontologicamente um devir do ser. De modo geral os estudiosos comumente pensam que tudo que é especificamente humano é o *logos*. Eles, diz Bachelard, não chegaram a meditar suficientemente sobre o que estaria antes da linguagem e recusam a profundidade ontológica das imagens e da imaginação⁷⁵⁶. A imagem poética, por exemplo, sempre está “um pouco acima da linguagem significante” e surge como emergência que se renova, como um impulso linguístico que desalinha a linguagem pragmática⁷⁵⁷.

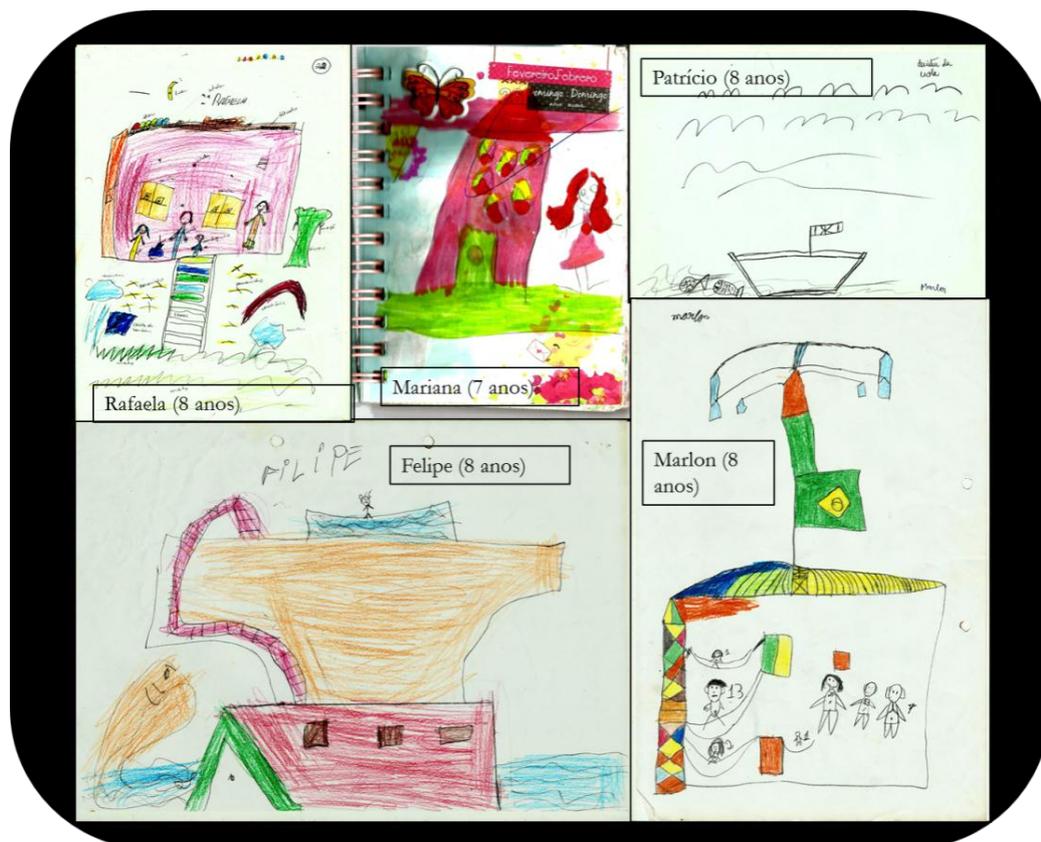
Bachelard recusa a identificação dos espaços das imagens sob orientação *topofílica*, que valoriza em sua negatividade: os espaços da posse, espaços proibidos e expostos às forças adversas; esses são espaços “armados”. Ele dá preferência aos *espaços louvados*, orientados por valores positivos da imaginação. Esses espaços não podem ser avaliados ou medidos pelo olhar do *geômetra* e tão pouco deve ficar abandonado à indiferença:

Assim, ao lado de considerações sobre a vida das palavras tal como ela aparece na evolução de uma língua através dos séculos, a imagem poética nos apresenta, no estilo do matemático, uma espécie de diferencial dessa evolução. Um grande verso pode ter grande influência sobre a alma de uma língua. Faz despertar imagens apagadas. E, ao mesmo tempo sanciona a imprevisibilidade da palavra. Tornar imprevisível a palavra não será um aprendizado da liberdade? Que encantos a imaginação poética acha em zombar das censuras! Outrora, as Artes poéticas codificavam as

licenças. Mas a poesia contemporânea pôs a liberdade no próprio corpo da linguagem. A poesia aparece então como um fenômeno da liberdade (BACHELARD, 1978, p. 183).

O jogo do exterior e da intimidade não é, no reino das imagens, um jogo equilibrado, mas os espaços de hostilidades, de ódio e do combate podem ser estudados nas matérias ardentes e nas imagens apocalípticas. Na poética do espaço Bachelard está mais propenso a aproximar-se das imagens que abrigam as ideias tranquilas, nas quais a imaginação imagina incessantemente e se enriquece com novas imagens⁷⁵⁸.

No esboço dos espaços poéticos, Bachelard identifica essas imagens na poética da casa. As casas são muitas, tal como se apresentam nos desenhos infantis; algumas são simples esboços, outras estão escondidas nos cantos das folhas; há casas que preenchem os espaços inteiros da folha, outras que aparecem suspensas; há casas voadoras, casas navegadoras etc. As casas aparecem frequentemente nos desenhos infantis, mesmo sem solicitação (Desenho 14).



Desenho 16: Diversos desenhos infantis com o tema da casa

Bachelard, ao colocar a casa como tema de pesquisa, a classifica como imagem da intimidade. As perguntas sobre seus significados são muitas:

[...] como aposentos secretos, aposentos desaparecidos se constituem em moradias para um passado inesquecível? Onde e como o repouso encontra situações privilegiadas? Como os refúgios efêmeros e os abrigos ocasionais recebem às vezes, de nossos devaneios íntimos, valores que não têm qualquer base objetiva? Com a imagem da casa temos um verdadeiro princípio de integração psicológica. A Psicologia descritiva, psicologia das profundidades, psicanálise e fenomenologia poderiam, com a casa, constituir esse corpo de doutrinas que designamos sob o nome de topoanálise. Examinada nos horizontes teóricos mais diversos, parece que a imagem da casa se transforma na topografia de nosso ser íntimo (BACHELARD, 1978, p. 196).

Jung⁷⁵⁹ observa que para descobrir uma construção teria que situá-las no seu tempo, por exemplo: as casas construídas com um andar superior, as datam do século XIX, as torres no século II; os porões nas fundações romanas etc. As casas seriam instrumentos da nossa “alma”. Bachelard considera esta comparação insuficiente e faz sobre ela inúmeras indagações:

[...] pelo fato dela se desenvolver tão facilmente, há um sentido em tomar a casa como um *instrumento de análise* para a alma humana. Ajudados por esse "instrumento", não reencontraremos em nós mesmos, sonhando em nossa simples casa, os confortos da caverna? Foi a torre de nossa alma arrasada para sempre? Somos nós, seguindo o hemistíquio famoso, seres "com a torre abolida" para todo o sempre? Não apenas as nossas lembranças, mas também os nossos esquecimentos estão aí "alojados". Nosso inconsciente está "alojado". Nossa alma é uma morada. E quando nos lembramos das "casas", dos "aposentos", aprendemos a "morar" em nós mesmos. Vemos logo que as imagens da casa seguem nos dois sentidos: estão em nós assim como nós estamos nelas. Essa trama é tão múltipla que nos foram necessários dois longos capítulos para esboçar os valores das imagens da casa (BACHELARD, 1978, 197).

De fato, no Capítulo I: *A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana*, (A *poética do espaço*) Bachelard desenvolve uma *geografia das profundezas*, cujo epígrafe sugere contradições entre a subjetividade e a objetividade:

Quem virá bater à porta?
 Numa porta aberta se entre
 Numa porta fechada um outro
 O mundo bate de outro lado de minha porta

(Pierre Albert Birot)⁷⁶⁰.

Para Bachelard, a casa fornece um conjunto de imagens dispersas e, simultaneamente, um corpo de imagens. Uma espécie de atração concentra as imagens em torno da casa e, através das lembranças é possível isolar justificativas para o valor singular que atribuímos a todas as nossas imagens protegidas. A casa é o objeto sobre o qual é possível fazer julgamentos e devaneios. No entanto não é suficiente descrever a casas, ressaltando seus detalhes pitorescos e as razões dos seus confortos e desconfortos; não se trata de descrevê-las seja objetiva ou subjetivamente⁷⁶¹.

Bachelard deixa para os geógrafos e para etnógrafos a tarefa de fornecer descrições detalhadas e objetivas das imagens das casas. À ele interessa uma topografia que permita encontrar “a concha inicial, a atração por lugares de recolhimento”, um perfil psicológico de primeira ordem: “a casa é o nosso canto do mundo”, o primeiro universo vivenciado; o verdadeiro cosmo primordial, mesmo que ela seja a mais modesta habitação⁷⁶². No entanto, nem sempre para todas as crianças!

Marcos (8 anos), morador de um bairro periférico de Manaus, faz um estranho desenho de sua casa: ela está incrustada num homem que dança alcoolizado no salão de festa; os braços e as mãos desse homem, postas para o alto; as janelas são seus olhos, uma negra e outra colorida de vermelho; cores que se misturam na representação do salão de festa, posto no baixo ventre do homem; a casa, um pequeno quarto que abriga aproximadamente mais de dez pessoas.

A estranha casa de Marcos é por ele representada da forma que mostra o desenho 17, seguida das explicações por ele dadas:



A casa: Marcos (8 anos, masculino).

Desenhei duas borboletas
Um homem dançando, meu tio
Não sei desenhá a mãe e nem os irmãos
Esse aqui é o pátio, a janela, essa aqui é a casa.
A casa tem um salão grande, e uma casinha,
depois do salão grande é minha casa.
Todos dormem juntos.

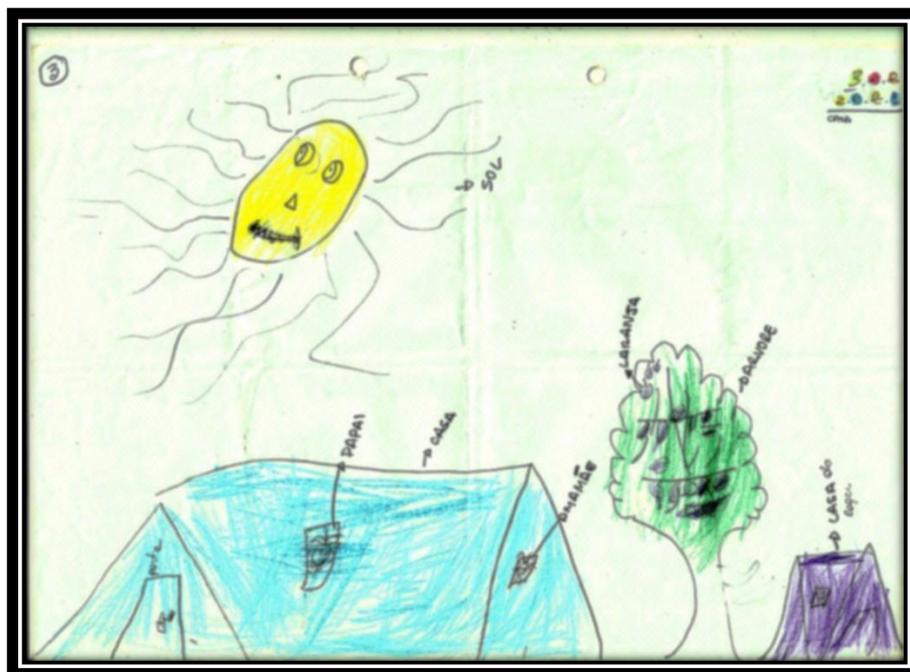
Moro aqui [Vila da Felicidade].
Com a minha mãe, M. J.
Meu pai mora no Mauzinho, com meu tio.
Meus irmãos é oito mulher e seis homens [obs.:
Ao todo ele tem nove irmãos]
Tudinho mora com a mãe
O meu pai não ajuda, ele não me dá nada.
Eu e meus irmãos trabalham
A minha mãe, ela faz comida.
Eu olho carro, meu irmão, outro meu irmão, o
Brucilim, [Bruce Lee] ele é peixeiro, ensacola
peixe, ganha dez
Só Brucilim não estuda, porque mamãe não
matriculou ele.
O João estuda.
Quando crescer quero ser carregador, de carregar
coisas: farinha, saco...
Gostaria de brincar, escutar música, merendar,
brinquedo, cavalinho.
Gostaria de ter aquele brinquedo que vai pro lado
e outro e vai andando (patins).
No natal acontece briga, porrada, gogozada na
cabeça na rua.
A noite, tem vez que vou na rua com meu irmão.
Na escola gosto de escrever (Depoimento de M.
em maio de 2006)

Desenho 17: A estranha casa de Marcos (8 anos).

Infelizmente à escola não interessa conhecer esse cosmo primordial e desconhece a importância dele. A casa [...] é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos com toda a acepção do termo⁷⁶³.

A vida adulta é tão despojada dos primeiros bens, que as ligações *antropocósmicas* ficam desguarnecidas, por isso se torna difícil perceber a importância desse primeiro vínculo entre a infância e o *universo casa*: as cartilhas destinada à infância sempre apresentam esse universo como objeto, ensinam as localidades, pedem que a criança descreva a casa, a família, enfim, “mundificam” abstratamente as coisas. Os educadores procuram conhecer antes da casa, o horizonte, sem prestar atenção aos valores do espaço habitado⁷⁶⁴.

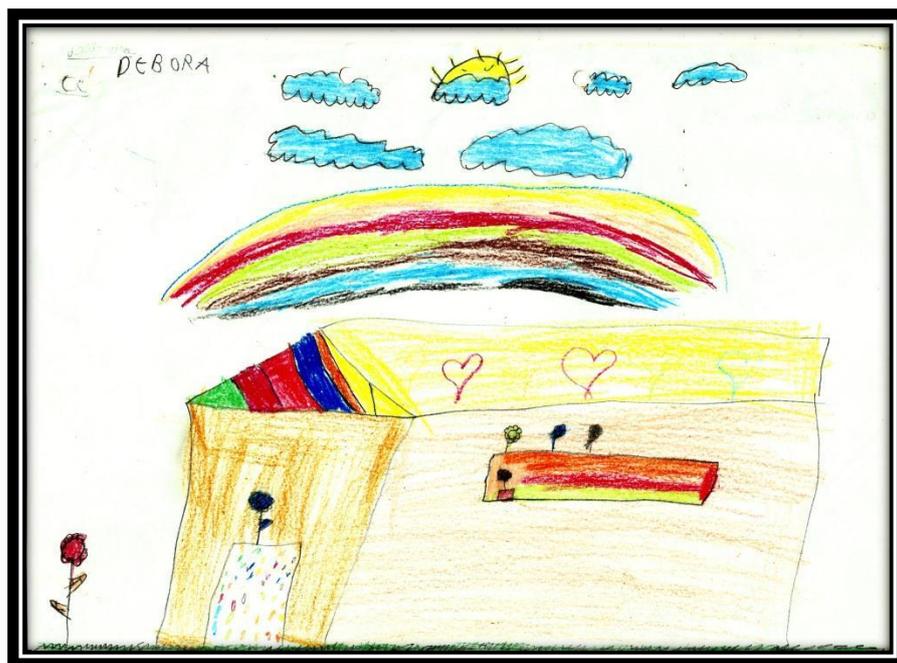
Na representação da casa, R. 8 anos (Desenho 18), construiu um “*pequenino refúgio*”, escondido por detrás de uma árvore, desviando-se do o olhar de um sol aterrorizantemente iluminado e indagativo:



Desenho 18: A casa refúgio, fora da casa (R. 8 anos).

Por certo as memórias da infância não serão tão gratificantes como assim quer ver Bachelard (1978). Mas, a representação das imagens da casa feitas por ele, ressalta sua importância e nos deixa atentos. Na análise dessa geografia da profundidade o espaço habitado contém a essência da noção de casa, o nosso menor abrigo, aquele que nos obriga a construir paredes feitas de sombras, impalpáveis ilusões que funcionam como proteção do “eu”. Por isso em muitos desenhos feitos pelas crianças as representações das casas se apresentam contraditórias às condições reais.

No desenho de Débora o seu refúgio é agraciado por numerosos ornamentos: nuvens, corações flores na porta de entrada e na janela sonham e desejam a felicidade: o ser abrigado sensibiliza os limites de seu abrigo, vive a casa em sua virtualidade, através do pensamento e dos sonhos (Desenho 15).

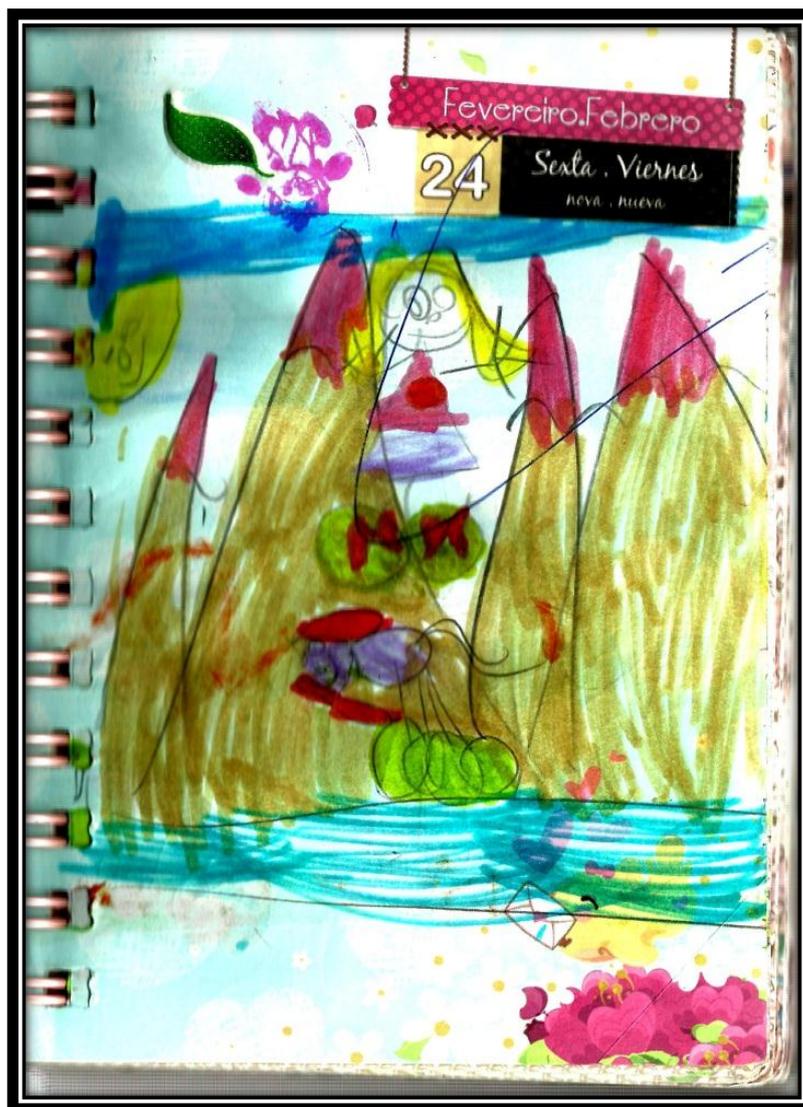


Desenho 19: Uma casa agraciada por ornamentos (Débora 8 anos)

Todos os abrigos ou refúgios, todos os aposentos têm valores oníricos consoantes: pode haver deuses benéficos ou aterrorizantes, não é somente na positividade que a casa é vivida; não é também tão somente na hora presente que esses benefícios são reconhecidos:

Todo um passado vem viver pelo sonho, numa casa nova. A velha locução: “carregamos na casa nossos deuses domésticos” com mil variantes. E o devaneio se aprofunda a tal ponto que um domínio imemorial, para além da mais antiga memória, se abre para o sonhador do lar. A casa como o fogo, como água, nos permitirá evocar no prosseguimento de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que clareiam a síntese imemorial [...] (BACHELARD, 1978, p. 200).

Neste momento, em sua busca da fenomenologia das imagens Bachelard ingressa no mundo junguiano, caminhando para uma região longínqua da memória/imaginação. Aquela região de outra ordem de valores, em que a *comunhão da lembrança imagem*, se encontra incrustada no coletivo: “a casa não vive somente o dia a dia, no fio de uma história, na narrativa de nossa história”, as diversas moradas da nossa vida se interpenetram e guardam grandes tesouros dos dias mais antigos⁷⁶⁵:



Desenho 20: A casa da montanha: uma cabana do passado (Mariana, 7anos) *O diário de Imagens*, 2012

Mas o primeiro e mais ancestral abrigo é o próprio corpo humano. Quando essa velha casa retorna à lembrança, viaja-se até o país da infância; vive-se fixações, reconfortantes, que não se comparam às lembranças do mundo exterior; nunca as lembranças dessa primeira morada terá a mesma tonalidade das lembranças da casa. Há uma elasticidade psicológica, capaz de tocar o espaço mais profundo dessa topologia imaginária: a casa ancestral, aquela mais primordial, é o abrigo mais profundo do devaneio porque abriga o sonhador, permite que ele sonhe em paz; é a cabana do nascimento e também a cabana de retorno à tranquilidade inerte. Aquela que os Tukanos do Alto Rio Negro chamam de

Héripõã-sãri-pa, a Cuia onde entram as almas, símbolos que transfiguram, convertem e exorcizam a face da morte; *Mahsã-bauári-pa*, a

Cuia onde aparecem as gentes. Essas Cuias, símbolos dos órgãos femininos, estão dentro da Deusa, em seus órgãos reprodutores, lugares onde a vida se origina, compreendendo os ovários, as trompas e o útero materno. As três Cuias, no Lago de Leite, no interior da *Nihĩsãma* (Lago do Céu, lugar do prazer) de *Ye'pá*, em conjunto, recebem a denominação de *Kã'řakó-pa*⁷⁶⁶. Ao lado do Lago de Leite está a Casa do Rio de Leite (*Diá-Õhpěkõ-Wi'i*), que é chamada *Kã'řakó-Wi'i*⁷⁶⁷, que se supõe ser os ovários da deusa (BARRETO, 2007, p. 278)⁷⁶⁸.

Ao devaneio pertencem os valores que marcam o homem na sua profundidade e, como diz Bachelard,

[...] têm o privilégio de autovalorização [...] se reconstituem por si mesmos num novo devaneio. É justamente porque as lembranças das antigas moradias são revividas como devaneios que as moradias do passado são imperecíveis (BACHELARD, 1978, 201)⁷⁶⁹.

Na criança os devaneios são mais radicais, pois ainda não está envolvida com os mananciais científicos, como os homens feitos nas academias. As fugas do real são mais constantes e a subjetividade aflora em sua intensidade primordial. Como pode ser visto no desenho (13), o sujeito é verdadeiramente criador de imagens e nesse processo a representação que incorpora a existência não torna o sujeito escravo dos objetos: a menina, em sua ingenuidade, plena de curiosidade, caminha à procura do ócio produtivo, no interior de seu palácio imaginário.

O método fenomenológico das imagens visa à imaginação criadora, procura o ninho na natureza; e, numa verdadeira ornitologia, busca encontrar a imaginação ingênua da infância, tão decantada nas poesias dos homens feitos. A sensibilidade estética é a primeira a nascer, acompanhando as imagens primordiais, ela é a imaginação criadora:

O objeto é constituído de traços que são aparentes e traços que só a imaginação criadora pode perceber, porque só ela pode ir além do que está visível, só ela pode penetrar no objeto mesmo e ver o que está por trás dos fenômenos visíveis (BACHELARD, 1978, p. 47).

Nos primeiros desenhos das crianças, ela, a imaginação criadora, se revela com toda a sua forma e intensidade, seja nos rabiscos traçados ou nas paisagens construídas; seja nas palavras e nos devaneios cósmicos; ou nos voos verticalizantes de balões, asas esféricas que prometem um destino de nuvens como pousada.

A realidade do mundo com a qual a criança se confronta é, pois, maior que a realidade das relações humanas, mesmo que os significados por elas construídos sejam importantes: o mundo simbólico, como apropriação particular, preserva a criança do exercício permanente da *função irreal*. Por essa razão, nos desenhos espontâneos, as matérias da natureza se fazem tão presentes. Os devaneios ativos sobre elas convidam a criança a agir e apropriar-se delas, de forma original.

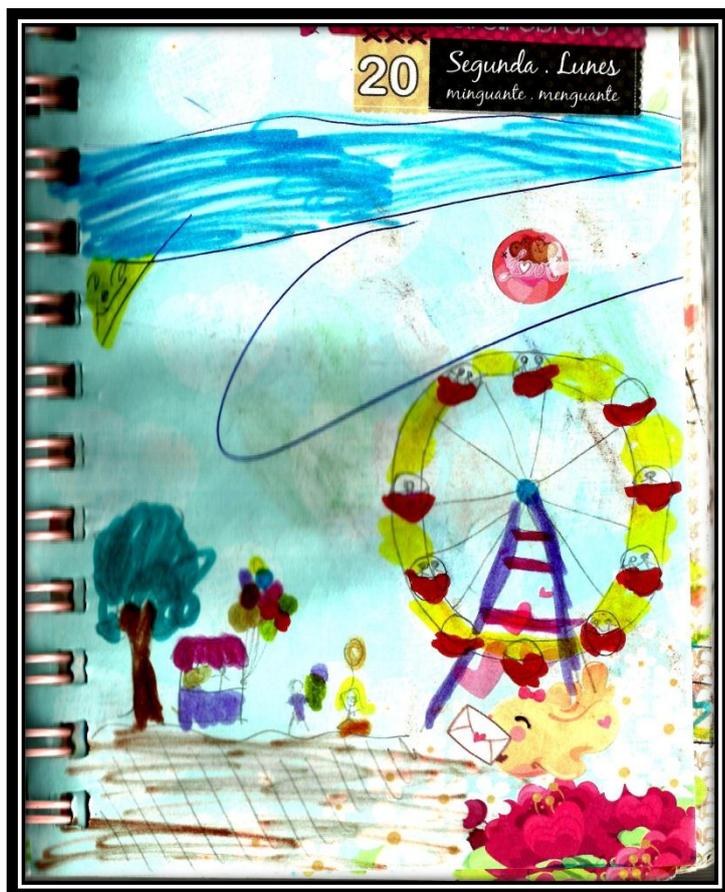
Elas convidam os sujeitos para os refúgios solitários, onde criam uma metafísica particular, que valoriza as imagens da intimidade (*involução/introversão*) e, simultaneamente, a empurra em direção ao mundo exterior (*extroversão*). Nos movimentos de extroversão, está o devaneio ativo, o convite para agir sobre as matérias do mundo; no de inversão, o trabalho díptero do repouso, que conduz à imaginação criadora. A imaginação criadora é a mola propulsora da resistência da criança à dureza das coisas, o lugar das promessas do futuro promissor, construído na intimidade (*inversão*). É esse movimento particular de *ir e vir* que propicia o conhecimento particular da infância, onde ela cria e recria a sua própria cultura, atualizando permanentemente as imagens. O desenho é uma *fenomenotécnica* do imaginário.

No imaginário, a criança brinca com a dialética da dureza; na dureza das coisas ela encontra os sentimentos de *malignidade*, e na moleza, os sentimentos de brandura. O dinamismo interior dessas relações dispara os sentimentos sobre o devir, capazes de antecipar os destinos das transformações; cria um universo *intermezzo* entre a criança, a natureza e a cultura:

[As] ... imagens da matéria terrestre oferecem-se a nós em profundidade num mundo de metal e de pedra, de madeira e gomas; são estáveis e tranquilas; temo-las sob os olhos; sentimo-las nas mãos, despertam em nós alegrias musculares assim que tomamos o gosto de trabalhá-las. Parece que podemos, passando das experiências positivas às experiências estéticas, mostrar com mil exemplos o interesse apaixonado do devaneio pelos os *belos sólidos* que “posam” infinitamente diante dos nossos olhos, pelas belas matérias que obedecem fielmente ao esforço criador de nossos dedos. [...], com as imagens materializadas da imaginação “terrestre” começam, para as nossas teses da imaginação material e a imaginação dinâmica [...] (BACHELARD, 2001, p. 1) [Grifos do autor]⁷⁷⁰.

Diante dos espetáculos oferecidos pelas matérias do mundo, a terra, a água, o ar e o fogo, as crianças buscam nas substâncias os aspectos efêmeros: essas matérias

reclamam a imaginação e a intimidade, dando corpo ao trabalho da imaginação. Nos desenhos infantis, essas matérias do mundo se apresentam de tal forma fiéis ao onirismo inconsciente, que é possível ver nelas a antecipação do trabalho criativo. A terra, que se inscreve nos desenhos infantis, antecipa os produtos que dela podem advir: as casas e os castelos, as montanhas e os mais variados objetos, produtos das matérias transformadas pela imaginação, animam as paisagens, ao lado dos personagens (pessoas e animais), misturando as energias provindas da natureza ao mundo da cultura.



*“Um passeio no parque,
Na roda gigante,
Na casa do balão,
No carro de pipoca,
Gritando! Gritando!”*

DESENHO 21: Um domingo no parque (Mariana, 7anos) *O diário de Imagens*, 2012

Para Bachelard, as imagens imaginadas são antes *sublimação* e, após, reproduções. Delas brotam todas as atividades psíquicas e físicas do mundo interior e exterior: “É pela imagem que o ser imaginante e o ser imaginado estão mais próximos. O psiquismo humano formula-se primitivamente em imagens”⁷⁷¹. E é esse plano metapsíquico que permite o nascimento das ideias: no sítio entre a pulsão inconsciente e as primeiras imagens, reside a primitividade da consciência e as possibilidades dinâmicas de renovação dos aspectos inconscientes⁷⁷².

Nos *Devaneios da vontade*, Bachelard (2001) expõe a *dialética* que se estabelece nas relações entre o homem e as qualidades da matéria do mundo (*o duro e o mole*). “Essa dialética rege todas as imagens da matéria terrestre”⁷⁷³. A *terra*, ao contrário dos outros três elementos (ar, água, fogo) tem como característica a *resistência*, os demais, embora possam se apresentar hostis, nem sempre o são:

A resistência à matéria terrestre, [...] imediata e constante. [A matéria] É de imediato o parceiro objetivo e franco de nossa vontade. Nada mais claro, para classificar as vontades, do que as matérias trabalhadas pela mão do homem (BACHELARD, 2001, p. 8).

Nas bases da imaginação material residem as imagens primitivas da dureza e da moleza, do *sim* e do *não*, metáforas primordiais que subsistem a qualquer transposição que possa ser atribuída às coisas e que confere a primeira coordenação às violências que a nossa vontade pode exercer sobre as coisas:

[...] é no trabalho excitado de modos tão diferentes pelas matérias duras e pelas matérias moles que tomamos consciência das nossas próprias potências dinâmicas, de suas variedades e contradições. Através do duro e do mole aprendemos a pluralidade dos devires, recebendo provas bem diferentes da eficácia do tempo (BACHELARD, 2001, p. 16).

É assim que o homem, frente ao mundo resistente, enfrentado com a colher e o martelo na mão do pedreiro, se coloca em contato com o trabalho e com o mundo social. Já não estamos mais sozinhos, diz Bachelard:

O tijolo e a argamassa [...] escondem segredos mais profundos que a floresta e a montanha [...]. Todos esses objetos *resistentes* trazem a marca das ambivalências da ajuda e do obstáculo. São seres por dominar. Dão-nos ao ser de nossa perícia, o ser da nossa energia (BACHELARD, 2001, p. 16).

Bachelard observa que, diante dessa afirmação, os psicanalistas farão pronta objeção e dirão que os verdadeiros adversários são humanos: a criança encontra as primeiras proibições na família; a resistência que maltrata o psiquismo provém da sociedade. Esquecem, lembra o autor, o caráter autônomo do simbolismo e o trabalho (energia) a ser despendido, no enfrentamento com o mundo material.

Os psicólogos muitas vezes se espantam com a cólera da criança diante da matéria (objetos) com a qual se choca ou oferece resistência a ela e, possivelmente, arranjarão justificativas para classificá-las, considerando esses atos como agressivos. Mas Bachelard observa que muitos achados imaginários da cólera podem ser

traduzidos num empenho maior nas investidas sobre a matéria dura, isto “[...] anima o trabalhador contra a matéria sempre rebelde”⁷⁷⁴.

A imaginação é, pois, mais do que um simples *reflexo*, necessita de um *animismo dialético*, “[...] vivido no objeto resposta às violências intencionais, dando ao trabalhador a iniciativa de provocação”⁷⁷⁵. A dureza atacada é uma dureza sonhada, atacada incessantemente, na renovação das excitações. O *não* da matéria resistente faz o trabalhador sonhar a matéria em outras formas exteriores, no intuito de transformá-la.

O sonho do trabalhador da natureza, diante das possibilidades de transformação que a matéria apresenta, de imediato, à criança e é pictograficamente exposta como matéria transformada: os castelos imaginários habitam o universo-folha e ganham traços particulares; as casas feitas de muralhas, como montanhas transformadas, o céu feito de nuvens e arco-íris/ bananas; o cosmo feito de estrelas, luas e sóis humanizados, a menina voando com seus balões, os dinossauros imersos nos oceanos, tudo talhado na ponta do lápis, animado pelas cores. As cores mostram o ritmo das batidas cardíacas (Desenho 22).



DESENHO 22: O castelo: a imaginação sobre a matéria transformada (Mariana, 6 anos – 2010)

“Para o sonhador da dureza íntima, o granito é um tipo de provocação”: os devaneios da sobre a dureza das pedras assume realidade material. “Esse tempo da dureza das pedras, esse litocronos, não pode se definir senão como um tempo ativo de um trabalho, um tempo que se dialetiza no esforço do trabalhador e na resistência da pedra” (Bachelard, 2001, p. 18).

A arquitetura projetada reflete temporalidade⁷⁷⁶: neste desenho a criadora, em contato com outras culturas, incluiu os castelos portugueses que, desde então, passaram a habitar os seus devaneios. Mas, além da reprodução, o *modelador* se revela em sua força criadora, que na sua dinâmica antecipa e desfruta, de antemão, a eficácia da sua vontade sobre a matéria transformada.

Algumas ideias de Wallon sobre a representação chamam atenção: não há apenas imitação, diz o autor, pois a imitação só ocorre quando o sujeito puder opor-se ao seu modelo, o que exige certo grau de desenvolvimento do *eu*:

Do momento em que ele [sujeito] se opõe ao modelo como algo que imita ou não, é necessário que o sentimento de sua própria pessoa seja trazido momentaneamente sobre o ato visado (WALLON, 1942/1970)⁷⁷⁷.

A imitação, por reconhecer de certo modo o *outro*, que imita, anuncia o advento das imagens e das configurações que a criança *pretende* imitar e, do ponto de vista sensorial, posiciona seu corpo e, como corpo diante do mundo, busca uma ligação e/ou distanciamento do outro, um elo de proximidade social:

No lugar de ser unicamente direcionada ao mundo exterior para dele modificar as relações, ele torna-se uma modificação do próprio sujeito, de onde as relações não são mais moldadas unicamente pelas necessidades do meio, ou também segundo modelos exteriores. A conversão que se opera é aquela de uma atividade imediatamente utilitária para uma atividade especular (WALLON)⁷⁷⁸.

Para Wallon, há uma fusão entre o ato em si e o ambiente, fundidos num único sujeito social: o sujeito não é apenas um organismo que se move por esquemas, *fagocitando* o meio. Admite que, inicialmente, o pensamento infantil é regido pelo imediato, não há separação entre as coisas e a representação das coisas (diferenciação), mas, devagar, no processo dessa distinção, irá construindo a sua própria identidade, delimitando o eu e o outro no modelo que busca imitar.

Na gênese da percepção, há um percurso semelhante: “[...] confusão inicial, sincretismo para, sucessivamente poder avançar na percepção dos detalhes” (Wallon)⁷⁷⁹. Em sua teoria sobre a construção simbólica e semiótica, ele considera quatro elementos: os sinais, índices, símbolos e signos:

O sinal “[...] é a parte que induz ao todo do qual ele não está ainda e não pode ser distinguido” [...] no índice “não é mais o detalhe que faz antecipar sobre o todo; é um vestígio distinto do todo, tem um

relacionamento natural com ele”. Mas os dois ainda estão fundidos à situação e, portanto, não implicam necessariamente uma representação.

Quanto ao símbolo, este é entendido como um objeto que substitui outras realidades. “Ele troca a sua própria realidade contra aquelas que ele representa. Ele se torna uma significação. Ele ainda não é uma representação porque tem algo de concreto. Mas sua função é representativa [...]” (WALLON)⁷⁸⁰.

Finalmente, para Wallon, o último a surgir na escala semiótica, posta numa hierarquia, é o signo: um símbolo depurado de tal modo que não mais pertence ao mundo das *coisas*, mas ao mundo *social*, isto é, o signo tem como matriz a sociedade.

Interessante é que, sempre trilhamos, quando algum argumento torna possível, o caminho de conciliação. Talvez porque a conciliação não seja possível e não seja mais que discursos dos seres falantes: Seriam essas duas dimensões (subjetivas e objetivas) conciliáveis? Por que se insiste em conciliá-las? A diferenciação entre as duas não conteria, em si, a própria possibilidade daquilo que se chama humano? Em que reside a importância da diferenciação? Na conciliação se busca sempre o uno, no interior dessa hiância:

Nós explicamos sua possibilidade pela hiância congênita que apresenta o ser real do homem em suas relações naturais, e pela retomada, para um uso às vezes ideográfico, mas também fonético e mesmo gramatical, dos elementos imaginários que aparecem despedaçados nessa hiância (Lacan, *La chose freudienne, Écrits*, p. 415, in: MDMAGNO, 1979, p. 2)⁷⁸¹.

Até aqui percorremos todos os possíveis deslizamentos interpretativos/explicativos sobre a mesma questão: a gênese do humano na criança e sua capacidade de representação, seja qual for sua forma de expressão/comunicação. No fundo, o que se fez foi um grande esforço para compreender o que pode estar talvez contido num único termo: *diferenciação*.

Na Psicanálise, as similitudes, que supõem diferenças, giram em torno de um tema nuclear, o *homem dos desejos*; em Jung, a gênese desse *homem desejante* está relativamente atrelada às polaridades simbólicas ancestrais, uma herança construída pelo inconsciente coletivo; os neofreudianos relativizam a ênfase nas forças biológicas, paralelas às forças sociais; Winnicott, ancorado em Heidegger, utilizando-se do conceito de *dasein* (ser no mundo) e nas reflexões sobre o ser e o outro, faz seus deslizamentos sobre as ilusões percorridas entre a criança e seu

objeto-transacional; a epistemologia genética se biparte entre o racionalismo da lógica operatória cognitivista e as noções de defasamento e simbiose, postas por Wallon; finalmente, Bachelard nos leva a um sítio imaginário, a uma instância possível entre Freud e Piaget, topologicamente denominado devaneio.

Na terra dos devaneios, as pessoas se colocam verdadeiramente diante do problema da imaginação: as imagens percebidas e as imagens criadas são instâncias psíquicas distintas. A imagem criadora é distinta das imagens reprodutoras, porque cumpre a *função irreal*. É no exercício dessa *função irreal* que a expressão imaginária dos desenhos infantis realiza, de forma particular, a estética surrealizante:

[...] à margem da realidade social, antes mesmo que as matérias sejam designadas pelos ofícios instaurados na sociedade, precisamos considerar as realidades materiais verdadeiramente primordiais, tais como são oferecidas pela natureza, como convites para exercer as nossas forças. Somente então, remontamos às funções dinâmicas das mãos, longe, profundamente, no inconsciente da energia humana, antes dos recalques da razão prudente (BACHELARD, 2001, p. 25)⁷⁸².

O devaneio é o sítio das possibilidades. A imaginação é simultaneamente tão cortante quanto ligante, capaz de separar ou soldar: “Basta dar a uma criança substâncias bastante variadas para ver se apresentarem as potências dialéticas do trabalho manual”⁷⁸³. O trabalho com as substâncias põe a criança no centro do universo e não somente no centro da sociedade⁷⁸⁴. Ela trabalha as substâncias terrestres no mundo na imaginação.

Bachelard acredita ser possível estabelecer, no reino da imaginação, a lei dos quatro elementos, que classifica as diversas imaginações materiais (fogo, ar, água e terra). Através dessas imaginações, é possível aproximar-se do processo de formação estética. Se, no poeta crescido, essa estética se configura como mais elaborada, no mundo infantil, essa estética se manifesta de uma forma ingênua.

Bachelard lembra que não foi por acaso que as *filosofias primitivas* faziam com frequência, no caminho de sua constituição, uma opção decisiva, quando davam proeminência a um dos quatro elementos, aos princípios formais de suas filosofias:

Nesses sistemas filosóficos, o pensamento erudito está ligado a um devaneio material primitivo, a sabedoria tranquila e permanente se enraíza numa constância substancial. E se essas filosofias simples e poderosas conservam ainda fontes de convicção, é porque ao estudá-las encontramos forças imaginantes totalmente naturais. É sempre a mesma coisa: na

ordem da filosofia, só se persuade bem sugerindo devaneios fundamentais, *restituindo aos pensamentos sua avenida de sonhos* (BACHELARD, 1998, p. 4)⁷⁸⁵.

Os filósofos pré-socráticos, chamados naturalistas ou filósofos da *physis*, refletiam sobre a realidade primeira, originária, fundamental e persistente: o *arché* cósmico, o princípio das coisas, em oposição ao que seria transitórios ou secundário (delas derivados). A proposição de Tales de Mileto é de que a água é o absoluto. Hegel, refletindo sobre ele, diz que:

[...] a Filosofia começa, porque através dela chega à consciência de que um é a essência, o verdadeiro, o único que é em si e para si. Começa aqui um distanciar-se daquilo que é a nossa percepção sensível; um afastar-se deste imediato – um recuar diante dele (HEGEL, 1973, p. 15)⁷⁸⁶.

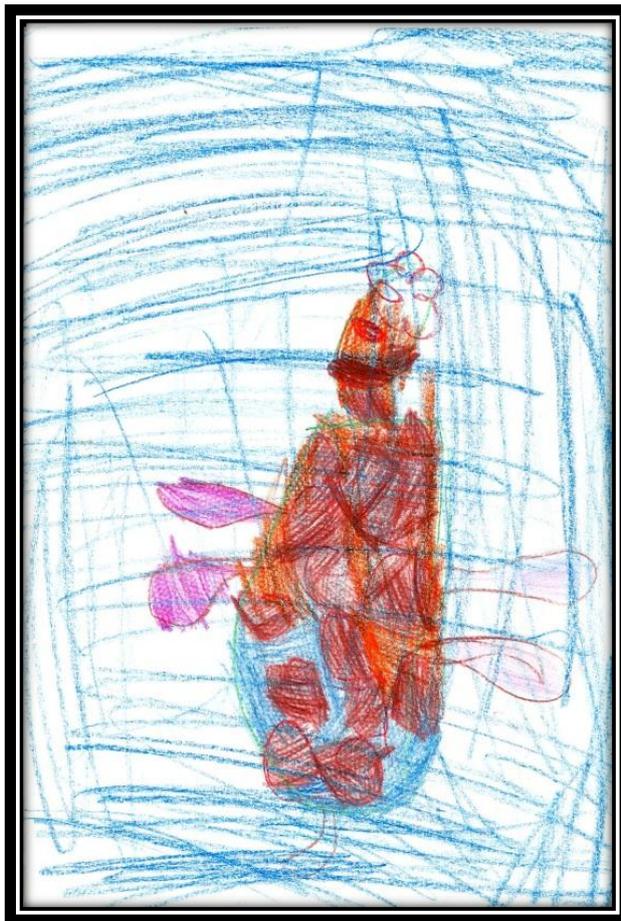
Heráclito acreditava que tudo se compõe a partir do fogo, e nele se resolve. O fogo é o elemento e todas as coisas são *permutas de fogo*, originadas da rarefação e condensação. “Tudo se origina segundo o destino e por direções contrárias se harmonizam os seres; tudo se origina por oposição e tudo flui como um rio, e limitado é o todo e um só cosmo há; nasce ele de fogo e de novo é por fogo consumido, em períodos determinado, por eternidade [...]; tudo está cheio de almas e demônios; [...]. Condensado, o fogo se umidifica, e com mais consistência torna-se água” (Heráclito, 1973, DK 28, p. 82). Mas foi em Empédocles que Bachelard buscou a ideia dos quatro elementos (terra, ar, fogo, água).

Procurar compreender as expressões infantis lembrando as expressões do pensamento humano primordial, na filosofia, talvez fosse um caminho distinto de aproximação e compreensão dos desenhos infantis: os símbolos não são sintomas, mas sinais (signos) de aproximação da criança com as matérias primordiais da natureza e da cultura. No conjunto dos desenhos da menina, há inúmeros movimentos nessa direção, como mostra o desenho (23).

No desenho, a água é o elemento primordial, na cosmologia do sonho, o elemento primordial fundamental (Bachelard, 1998, p. 5)⁷⁸⁷. As zonas dos devaneios materiais, que antecedem a contemplação, toda paisagem é uma experiência onírica, só olhamos com paixão uma paisagem porque antes a vimos em sonho, se nela ressaltamos alguns elementos é porque se é fiel “[...] a um sentimento humano primitivo, a uma realidade orgânica primordial”⁷⁸⁸. A confirmação dessa tese, para Bachelard, pode ser vista nas imagens substanciais da água:

[...] elemento mais feminino e mais uniforme que o fogo, elemento mais constante que simboliza as forças humanas mais escondidas, mais simples, mais simplificantes [...] (BACHELARD, 1998, p. 6).

A água, como substância da intimidade, é um tipo particular de imaginação: ela representa simultaneamente o momento primordial, mas também um destino. Em seu mobilismo heraclitiano, o destino último de um ser em permanente vertigem, como o dragão ancestral posto no desenho da menina.



DESENHO 23: “*O dinossauro está morando no fundo do mar. Ele usa a barbatana para nadar...*”
(Mariana, 6 anos)

“Não foi um mero desejo de fácil mitologia, mas uma verdadeira presciência do papel psicológico das experiências naturais que determinou a psicanálise a marcar com o signo de Narciso o amor do homem por sua própria imagem, por esse rosto que se reflete numa água tranquila” (Bachelard, 1998, p. 23)

Muito estudiosos, de imediato, associam a água ao líquido amniótico e à libido, de forma negativa. Mas a libido é solidária a outros desejos, com todos os desejos e necessidades. A libido é um apetite dinâmico que pode encontrar o

apaziguamento, pois, em todo caso, “A criança é um materialista nato. Seus primeiros sonhos são os sonhos das substâncias orgânicas” (Bachelard, 1998)⁷⁸⁹.

Nas lendas populares, retomadas por Rabelais na literatura, a micção de Gargântua inundou os campos franceses formando os rios. A água preciosa e seminal se mostra poderosa “[...] para criar o mundo e dissolver a noite”. [...] A água dinamizada é o embrião; dá à vida um impulso inesgotável”⁷⁹⁰. Assim pode se apresentar uma face de múltiplas interpretações que podem ser dadas ao desenho (23) da criadora.

No mito Tukano, as substâncias aquosas, enunciadas por Bachelard, ganham fortes conotações, como é possível ver no texto sobre Ye’pá, em seus movimentos rituais de criação da Terra, a interação entre a água e o ar:

Olhando para cima,
e pensando na Casa de Vento
onde soava o som musical. [o ar]
Ye’pá, diakhěkhā-ōhpeōre miñē wethiāgo⁷⁹¹,
Ōhpē-ñohkōōre bihpepo,
Ōhpēkō wihaporo.
Yepá segurou o seio direito.
Espremeu-o,
E do bico do seio saiu o Leite. [a água leitosa]
Kó ēhsero-me’rā puhtío,
Bahseró-me’rā ōhpēkōre tusteopo.
Assoprando, com a boca, fazendo Cerimônia⁷⁹², [novamente o ar]
Espalhou o Leite. [novamente a água leitosa]
Kěkā-dohka kūpepē, mēō-kahpere mipo,
bahsé puhtío,
kó-ya-mukaři-me’rā dohkeo
pūrū dit’tá dohoathere tē’ōñapo.
Do sovaco (antiga vagina) esquerdo ela tirou as Sementes do Tabaco,
E assoprando-as, segurando-as com as mãos, jogou-as, [o ar,novamente]
(Seribhi, Teonari Kumu: GENTIL, 2000, p. 28-29)⁷⁹³

Na obra de Edgar Poe, Bachelard analisa os aspectos fisiológicos e imaginários das representações hidratantes. Ela revela que

Para descer tão fundo às raízes da imaginação orgânica, para escrever embaixo da psicologia da água uma fisiologia da água onírica [...]. Seria

preciso uma cultura médica e, sobretudo, experiência das neuroses (BACHELARD, 1998, p. 10-11).

Bachelard analisou a representação desse elemento a partir da literatura, dos estudos das representações materiais, o momento em que a cultura deixa suas marcas na natureza. Nessa abordagem, o *enxerto*, conceito por ele utilizado, está relacionado ao signo, necessário para especificar a imaginação humana: “Aos nossos olhos, a humanidade imaginante é um além-natureza. Só o enxerto pode transmitir à imaginação formal a riqueza e a densidade das imagens materiais” (BACHELARD, 1998)⁷⁹⁴.

Há um duplo sentido nas imagens: há aquelas que evocam superficialidades, imagens que atuam na superfície do elemento, sem deixar à imaginação o tempo suficiente para trabalhar a matéria; e há uma aproximação em que o elemento (água) é visto em sua substancialidade, momento em que a água é sonhada como substância⁷⁹⁵.

As águas claras e brilhantes representam a primeira abordagem, movimento de uma contemplação errante, uma sequência de devaneios interrompidos e instantâneos. Nessa forma de ver, a água é somente *suporte* para outras imagens, caracteriza a passagem das estações do ano (primavera ao inverno). No outro tipo de abordagem, a água se torna viva, renasce de si, marca seu signo, alimenta os fenômenos corrediços, o elemento vegetal, lustrante, “o corpo das lágrimas”. Há a identificação do sujeito à substância material, quando ambos se enquadram num verdadeiro narcisismo cósmico⁷⁹⁶.

Sobre essa face significativa dos mistérios das águas como os do espelho, Bachelard observa que o Narciso da psicanálise não trabalhou de forma mais completa dois termos da dialética do *ver e mostrar-se*. A psicanálise marcou seu Narciso com sua própria imagem, como “[...] um rosto que se reflete numa água tranquila”⁷⁹⁷. Mas, nas matérias que embasam a imaginação material, há ambivalências profundas e duradouras e uma lei primordial da imaginação, que é a não reciprocidade: “[...] uma matéria que a imaginação não pode fazer viver duplamente, não pode desempenhar o papel psicológico de matéria original”⁷⁹⁸. Aqui não há ambivalência, o criador não consegue encontrar seu duplo poético que permitiria uma *transposição sem fim*, daí ser necessária a dupla participação, a dos desejos do bem e do mal, do branco e do preto, para que o elemento material (água)

envolva o devaneio por completo, tal como se apresenta na poesia idealista e lógica de Edgar Poe:

Estudando as obras de Edgar Poe, teremos então um bom exemplo da dialética cuja necessidade para a vida ativa da linguagem foi bem compreendida por Claude-Louis Esteve⁷⁹⁹: “Se é preciso dessubjetivar o mais possível a lógica e a ciência, é não menos indispensável, em contrapartida, desobjetivar o vocabulário e a sintaxe”. Por falta dessa desobjetivação dos objetos, por falta dessa deformação das formas que nos permitem ver a matéria sob o objeto, o mundo se dispersa em coisas díspares. A alma sofre então um déficit de imaginação material. A água, agrupando as imagens, dissolvendo as substâncias, ajuda a imaginação em sua tarefa de desobjetivação, em sua tarefa de assimilação (BACHELARD, 1998, p. 13).

Nos desenhos da menina, há abundância de imaginação hidratante (desenho 24), permeada de histórias fantásticas:



DESENHO 24: A procura do tesouro (Mariana 7 anos)

“A menina no barco está caçando o tesouro. Ela tem que atravessar muitas ilhas e desafios perigosos. O azul escuro é área perigosa. Mas ela está com sua cadelinha e sua melhor amiga, que estão dentro do barquinho escondidas, por causa das áreas perigosas”.

Na criança essa desobjetivação flui de modo espontâneo e os desenhos se organizam numa sintaxe, na qual os objetos (símbolos) guardam estreitas ligações com o envolvimento das águas: a personagem está imersa. A história completa a representação pictórica, excita a criação, na aventura da busca do tesouro imaginário. Bachelard lembra que a água também se apresenta como metáfora do espelho: ao mirar-se, o homem prepara a sua própria identidade, talvez seja esse o “tesouro buscado” (Desenho 24).

No jogo do espelho, Bachelard toma como exemplo o *Kriegsspiel*⁸⁰⁰, no qual o mirar-se se dá como num jogo de guerra, um jogo de amor ofensivo, onde o Narciso ativo, diferente do Narciso que se mira nas águas tranquilas, foi esquecido pela psicanálise clássica. No Narciso bachelardiano, há uma ambivalência entre as duas imagens. Uma ambivalência

[...] que passa dos traços masoquistas para traços sádicos, que vive uma contemplação que lamenta e uma contemplação que espera, uma contemplação que consola e uma contemplação que agride. Ao ser diante do espelho pode-se sempre fazer a dupla pergunta: para quem estás mirando? Contra quem estás te mirando? Tomas consciência de tua beleza ou de tua força? Essas breves observações bastam para mostrar o cunho inicialmente complexo do narcisismo (BACHELARD, 1998, p. 13)⁸⁰¹.

Para compreender as imagens criadas, é necessário também compreender a utilidade psicológica do espelho das águas. Bachelard diz que a água serve para naturalizar a nossa imagem, devolver à inocência o orgulho de nossa contemplação íntima. Mas as águas não devem ser associadas de forma ingênua ao objeto (espelho), pois este é demasiado civilizado, manejável e geométrico. Não se adapta à vida onírica tanto como a natural profundidade do reflexo aquático de Narciso. O espelho-objeto da cultura aprisiona Narciso num segundo mundo de imagens, que dele não faz parte⁸⁰².

O espelho de Narciso é o espelho da *fonte* (o nascimento), como também assim é o espelho infantil. Um momento primordial e particular de encontro com suas origens, uma imaginação aberta, um momento de idealização diante das águas que desenha e, ao mesmo tempo, que refletem a procura por si mesmo, uma imaginação renaturalizada, onde a menina (re)cria espetáculos e sonha com a matéria (água).

A menina está caçando *o seu tesouro* e o tesouro não é um objeto: “Um poeta que começa pelo espelho deve chegar à água da fonte se quiser transmitir sua experiência poética”⁸⁰³. Ela procura a fonte secreta, pois só ali sentirá duplicidade (ser/natureza). O barco é somente o condutor dos devaneios e os companheiros (a amiga e a cadela) invisíveis são âncoras seguras para *chegar ao tesouro*. *O tesouro é a própria menina, sua identidade ingenuamente narcísica*. A menina

[...] mergulha as mãos na direção de sua própria imagem, fala à sua própria voz. O Eco não é uma ninfa distante. Ela vive na cavidade da fonte. O Eco está incessantemente com Narciso. Ela [a ninfa/menina] é ele. Tem a voz dele. Tem seu rosto. Ele [Narciso] não a ouve num grande grito. Ouve-a [a ninfa/menina] num murmúrio, como murmúrio de sua voz sedutora, de sua voz de sedutor. Diante das águas, Narciso tem a revelação de sua identidade e de sua dualidade, a revelação de seus duplos poderes viris e femininos, a revelação, sobretudo, de sua realidade e de sua identidade (BACHELARD, 1998, p. 25).

É assim, aproximando-se da *fonte-tesouro*, que a menina vai idealizar sua importância, idealização deixada de lado pela psicanálise clássica, em sua mentalidade conspiradora. Nem sempre o narcisismo é neurotizante, ele tem um papel positivo na formação estética; a sublimação nem sempre é a negação do desejo e, tão pouco, uma sublimação contra os instintos. Só assim a menina pode dizer: “Sou tal como me amo” e não “Amo-me tal como sou”. “[...]. A vida real caminha melhor se lhe dermos suas justas férias de irrealidade”⁸⁰⁴.

Entregue à busca de seu tesouro, a menina não contempla só a si mesma. Sua própria imagem é o centro do mundo, pois, nas águas, toda a terra se mira insularmente. Tudo se dissolve na metáfora do azul cristalino, até mesmo os cabelos em fogo brando e iluminador (laranja).

As metáforas da água são inesgotáveis; no Narciso contemplativo, a natureza contemplada e a natureza contemplativa guardam reciprocidades. O lago é também um grande olho que todas as criaturas portam de alguma forma. No pavão, as manchas circulares das penas podem ser assemelhadas a centena de olhos aquáticos, que dão fascínio à cauda e a sensação de estar na presença da vontade direta da beleza⁸⁰⁵.



Desenho 25: Um olhar de pavão: os olhos d'água no papel (Mariana 7 anos)

As inúmeras metáforas criadas sobre a água poderiam ganhar, nos desenhos infantis, múltiplos significados: as águas primaveris e as águas correntes, com seus doces fantasmas de cristais; as águas de Ofélia, de Caronte, em suas dramaticidades; a água como metáfora do movimento é como *vertigem*, como algo que morre a cada minuto.

Na água, diz Bachelard, algo de sua substância se desmorona constantemente, como a cotidianidade da vida; a água corre e sempre cai, isto é, finda sempre na morte horizontal, nesse sentido, o sofrimento da água é infinito. Bachelard considera que os primeiros sonhos que deixam traços indelévels na vida humana são sonhos orgânicos e a primeira convicção calorosa é a do bem estar corporal. Se assim é:

É na carne, nos órgãos, que nascem as imagens materiais primordiais. Essas primeiras imagens materiais são dinâmicas, ativas; estão ligadas a vontades simples, espantosamente rudimentares. A psicanálise provocou muitas revoltas quando falou da libido infantil. Talvez se compreendesse melhor a ação da libido se lhe devolvêssemos sua forma confusa geral, se a ligássemos a todas as funções orgânicas. A libido surgiria então como solidária com os todos os desejos, todas as necessidades. Seria considerada uma dinâmica do apetite e encontraria apaziguamento em todas as impressões de bem estar (BACHELARD, 1998, p. 9).

O devaneio da criança é deste modo, um devaneio materialista.

Quando tivermos compreendido que toda combinação dos elementos materiais é, para o inconsciente, um casamento, poderemos perceber o caráter quase sempre feminino atribuído à água pela imaginação ingênua e pela imaginação poética. Veremos também a profunda maternidade das águas. [...]. [Sua] fonte é um nascimento irresistível, um nascimento contínuo (BACHELARD, 1998, p. 15).

As águas também estão presentes nas brincadeiras de “rondas”, herdada de outros povos que visitaram a Amazônia, mostrando que os sonhos hidratantes não são exclusivos dos redutos dessa terra alagada. Os registros desses laços culturais estão postos por Monteiro (2006)⁸⁰⁶ entre outras, nas cantigas do “*Bom Barqueiro*”, cuja origem é muito antiga, talvez vinda do mito grego.

O mito do *barqueiro do inferno*, foi encontrado por Monteiro em Apuleio (124 a.C.)⁸⁰⁷, sobre o casamento de Eros e Psiquê, assim traduzido pelo autor:

Logo chegarás ao rio da morte com seu barqueiro Caronte.
 Ele exigirá primeiro que lhe deixe o direito de passagem.
 É com esta condição que, na sua barca de couro costurado, ele transporta os viajantes para a margem oposta.
 Vê, pois, que mesmo entre os mortos impera a natureza, e um deus como Caronte, preposto de Dite, não faz nada de graça.

Em Dante, o barqueiro também passa as almas de um lado para o outro do rio fatal. Esse mito, que também aparece nas lendas persas e árabes; está presente sob a forma de sátira, no *Auto da Alma* ou *Auto da barca do Inferno* ou o *Auto da barca da glória*, de Gil Vicente (1465-1536), um dramaturgo português:

DIABO: À barca, à barca, houlá!
 que temos gentil maré!
 - Ora venha o carro a ré!
 COMPANHEIRO: Feito, feito!
 Bem está!
 Vai tu muitieramá,
 e atesa aquele palanco
 e despeja aquele banco,
 pera a gente que virá.
 À barca, à barca, hu-u!
 Asinha, que se quer ir!
 Oh, que tempo de partir,
 louvores a Berzebu!

- Ora, sus! que fazes tu?
 Despeja todo esse leite!
 COMPANHEIRO: Em boa hora! Feito, feito!
 DIABO: Abaixa aramá esse cu!
 Faze aquela poja lesta e alija aquela driça.
 COMPANHEIRO: Oh-oh, caça! Oh-oh, iça, iça!
 DIABO: Oh, que caravela esta!
 Põe bandeiras, que é festa.
 Verga alta! Âncora a pique!
 - Ó poderoso dom Anrique,
 cá vindes vós?... Que cousa é esta?..
 Vem o Fidalgo e, chegando ao batel infernal, diz:
 FIDALGO: Esta barca onde vai ora,
 que assi está apercebida?
 DIABO: Vai pera a ilha perdida,
 e há-de partir logo ess'ora.
 FIDALGO: Pera lá vai a senhora?
 DIABO: Senhor, a vosso serviço.
 FIDALGO Parece-me isso cortiço...
 DIABO: Porque a vedes lá de fora.
 FIDALGO: Porém, a que terra passais?
 DIABO: Pera o inferno, senhor.
 FIDALGO: Terra é bem sem-sabor.
 DIABO: Quê?... E também cá zombais?
 FIDALGO: E passageiros achais
 pera tal habitação?
 DIABO: Vejo-vos eu em feição
 pera ir ao nosso cais...
 FIDALGO: Parece-te a ti assi!

http://www3.universia.com.br/conteudo/literatura/Auto_da_barca_do_inferno_de_Gil_Vicente.pdf

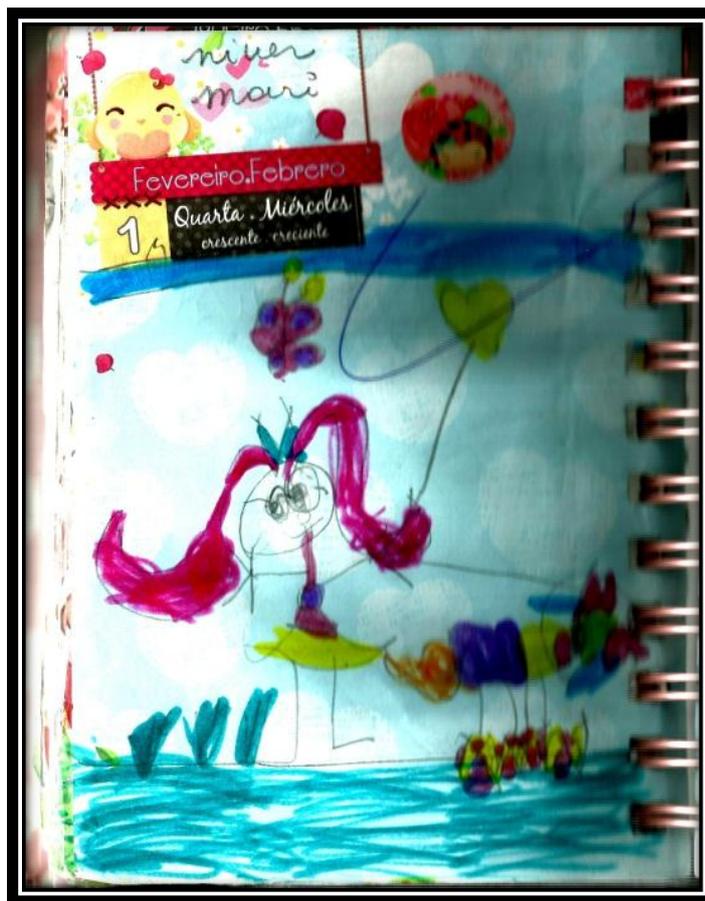
Essa ronda, através dos portugueses, chegou até a Amazônia e ganhou novas formas, identificadas por Monteiro (2006)⁸⁰⁸ nas vozes infantis, que as registrou tais como foram ouvidas, em Manaus:

Bom barqueiro, bom barqueiro,
 dê licença deu passar
 carregado de filhinhos
 para casa caminhar

Passarás, passarás
 algum dele é de ficar,
 se não for o da frente
 é de ser o de detrás

A partida para a morte nas águas de Caronte anima as rondas infantis, ganha inúmeras variações, marcas do sincretismo cultural; Caronte aparece associado à metáfora do dinheiro, os rios sofrem as metamorfoses da cidade e se transformam em pontes e viadutos, mas, como diz Monteiro (2006)⁸⁰⁹: “É o velho Caronte – não há que ser ressuscitado na ingênua canção. Mas, por que bom barqueiro?” Nos jogos e nas rondas está presente, nas vozes das crianças, o ciclo hierático da colonização portuguesa, mostrando como ao imaginário também se impõem as culturas.

Retomando Bachelard:



DESENHO 26: A menina, seu balão de coração e seu cachorro (Mariana 7 anos)

O que atrai no seu modelo de análise é a valorização da dimensão irreal. Uma qualidade própria dos devaneios, que favorece a compreensão do universo da imaginação infantil, porque perde o caráter diretivista, sempre presente nos modelos

de análise preocupados com os procedimentos interventivos. É, no entanto, preciso advertir que Bachelard não desenvolve uma psicologia da infância, aborda a criança apenas como tema do devaneio, através da memória literária. Nesse recorte, o tema é abordado em todas as idades da vida. Ele considera a infância como um momento em que as imagens primordiais emergem no encontro íntimo com os elementos do mundo: ar, água, terra e fogo (SIMONIS, 2010)⁸¹⁰.

Os exercícios de análise dos desenhos, na ótica bachelardiana, demonstram que esta é uma possibilidade que pode ser explorada. A menina, aos 7 anos, deu continuidade à produção livre e espontâneas dos desenhos e franqueou ao pesquisador um variado e abundante material. Os desenhos, que se multiplicam, são organizados por ela numa *caderneta diário*, que contém uma extensa e numerosa experiência com as imagens. Cabe dizer que o diário é, na maior parte, imagens/desenhos que ela produz a cada dia, representando seu afetos, os sonhos e suas construções imaginárias.



DESENHO 27: A casa que voa puxada por balões (Mariana, 7 anos)

Acompanhando o desenvolvimento dos desenhos de Mariana, observa-se algo curioso: aos seis anos, a abundância de imagens relacionadas à água, até os

aproximadamente aos seis anos, revela os sonhos hidratantes; ao final dos seis anos, constata-se que os elementos provenientes da Terra e sua fertilidade são matérias frequentes dos desenhos (plantas, flores, frutos) tudo construídos na ponta do lápis.



DESENHO 28:A menina vai apanhar maçãs na árvore (Mariana 6 anos)

A partir de sete anos, o ar passa a ocupar, de forma crescente, os desenhos por ela produzidos: as esferas coloridas e infladas de *ar* acompanham os personagens: a ideia de voar com os balões está presente em inúmeros desenhos, tudo vai para o alto puxado pelo movimento dos balões.

Nos desenhos, predominam os sonhos de verticalidade e de elevação, através dos balões. Na obra *O ar e os sonhos*, conforme Guimarães (2008)⁸¹¹, Bachelard escreveu um capítulo particular sobre as imagens aéreas em Nietzsche (*Nietzsche e o psiquismo ascensional*), onde percorre os trechos de Zarathustra e, a partir delas, propõe uma interpretação original:

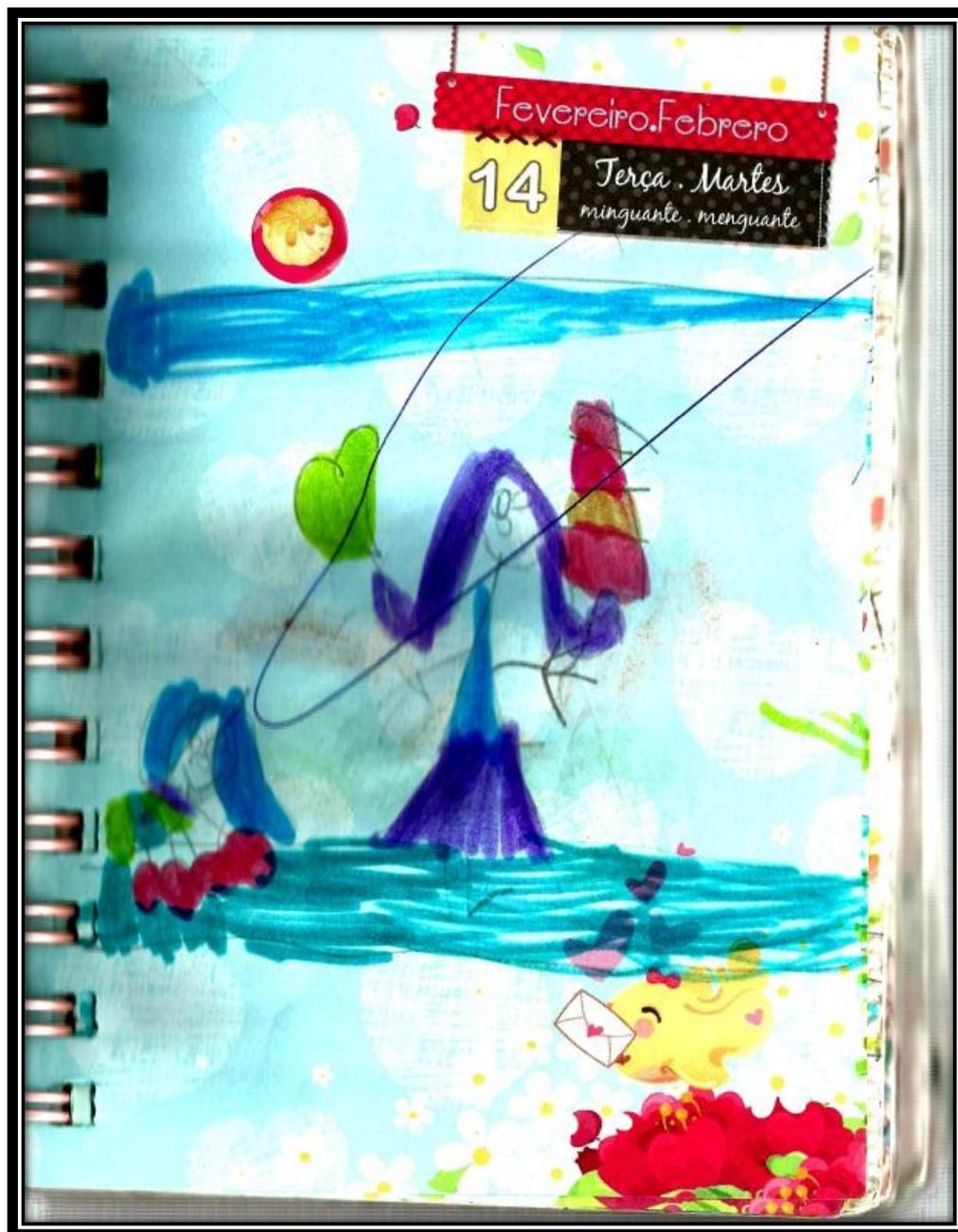


DESENHO 29: A menina no quadro, suspensa por balões (Mariana, 7 anos)

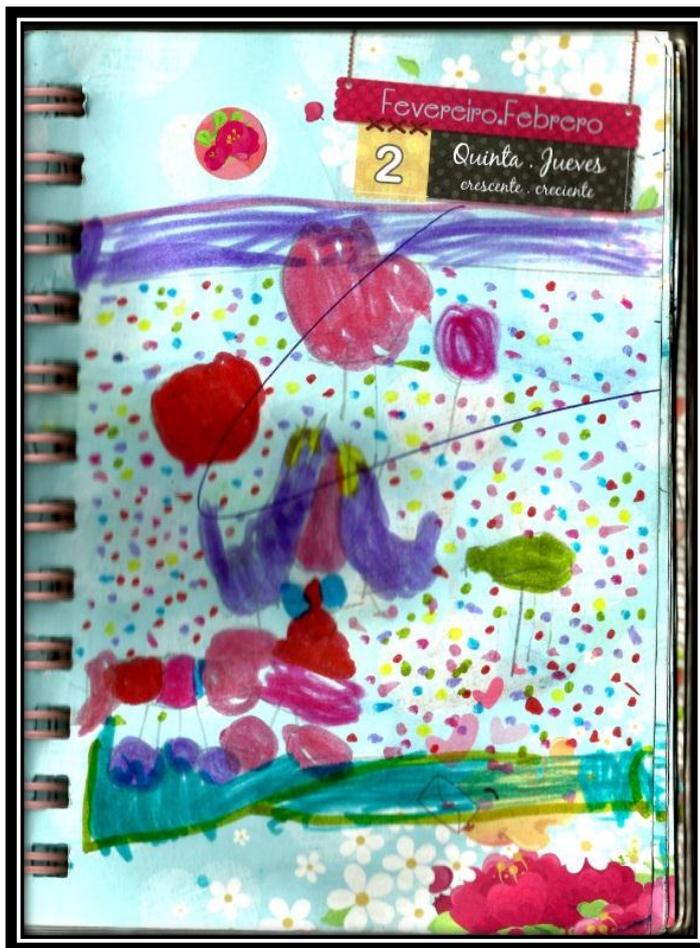
[...] as imagens aéreas de Nietzsche não decorrem de sua filosofia, mas sua filosofia é consequência das imagens aéreas; a transmutação de valores seria, assim, originalmente uma transmutação de imagens (GUIMARÃES, 2008)⁸¹².

As imagens aéreas de Nietzsche dividem-se em dois grupos: as imagens da tríade frio-silêncio-altitude, as imagens da dialética do peso e do voo e as imagens da árvore diante do abismo. Essas imagens, atravessadas de valores morais, conforme Guimarães⁸¹³, poderiam colocar em risco a coerência de Bachelard. Mas, para este, as imagens poéticas são primitivas, anteriores à filosofia e, na leitura dos poemas de Zaratustra, acreditou que poderia encontrar um padrão de imagens, que aparecem sem retoque, algo que afirma que o poeta “explica em parte para o pensador” a primitividade das imagens no pensamento (BACHELARD, 2001)⁸¹⁴

“As imagens de Nietzsche surgem como imagem do ato puro, paradoxo da violência dentro do imaginário aéreo”⁸¹⁵. Nos desenhos, o postulado do voo é ilustrado por sucessivas imagens de balões e pipas, e de pássaros que acompanham o voo. No desenho da menina aparece suspensa no quadro carregado por balões, a casa voa puxada por balões; todo o movimento é verticalizado.



DESENHO 30: A menina passeia com seu cachorro imaginário, seu imenso sorvete e seu balão de coração (Mariana, 7 anos)



DESENHO 31: Uma festa de balões: a menina, seu cachorro imaginário, grandes e minúsculos balões voadores

O ar é a imaginação em movimento, um apelo à valorização. O sonho do voo no trabalho da imaginação se apresenta de forma menos estática, aponta para a necessidade de distanciamento da objetividade. O criador quer experimentar o trabalho da razão no sonho ou, chegando às alturas, sonhar com a razão? O sonho do voo já é em si uma racionalização sobre a imaginação da vida instintiva, associada ao desejo de crescer; mas carrega também a vontade de experimentar a leveza, experimentar o universo cósmico, respirar o ar puro. Os pontos coloridos integram as a festa no mundo das estrelas.

Associada à metáfora do voo ascensional, está também a metáfora da queda, onde prevalece o realismo psicológico, mas a ascensão se sobrepõe à queda, e o irreal comanda o realismo ascensional.

Aqui se encerra, com a idade da menina que completou 7 anos, a experiência de análise dos desenhos na perspectiva bachelardiana, mas cremos que a caminhada

apenas foi iniciada. O problema para o desenvolvimento de pesquisa sobre os desenhos livre está no espaço da coleta: dificilmente se tem oportunidade de acompanhar de forma continuada o crescimento da criança em todas as idades, por isso alguns estudiosos observaram seus filhos; nas escolas seria necessário criar espaços especiais para realizar os desenhos livres, mas a organização desses espaços não é muito aceita pelos educadores, pois as crianças estão assoberbadas de tarefas.

Cabe finalmente ressaltar que, apesar de Bachelard não se referir diretamente à Educação, ela está presente na noção de formação, constantemente mencionada em seus textos. A formação do sujeito, na filosofia por ele construída, é muito mais abrangente do que a educação; ele despoja seus leitores do sentimento diretivo, oriundo das tradições. Exalta a criação e foge das verdades absolutas, que se constituem em amarras, obstáculos na compreensão da sensibilidade infantil: conhecer, como dizem Barbosa e Bulcão (2004, op. cit., p. 51), “[...] é aventurar-se no reino do novo e do abrupto, é estabelecer novas verdades através da negação do saber anterior e da retificação de conceitos e ideias que anteriormente pareciam sólidos”.

A leitura de Bachelard deixa claro que a gênese do conceito ou das imagens está sempre referida ao subjetivo. Embora não se possa pensar a educação somente nessa perspectiva, a compreensão da formação dos conceitos fica, de qualquer modo, ampliada; a consciência é o movimento em direção ao infinito devir, uma experiência permanente de retificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da viagem há sempre a sensação de incompletude ao reler os caminhos percorridos. Reler o que se escreve é ingressar em novas indagações sobre as antigas e as novas certezas que foram acrescentadas: um processo interminável de descoberta, beneficiado pela dúvida. Por essa razão as considerações finais de uma pesquisa não expressam somente certezas: os fios tecem a teia, mas pode levar o pesquisador a outro emaranhado de questões, suficientes para mantê-lo vivo.

Ao final da trajetória é possível perceber que a caminhada, tão bem delimitada nos propósitos formais iniciais, seguiu outro curso, escapou dos fios da teia: queríamos buscar a criança concreta, mas ela não estava somente na concretude dos espaços físicos e socialmente delimitados. Havia outros espaços que escapavam a nossa imaginação primeira. O homem simbólico não habita somente o lugar imediatamente perceptível, por isso todos os campos do saber ainda estão por dar conta da compreensão do momento exato, quando da infância mais tenra esse homem se descobre e descobre estar envolvido na vida social.

O mistério que permanece aberto ainda está na pergunta: como o elefante de Saint Exupéry passou a habitar o interior da jiboia e completou a imagem do chapéu? É possível que a resposta a essa questão seja a chave, o ponto de partida da pesquisa. Mas a criança concreta, que parecia tão sólida no projeto inicial, desmanchou-se no ar. A história que lhe deu visibilidade e invisibilidade mostrou que a infância não era tão sólida quanto os *homens feitos* nos faziam crer.

Assistimos ao elefante crescer no interior da jiboia e dar múltiplas formas ao chapéu. Vimos que os espaços no interior da jiboia são indefinidos! Os espaços se transformam e, em suas metamorfoses, geram homens pensantes e práticos. Homens como Rabelais, Erasmo, Montesquieu e Rousseau, que deram as bases do Iluminismo, incendiaram por dentro o elefante sagrado que repousava no interior da jiboia, dando visibilidade à infância. Mas, grande parte das crianças não chegou a conhecer essas luzes, sucumbiram e foram expostas às sanhas do pragmatismo dos *homens de negócios*. Suas *flautas* foram dessacralizadas e no lugar delas soaram outras flautas, aquelas que ressoam nas chaminés das fábricas, marcando novos espaços, novos ritmos e novos tempos da vida. Os espaços e os tempos de liberdade

da infância passaram a ser determinados pelos ritmos da escola, das ruas atribuladas e das ameaças constantes dos passeios públicos.

Tudo, porém, deveria estar sob o controle dos *homens das leis*, mas eles estão sempre ocupados com as interpretações e com a burocracia; tocam as *flautas* em compassos e ritmos distintos do tempo real e deixam para os *homens dos números* a contabilidade. Cabe a este avaliar os custos, os lucros e perdas e, também, fornecer os dados sobre as evidências. Com esses dados os *homens de chapéu de todos os tipos*, passam a refletir sobre aquilo que se desmancha nas estatísticas, sem deixar de construir as promessas sobre o *devir*.

As flautas imaginárias originais deixaram de ser sagradas. Os jardins que assistiam aos seus concertos se perderam, já não era mais o primordial! Essa digressão nostálgica do *paraíso perdido* só poderia ser explicada pelos *arquitetos do pensamento*.

Acreditando nessa possibilidade, sempre na busca do sujeito (criança) que se desmancha no tempo e com o tempo, chegamos aos *arquitetos da sociologia da infância*. Talvez neles, e com eles, fosse possível encontrar as razões da redução drástica dos números da infância e suas mortes precoces. Constatamos que todas as ideias estavam permeadas de boas intenções, e havia boas explicações: era necessário entender as teias da trama e, principalmente, o sujeito emaranhado nos fios. Chegamos aos empiristas e seus fatalismos objetivistas; vimos suas duras regras, estranhamos as estranhezas de suas obsessões por objetividade. Mas não deixamos de nos abandonar aos deleites dos sons das *flautas das utopias*; e, também, não deixamos de perceber as notas dissonantes dos instrumentalistas que sempre tocam flautas na contramão dos nossos deleites, que tendem a buscar a harmonia. Talvez fosse melhor se perder nos sons de uma *flauta metafísica*, retornar ao universo *apriori* do refrão kantiano, mas, ali havia também um terreno lodoso e escorregadio que, astutamente, nos levaria ao solo das contradições nas axiologias!

Como um velho Xamã, retornamos ao primordial, voltamos ao interior da jiboia em busca da subjetividade no *jardim das imagens*. Seria possível encontrar no *ninho*, aquele mais escondido em algum lugar do jardim, um espaço para abrigar as dúvidas? Se não, talvez lá fosse possível encontrar o sujeito feliz que queríamos ser!

Mas o *ninho*, metáfora de Bachelard, foi objeto das reflexões dos *arquitetos da subjetividade*. Lá estava Freud, seus porões assombrados e suas crianças polimórficas e pulsionais, em debate permanente com o mal da civilização, que

Freud acreditava só redimido pela razão! Lá também estava Jung, suas mônadas-arquétipos e suas esfinges a indagar sobre o tempo. Os sujeitos pareciam presos às origens mais longínquas: aos mitos primordiais. Havia em Jung certo tom profético de quem acredita ter descoberto o início de tudo. Assim também poderia prever o fim: haveria um fio que uniria princípio e fim? Seria esse caminho sinalizado por índices e signos? Estaríamos presos às armaduras dos arquétipos?

Atravessando a psicanálise, esbarramos com Winnicott, que terminou por resolver isso à moda de Heidegger. Deslocou a busca do sujeito para os *objetos transferenciais*: somos, enfim, modernos! Ser moderno é estar, de tal forma, colados aos objetos, ou ter, de tal forma, os objetos colados a nós que nos transformamos num *celular*, vivemos ligados.

Talvez fosse mais prudente voltar para a discussão sobre o que é real. Caminhar entre os embates de Piaget e Wallon; oscilar entre o orgânico e o psíquico; entre o realismo lógico da epistemologia genética e o sonho de Wallon que, embora se declare marxista, escorrega por um viés hegeliano: somos produto de uma *simbiose*, diria ele. Não se pode deixar de lembrar que Kant, Freud e Hegel estão presentes na construção do pensamento tanto de Piaget quanto de Wallon: em Piaget, Kant se faz presente nos princípios apriorísticos da razão e Freud no *monólogo autista* das crianças, recolhidas na sua solidão; em Wallon, Hegel está presente no conceito de *simbiose*, apontando a impossibilidade da harmonia entre o indivíduo e a sociedade, uma dialética que se resolve nas crenças e nas *ilusões*. A ilusão aponta para as possibilidades da criança a se manter inteira durante todo o curso da vida.

Com Vygotsky aprendemos os jogos do semantismo: a razão é histórica, as palavras e os conceitos encerram o curso dessa história que construímos, e o trabalho traça seu curso. Mas foi com Bachelard que encontramos os caminhos que nos levaram à compreensão das representações pictóricas do mundo infantil. Ao despojar-se parcialmente do mundo real e do seu racionalismo científico, Bachelard nos faz ingressar no mundo onírico e compreender, nos devaneios, o valor da imaginação.

Valorizando a função *irreal*, Bachelard nos mostra como as crianças caminham no misterioso mundo da sensibilidade estética e da imaginação. Assim foi possível ao olhar as garatujas e as imagens produzidas pela infância: caminhar com aquela menina para o *palácio do ócio*, o lugar das inutilidades e das fantasias, onde só imaginar é preciso.

REFERÊNCIAS

- ABRAM, J. (2002). *A linguagem de Winnicott: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter.
- AMBER, A.M. (1986). Sociology of Sociology. The place as children in North American Sociology. In: P. a. ADLLER, *Sociological Studies of Child Development*. Connecticut: JAI-Press.
- ANDRADE, C. D. (1991). *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Record.
- ARAGÓN, L. (1991). A desordem Ecológica na Amazônia, Atores Sociais e Vontade Política na Construção de Alternativas Possíveis. Belém, Pará: CEJUP.
- ARAÚJO, A. F. (2003). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARAÚJO, A. F., & BAPTISTA, F. P. (2003). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ARENDT, H. (2003). *A condição Humana*. São Paulo: Forense Universitária.
- ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A.
- ARISTÓFANES. (1972). As Nuvens. In: *Os Pensadores* (G. M. Starzynski, Trad.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- ARISTÓTELES. (2009). *Geração e Corrupção*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.
- ARROYO, M. G. (2004). *Imagens Quebradas. Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes.
- AVELLAR, L. Z. (2004). *Jogando na Análise de Crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicotiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- BACHELARD, G. (1973). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- BACHELARD, G. (1978). A poética do espaço. In: *Os Pensadores* (A. d. Leal, & L. V. Leal, Trads.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- BACHELARD, G. (1997). *Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, G. (1999a). *A Psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, G. (1999b). *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto.
- BACHELARD, G. (2001). *A Terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes.

- BACHELARD, G. (2003). *A Terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, G. (2006a). *A Epistemologia de Gaston Bachelard*. (F. L. Oliveira, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70 L.T.D.
- BACHELARD, G. (2006a). *A Poética do Devaneio*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- BACHELARD, G. (2009). *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.
- BAKHTIN, M. M. (2002). *La cultura popular en la edad média y el renacimiento. El contexto de Fracoise Rabelais*. Madrid: Alianza.
- BARBOSA, E., & BULCÃO, M. (2004). *Pedagogia da razão e pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes.
- BARRETO, G. (2007). *Na encruzilhada do pecado*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas - EDUCA.
- BARRETO, M. d. (2001). *Reflexões sobre a Violência*. Manaus: mimeo.
- BARRETO, M. d. (2011). *Crianças e Jovens no Amazonas: imaginário e representações históricas*. Manaus: UEA .
- BARRINGTON, M. J. (1987). *Injustiça. As bases sociais da obediência e da revolta*. (R. M. Filho, Trad.) São Paulo: Brasiliense.
- BASTIDE, R. (1974). *As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: EDUSP.
- BASTOS, É. R. (2007). *Vozes da Amazônia. Investigação sobre o pensamento social brasileiro*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas - EDUA.
- BENJAMIN, W. (1984). *A criança, o brinquedo e a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus.
- BENJAMIN, Walter. (1975). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- BENJAMIN, Walter. (1975). A obra de na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os Pensadores* (J. L. Grunnewald, Trad.). São Paulo: Abril Cultural.
- BERMAN, M. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar*. (C. F. Moisés, & A. L. Ioriatti, Trads.) São Paulo: Companhia das Letras.
- BERTELLI, A. R., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BETTELHEIM, C. (1976). *A Luta de Classes na União Soviética*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- BLONSKY, P. P. (1993). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. (2. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, Ed.) Acesso em 2011, disponível em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/blonskif.pdf
- BOCHENSKI, L. (1968). *A Filosofia contemporânea ocidental*. (A. P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Herder.

- BOURDIEU, P. (1998). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- BOURDIEU, P. (2007). *A distinção. Crítica Social do julgamento*. São Paulo e Porto Alegre: EDUSP e ZOUK.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (R. Bairão, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves.
- BRANDÃO, J. d. (2000). *Mitologia Grega* (Vol. I). Petrópolis: Vozes.
- BRYM, R. J., LIE, J., HAMLIN, C. L., MUTZENBERG, R., SOARES, E. V., & MAIOR, H. S. (2009). *Sociologia. Sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning.
- BURNS, E. M. (1975). *História da Civilização Ocidental*. (L. S. Machado, & L. Vallandro, Trans.) Porto Alegre: Editora Globo.
- BYNGTON, C. A. (2011). Acesso em setembro de 2011, disponível em Carlos Bington: <http://www.carlosbyngton.com.br/home.html>
- BYNGTON, C. A. (2003). *Introdução ao Estudo das Funções Estruturantes pela Psicologia Simbólica*. São Paulo: WW11 Editores.
- BYNGTON, C. A. (2008). *A viagem de humanização do cosmos em busca de iluminação*. São Paulo: Editora Linear.
- BYNGTON, C. A. (prelo). *Psicologia Simbólica Junguiana*. São Paulo.
- CARVALHO, J. (2010). Gaston Bachelard e a renovação da episteme no século XX. (A. d. Bachelard, Ed.) *Ensaio Filosóficos. Artigo publicado em Adultitá - Sacro e Profano; Incognita Revue Littéraire n. 4*.
- CASTORIADIS, C. (1982). *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTRO, B. (2002). *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Rio de Janeiro: Sociologias.
- CASTRO, E. V. (2002). *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify.
- CHARLOT, B. (1979). *A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CHARLOT, B. (2005). A violência na escola < O que a escola pode fazer e como? *Anais do Congresso Ibero-Americano sobre a Violência nas Escolas. 2*. Belém, Pará: Universidade da Amazônia - UNAMA.
- CHAUÍ, M. (2004). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.
- CLIFFORD, G. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- CORSOS, M., & CORSOS, D. (01 de julho de 2008). A invenção da criança na Psicanálise: de Sigmund Freud a Melanie Klein. *Revista sobre a Infância com problema, Ano III*.
- CUNNINGHAM, W. F. (1968). *Introdução à Educação*. (N. F. Abu-Merphy, Trad.) São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Globo .

- DEBARBIEUX, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). *Revista de Educação e Pesquisa*.
- DECOBERT, S., & SACCO, F. (2004). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI.
- Desconhecido. (s.d.). *Adolescência e atividades Físicas*. Fonte:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/715/10/CAPITULO%20II%20-%20DEDOS%20%C3%81GEIS.pdf>
- DICKENS, C. (1994). *Oliver Twist*. London: Peguin Books.
- DIEESE. (20 de MARÇO de 2011). *DÍVIDA PÚBLICA*. Fonte:
: <http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecDividapublica.pdf>
- DIEGUES, A. C. (2001). *O mito moderno da Natureza intocada*. São Paulo: HUCITEC.
- DINIZ, A. (1994). *Correndo atrás da vida*. Belém, Pará: CEJUP.
- DOMINGUES, I. (2004). *Epistemologia das Ciências Sociais* (Vol. Tomo I: Positivismo e Hermenêutica. Durkheim e Weber). São Paulo: Loyola.
- DORNELLES, L. V. (2002). O brinquedo e a produção do sujeito infantil. *Marcas do tempo: a interculturalidade nas Culturas da Infância*.
- DOSSE, F. (1999). *História do Estruturalismo* (Vol. Volume I: O campo do Signo 1945/1966). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
- DUBET, F. (maio, junho e agosto, n. 17 de 2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação N. 17*.
- DUBOIS. (1995). *Imaginário da Renascença*. Brasília: UNB.
- DURAND, G. (2001a). *O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. (R. E. Levié, Trad.) Rio de Janeiro: Difel.
- DURAND, G. (2001b). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes.
- DURKHEIM, É. (1977). A Educação como processo socializador. Função homogeneizadora e função diferenciadora. In: L. PEREIRA, & M. A. FORACCHI, *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- DURKHEIM, É. (2002). *Lições de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- ECO, H. (1991). *A Estrutura Ausente*. (P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Perspectiva S.A.
- EFLAND, A. D. (1990). *History of Art Education*. New York: Teachers College Press.
- ELIADE, M. (2001). *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes.
- ELIADE, M. (2002). *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Marins Fontes.
- ELLENBERGER, H. F. (1974). *A abertura do inconsciente. História da Psiquiatria dinâmica*. Villeurbanne, França: Simep.
- ESTATÍSTICA, I. B. (2000). *População Jovem no Brasil*. Estatístico, IBGE.

- ESTATÍSTICA, I. B. (2003). *Censo Demográfico*. Estatístico, IBGE.
- ESTATÍSTICA, I. B. (2009). *Censo Demográfico*.
- ESTATÍSTICA, I. B. (2010). *Estatística do Brasil: Síntese dos Indicadores Sociais. Análise das condições de vida da população brasileira*.
- EVA, L. (2007). *A figura do filósofo. Ceticismo e Subjetividade em Montaigne*. São Paulo: Loyola.
- FEBVRE, L. (1999). *Problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FERNANDES, F. (1973). *Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas contextuais, metológico e de aplicação*. São Paulo: Biblioteca Universitária.
- FERNANDES, F. (1989). *A organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Hucitec.
- FERNANDES, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- FERNANDES, N., SARMENTO, M. J., & ALMEIDA, C. T. (s.d.). Investigação da Infância e Criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, v.12(n. 13).
- FERREIRA, A. B. (1989). *Dicionário*. São Paulo: Editora Positivo.
- FERREIRA, O. S. (2002). O pensamento Político de Durkheim. In: É. DURKHEIM, *Lições de Sociologia de Émile Durkheim*. São Paulo: Martins Fontes.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. (1999). *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artemed.
- FILGUEIRAS, A. (1997). *Celebração do Verão*. Manaus: FUNART.
- FILGUEIRAS, A. (2001). *A dança dos fantasmas*. Manaus: Editora Valer.
- FOLHA DE SÃO PAULO. (13 de novembro de 2012). ONG HONG-KONG. *Trabalho Infantil na China se agrava*. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u325883.shtml>.
- FORECAST, A. (27 de agosto de 2011). *The Augst & Forecast*. Acesso em 27 de agosto de 2011, disponível em SCRIB: http://www.augustforecast.com/?qa_faqs=what-is-globalization
- FORESCAT, A. (2012). *Quem lucrou foram os bancos*. Acesso em 12 de outubro de 2012, disponível em The August Forecast Review: <http://www.augustforecast.com/>
- FOUCAULT, M. (2003). *A microfísica do poder*. São Paulo: Graal.
- FOUCAULT, M. (2005). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis: Vozes.
- FRANCHI, E. P. (2001). *Pedagogia da Alfabetização. Da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez.
- FRANCO, H. B., & LEAL, F. M. (2008). *As crianças da Amazônia: um futuro ameaçado*. Belém, Pará: UNAMAZ.
- FRANZ, M. L. (2008). O processo de individuação. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos* (M. L. Pinto, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

- FREIRE, I. (2011). *Oficina de Emoções: o mito de Eros e Psiquê*. Acesso em novembro de 2012, disponível em PDF: <http://www.isafreire.pro.br/oficinadasemocoas.pdf>
- FREITAS, A. (Janeiro e Abril de 2006). Apolo-Prometru e Dionísio: dois perfis mitológicos do homem das 24 horas, de Gaston Bachelard. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32.
- FREITAS, S. d. (2003). *Sociologia do Conhecimento, pragmatismo e pensamento evolutivo*. Bauru, São Paulo: EDUSP.
- FREUD, A. (1971). *O tratamento psicanalítico de criança*. Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (-1. (2011). <http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemdoprincipiodeprazer.pdf>. Acesso em novembro de 2011, disponível em Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud: <http://www.lacan.dk3.com/>
- FREUD, S. (1977). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909). In: S. FREUD, *Obras Completas de Sigmund Freu* (Vol. volume X). Rio de Janeiro: Imago.
- FULGÊNCIO, L. (11 de jul/dez de Ano 6, 2011). Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a Educação. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*.
- FUND, U. N. (2009). *Estado mundial de la infancia. Comemoración de los 20 años de la Convencion sobre los Derechos del Niño*. UNICEF.
- FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (2011). Acesso em 2012 de outubro de 27, disponível em Situação Mundial da Infância: http://www.unicef.org/brasil/pt/br_sower11web.pdf
- FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (29 de 10 de 2011). Acesso em 2 de 8 de 2012, disponível em <http://.unfpa.org.br/swop.2011.pdf>.
- GAMELLI, A. (1958). *Psicologia da Idade Evolutiva*. (J. Ecsodi, Trad.) Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.
- GENTIL, G. d. (2000). *Quatro tempos da Antiguidade. Histórias proibidas do começo do mundo e dos primeiros seres*. Zurich: Waldgut.
- GERTZ, R. (1994). *Karl Marx & Karl Marx*. São Paulo: Hucitec.
- GODINHO, H. (2003). Imaginário e literatura. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto.
- GODINHO, H. (2003). Imaginário e Literatura. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GOFMAN, E. (1998). *Enigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.
- GONZALES, H. (2004). *O que é subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense.
- GREIG, P. (2004). *A criança e seu desenho. O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artemed.
- HABERMAS, J. (1980). *Verdade e justificação*. São Paulo: Loyola.
- HAMMES, R., & WILLIAM, Vickers. (1983). *Adaptative responses of native Amazonias*. New York: Academic Press.

- HEGEL, G. W. (1973). *Crítica Moderna*. In: *Os pensadores*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- HENDERSON, J. L. (2008). Mitos antigos e o homem moderno. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos, concepção e organização de Carl G. Jung* (M. L. Pinho, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- HIESCHBERGUER, J. (1967). *História da Filosofia Moderna*. (A. Correia, Trad.) São Paulo: Hucitec.
- HOBBSAWAN, E. (1995). *A era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras.
- HORKHEIMER, M., & THEODOR, A. (1975). Conceito de Iluminismo. In: *Os pensadores* (Vol. V. XLIII). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- HUGO, V. (2009). *Os Miseráveis*. (O. P. Barros, Trad.) São Paulo: Cosac Naify.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. (2000). *População jovem no Brasil*.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. (2003). *Censo Demográfico*.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2000). *População Jovem no Brasil*.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2001). *Pesquisa Nacional por Amostragem*. Estatístico, IBGE.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. (2009). Censo Escolar. BRASIL: EDUCACIONAL, INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS. Fonte: PORTAL INEP:
<http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>
- JUNG, C. G. (2011). *Wikipédia. Enciclopédia Livre*. Acesso em 2011, disponível em Carl Gustav Jung:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Carl_Gustav_Jung
- KIEFFER, H., & MUNIZ, M. K. (1985). Pensamento Sociológico e Direitos do Homem. In: A. RAYMOND, *Estudos Políticos* (S. Barth, Trad.). Brasília: Editora UNB.
- KOFFI, A. (2011). Acesso em 2011, disponível em Wikipédia Enciclopédia Livre:
http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_em_desenvolvimento
- LA TAILLE, I. (1994). Prefácio à Edição Brasileira. In: J. PIAGET, *O Juízo Moral na Criança* (E. Leonardon, Trad.). São Paulo.
- LEITE, L. B., & MEDEIROS, A. A. (1987). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1989a). *O pensamento Selvagem*. São Paulo: Papirus.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2004). *Do mé! às Cinzas* (Vol. v. 2). (C. E. Moura, & B. Perrone-Moisés, Trads.) São Paulo: Cosac & Naify.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2004). *Mitológica 1: O cru e o cozido* (Vol. v. 1). (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify.
- LÉVI-STRAUSS, C. (2006). *A origem dos modos de mesa*. (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify.
- LIMA, L. (21 de março de 2008). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905) resenha*. Acesso em 20 de novembro de 2011, disponível em Palavra e Escuta:

<http://www.palavraescuta.com.br/textos/tres-ensaios-sobre-a-teoria-da-sexualidade-1905-resenha>

LIMA, M. d. (2004). *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez.

LOMBARDI, J. C. (setembro mn. 39 de 2010). Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels. *Revista Histedbrr*.

LOPES, J. C. (2001). *Desenvolvimento Histórico do processo de estudo do desenho da criança*. Fonte: Universidade de Franca:
http://julianacassab.com/Arquivosdownload/Monografia/Monografia_JulianaCassab.pdf

LOUREIRO, J. P. (1995). *Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP.

LUCKÁS, G. (1974). *História e Consciência da Classe*. Porto: Escorpião.

LUIZ, E. (2007). *A figura do filósofo. Ceticismo e subjetividade em Montaigne*. São Paulo: Loyola.

LUQUET, P. (2004). Introdução ao estudo psicanalítico do belo. In: S. DECOBERT, & SACCO, François, *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: CLIMEPSI.

MACHADO, B. M. (2007). Rabiscando para ser: do si mesmo para o papel. *Imaginário, 13 e 14*, 193-509.

MANACORDA, M. (1966). *Marx y la Pedagogia de Nuestro Tiempo*. Roma: Riuniti.

MANNHEIM, K., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). O problema de uma sociologia do conhecimento. In: *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

MANSON, M. (2001). *História dos Brinquedos e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.

MARCUSE, H. (1968). *Éros e Civilização. Uma crítica filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar.

MÁRKUS, G. (1974). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARTINI, S. (2011). *Informações profissionais*. Acesso em 2011, disponível em <http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/acidia-setimo-pecado-capital/7345/>

MARX, K. (1974). *18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Abril Cultural.

MARX, K. (1976). O método da economia política. In: *Contribuições à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes.

MARX, K. (1977). Crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Garibaldi.

MARX, K. (s.d). Crítica ao Programa de Gotha. In: K. MARX, & F. ENGELS, *Obras Escolhidas* (Vol. 2). São Paulo: Alfa Ômega.

MDMAGNO. (1979). *O Pato lógico*. Rio de Janeiro: AOUTRA.

MEIRELLES, C. (2002). *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MERANI, A. L. (1977). *Psicologia da Alienação*. (R. Gutiérrez, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- MESZÁROS, I. (2002). *Para Além do Capital*. São Paulo: Unicam, Jinkings editores associados.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. (1990). LEI N. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - ESTATUTO DA CRIANÇA. BRASÍLIA, BRASIL.
- MIRCEA, E. (2001). *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes.
- MIRCEA, E. (2002). *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes.
- MONTEIRO, M. Y. (2006). *Roteiro do folclore amazônico. Rondas infantis*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas e Secretaria de Estado e Cultura.
- MOTHAR, R. (2006). Crianças e Jovens afectados pelo HIV e SIDA na Índia. Desafios e questões emergentes. (http://www.kit.nl/net/KIT_Publicaties_output/ShowFile2.aspx?e=1352, Ed.) *País em Foco*.
- MOTTA, M. B. (2003). *Michel Foucault. Estratégias, Poder-Saber*. (V. L. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- NOGUEIRA, M. A. (1990). *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez.
- NORBERT, E. (1994). *O processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar.
- OLIVEIRA, T. U., & AMARAL, T. F. (2009). *Mosaico: estudos em Psicologia*. BeloHorizonte: mimeo.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE CONTROLE DO SIDA/NACO. (2007). Acesso em 5 de NOVEMBRO de 2011, disponível em ONUSIDA ESTIMATIVA: http://www.kit.nl/net/KIT_Publicaties_output/ShowFile2.aspx?e=1352
- PEREIRA, L. (1976). *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- PERRAUDEAU, M. (1999). *Piaget hoy: respuestas a una controversia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- PESSOA, F. (1975). Cancioneiro. Autopsicografia. In: F. PESSOA, *Obra Poética* (p. 164). Rio de Janeiro: Companhia Aguillar Editora.
- PIAGET, J. (1974). *Adaptação vital e psicologia da inteligência*. Paris: Hermann.
- PIAGET, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A.
- PIAGET, J. (1990). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Sum,us.
- PIAGET, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. (M. Appenzeller, & Áurea Regina, Trans.) São Paulo: Martins Fontes.
- PIAGET, J. (s.d.). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record de Serviços de Imprensa S.A.
- PIAGET, J., & INEHLDER, b. (1963). As imagens mentais. In: P. FREISSE, & J. PIAGET, *Taité de psychologie expérimentale*. Paris.
- PINO, A. (2005). *As marcas do humano. As origens fa constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostski*. São Paulo: Cortez.

- PINTO, L. F. (24 de 5 de 2006). Hidroelétrica na Amazônia. *Jornal Pessoal*. Belém, Pará, Brasil: mimeo.
- PNUD, P. D. (2011). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2011. Sustentabilidade e Equidade: um futuro melhor para todos*. Portugal: Instituto Portugues de Apoio ao Desenvolvimento.
- PONTE, C. (2010). Dos Direitos Humanos, Direitos da Criança e Cobertura Jornalística. *ENCONTRO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS* (p. Actas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos). Lisboa: IIE.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS - PNUD. (2011). *Relatório do Desenvolvimento Humano. Suatentabilidade e Equidade. Um futuro melhor para todos*. Acesso em 5 de maio de 2011, disponível em <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/pt>
- PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO. (2012). *Plano Decenal de Energia (2007-2016)*. Acesso em maio de 2012, disponível em [Edital.com.br](http://www.edital.com.br): PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO (PAC) E DO PLANO DECENAL DE ENERGIA, (2007-2016), Brasil. Disponível em: <http://www.edital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=49886> . Acessado em Maio de 2012
- QVORTRUP, J. (1991). *Childhood as social phenomenon: an introduction to series of nacional reports*. Vienne: European Center.
- QVORTRUP, J. (2000). Generations: an important category in sociological research. *Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância*. 2. Braga : Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança.
- QVORTRUP, J. (s.d.). *Crescer na Europa. Horizonte actuais dos estudos sobre a infância e a juventude*. Fonte: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>
- RAGO, M. (1995). O efeito de Faulcault na historiografia brasileira. *Revista de Sociologia: Tempo Social*.
- RAMOS, C., LIMA, L. F., PAPARELLI, R., & KALMUS, J. (1995). *Levantamento bibliográfico: História da Infância no Brasil*. São Paulo: USP.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.
- REGO, J. (1977). O homem dos logos: reflexões sobre os fantasmas de Freud. *II Jornada Freud Lacaniana*. Recife: REGO, João. "O Homem dos Lobos: reflexões sobre o fantasma em Freud". Texto apresentado na II Jornada Freud Lacaniana: Recife, novembro <http://com/viewer?pid=bl&srcid=ADGEESiQKQffg1UOuBsyT3IIvWW>.
- REGO, T. C. (1997). *Vygostsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- RENAUT, A. (2002). *A Libertação das Crianças. A era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RIBEIRO, C. V., & SANTOS, E. S. (2008, Ano 6, n. 11). Elementos não metafísicos da psicanálise winnicottiana. *Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*.
- RICOEUR, P. (1977). *Da interpretação. Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago.
- RICOEUR, P. (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. (A. François, Trad.) São Paulo: Unicamp.

- RIZZINI, I., RIZZINI, I., & HOLANDA, R. B. (1996). *A criança e o adolescente no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: USU, Edições Universitária Livraria e Editora.
- RODRIGUES, C. M. (maio/outubro de 2009). Restauração católica e o discurso das elites intelectuais. *Revista de Artes e Humanidades*, n. 4.
- ROSSI, W. G. (1978). *Capitalismo e Educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cotez & Moraes.
- ROTTERDAM, E. (1972). Elogio à Loucura. In: *Os pensadores*. Victor Civita, Abril Cultural.
- SAINT-EXUPÉRY, A. d. (2001). *O príncipezinho*. (J. M. Varela, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- SANTOS, R. (2005). A Educação Moral segundo Kant. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 46.
- SARAMAGO, S. S. (2000). Contribuições para uma Sociologia da Infância. Aspectos conceituais e metodológicos. *Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes e Futuros P'roximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- SARMENTO, M. (2001). *Pobreza Infantil*. Portugal: Príncipia Editora.
- SARMENTO, M. J. (2000). Ofícios da criança. *Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância. volume 2*. Braga: Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. J. (2002). Imaginário e Culturas da Infância. *Marcas do Tempo: a interculturalidade nas culturas da infância*.
- SARMENTO, M. J. (maio e agosto de 2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade* v. 26.
- SARMENTO, M. J. (2006). *Conhecer a Infância: desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Universidade do Minho.
- SARMENTO, M. J. (2011). *Pobreza Infantil*. Portugal: Principia Editora.
- SARMENTO, M. J. (2012). Construir a educação infantil na complexidade do real ou ..."Pular na cama de gato". *Revista Pátio da Educação Infantil*, n. 32, Porto Alegre.
- SARMENTO, M. J., & GONÇALVES, R. (2000). O trabalho infantil como mau trato. In: M. C, *Violências e vítimas de crimes*. Coimbra: Quarteto.
- SARMENTO, M. J., & MARIN. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: V. M. VASCONCELLOS, *Infância Invisível*. São Paulo: Editora Junqueira e Marin.
- SARMENTO, M. J., & VEIGA, F. (2010). *A pobreza das crianças: realidades, desafios e propostas*. Famalicão - Portugal: Edições Humus.
- SCHULTZ, D. P., & SCHULTZ, S. E. (1981). *História da Psicologia Moderna*. (A. Ubirajara, & M. S. Gonçalves, Trads.) São Paulo: Cutrix.
- SEQUEIRA, A. M. (1962). *Para o adolescente é importante o saber fazer na fruição da produção da arte?* Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Lisboa: PDF.
- SILVA, D. L. (2007). *Por dentro do debate de Piaget - Wallon: do desenrolar da controvérsia sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento simbólico*. UFMG.

- SIMONIS, S. R. (2008). *A poética de moralização aérea: a leitura de Bachelard das imagens associadas a Nietzsche*. Acesso em 2011, disponível em Oficina de Filosofia. Wordpress: <http://oficinadefilosofia.files.wordpress.com/2008/08/nietzsche-e-bachelard-a-poetica-da-moralizacao-aerea.pdf>
- SINDPPD. (2012). *BOLETIM INFORMATIVO DA AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA PÚBLICA*. Acesso em 20 de agosto de 2012, disponível em <http://www.sindppd-rs.org.br/noticias/geral/2218-orcamento-de-2012-do-governo-federal-prioriza-pagamento-aos-bancos-os-servicos-publicos-vaio-piorar-mais>
- SINGER, P. (1976). *Dinâmica populacional e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.
- SIRONNEAU, J.-P. (2003). Imaginário e Sociologia. In: A. F. ARAÚJO, & F. S. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SOUZA, M. (1994). *A caligrafia de Deus*. São Paulo: Marco Zero.
- SOUZA, M. (2003). *A Expressão Amazonense. Do colonialismo ao neocolonialismo*. São Paulo: Alfa-Ômega.
- STRÔNGOLI, M. T. (s.d.). Metáfora: encruzilhadas de signos e símbolos. *Cahiers l'imafinaire. Mythologie et vie sociale*.
- TAVARES, M. d. (1979). *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro: Zahar.
- UNITED NATIONS POPULATION DIVISION. (2010). *Total Population (both sexes combined) by five year age group, estates (2010)*. Acesso em 2011 de 10 de 27, disponível em <http://www.un.org/esa/population>
- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. (2008). *Relatório Especial de comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos da Criança*. Acesso em 5 de novembro de 2012, disponível em UNICEF: UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND - UNICEF. Relatório Especial de Comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos das Crianças, 2008, p. 18. Disponível em: http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf
- UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. (2011). *Situação Mundial da Infância (Tabela Indicadores Sociais)*. Acesso em 15 de novembro de 2011, disponível em www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html
- UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. (s.d.). *Situação Mundial da Criança*. . Fonte: Criança no Mundo Urbano (Tabela 1: Indicadores Sociais): <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html>
- UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. (2011). *Situação Mundial da infância*. UNICEF.
- UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. (2012). *Pobreza Infantil nos Países ricos*. CENTRO DE PESQUISA INNOCANTI.
- UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. (2012). *Situação Mundial da Criança. Crianças no Mundo Urbano*. Acesso em 1 de novembro de 2012, disponível em <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html> e <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html>

- VENTURINI, L. (2007). *História Crítica da Arte*. Lisboa: Edições 70.
- VEYNE, P. (1982). *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora UNB.
- VIGOTSKY, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VONÊCHE, J. (1997). As origens das idéias de Piaget sobre a gênese e desenvolvimento. In: BANKS-Leite, *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez.
- WALLON, H. (1963). *Psychologue de l'enfance, Colóquio Langevin-Wallon. La pensée, n. 112*. São Paulo: mimeo.
- WALLON, H. (1971). *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- WALLON, H. (2007). *A evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (2007). *Educação psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, H. (2008). *Do ato ao pensamento*. São Paulo: Vozes.
- WEBBER, M. (1980). A objetividade do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: *Metodologias da Ciências Sociais* (Vol. Parte I). Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez.
- WEBER, M. (2004). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. (R. Barbosa, & K. E. Barbosa, Trans.) São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.
- WIKIPEDIA, E. (s.d.). *BRETANO*.
- WIKIPEDIA, E. L. (s.d.). Fonte: Émile Meyerson: http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Meyerson
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Levy Bruhl: <http://en.wikipedia.org/wiki/Levy-Bruhl> e
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Vénus (planeta): [http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_\(planeta\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_(planeta))
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em setembro de 2011, disponível em Si mesmo: http://pt.wikipedia.org/wiki/Si_mesmo
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Melanie Klein: http://pt.wikipedia.org/wiki/Melanie_Klein#Psican.C3.A1lise
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Filogenia: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Filogenia>
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Émile Meyerson: http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Meyerson
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Dimitri Uznadze: http://en.wikipedia.org/wiki/Dimitri_Uznadze
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Década de 1940: http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_de_1940
- WIKIPEDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Arnold Reymond: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Reymond

- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Nikolaus Pevsner: Oficina de Filosofia. Wordpress
- WIKIPÉDIA, E. L. (10 de janeiro de 2011). Acesso em 19 de agosto de 2011, disponível em PREVSNER, Nicolau: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikolaus_Prevsner
- WIKIPÉDIA, E. L. (10 de agosto de 2011). Acesso em 30 de agosto de 2011, disponível em LITOGRAFIA: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Litografia>
- WIKIPÉDIA, E. L. (04 de janeiro de 2011). Acesso em 15 de agosto de 2011, disponível em Arno Stern: http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=fr&to=pt&a=http%3A%2F%2Ffr.wikipedia.org%2Fwiki%2FArno_Stern%23_Biographie
- WIKIPÉDIA, E. L. (04 de janeiro de 2011). Acesso em 30 de agosto de 2011, disponível em Ruskin, Jhon: http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Ruskin
- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Plougastel-Daoulas: <http://en.wikipedia.org/wiki/Plougastel-Daoulas>
- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Países considerados desenvolvidos: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_em_desenvolvimento
- WIKIPÉDIA, E. L. (fevereiro de 2011). Acesso em setembro de 2011, disponível em Karl Gotthard Lamprecht: http://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Gotthard_Lamprecht
- WIKIPÉDIA, E. L. (10 de janeiro de 2011). Acesso em 20 de agosto de 2011, disponível em Johann_Heinrich_Pestaloz: http://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_Pestalozz
- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Fauvismo: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fauvismo>
- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Eugen Bleuler: http://p.wikipédia.org/wiki/Eugen_Bleuler
- WIKIPÉDIA, E. L. (2011). *Teste de apercepção temática*. Acesso em 2011, disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_de_apercep%C3%A7%C3%A3o_tem%C3%A1tica.
- WIKIPÉDIA, E. L. (2012). Acesso em 20 de novembro de 2011, disponível em Kriegsspiel: [http://en.wikipedia.org/wiki/Kriegsspiel_\(wargame\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Kriegsspiel_(wargame))
- WIKIPÉDIA, E. L. (2012). Acesso em 5 de novembro de 2012, disponível em ECONOMIA DA ÍNDIA: http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_da_%C3%8Dndia
- WIKIPÉDIA, E. L. (2012). *Biografia*. Acesso em 2012, disponível em Arno Stern: http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=fr&to=pt&a=http%3A%2F%2Ffr.wikipedia.org%2Fwiki%2FArno_Stern%23_Biographie
- WIKIPÉDIA, E. L. (s.d.). *FRANZ BRETANO*. Acesso em 19 de Novembro de 2011, disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Brentano
- WINNICOTTI, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. (J. O. Abreu, & V. Nobre, Trads.) Rio de Janeiro: Imago.

- WOODHEAD, M., & FAULKNER, D. (1989). Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. *Children Act. Convenção Nacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. UNICEF.
- WUNENBURGER, J. J. (2003). Introdução ao imaginário. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermnêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ZAZZO, R. (1978). *Henri Wallon. Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Tipografia Garcia & Carvalho Ltda.
- ŽIŽEK, S. (Maio de 2011). *Quando a situação é catastrófica, mas não é grave*. Fonte: <http://saudentalrj.blogspot.com.br/2011/05/slavoj-zizek-no-brasil-conferencias-no.html>. Acesso em: maio de 2011

ANEXO

Mariana de Carvalho Barreto

eu Permito usar a minha avó de usar
os meus desenhos na foto dela.

12 de março de 2012



NOTAS

¹ II Congresso de Educação de Adultos (1958), quando Paulo Freire tornou conhecidas suas ideias sobre Educação.

²ARROYO, M. G. (2004). *Imagens Quebradas. Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes.

³SEQUEIRA, A. M. (1962). *Para o adolescente é importante o saber fazer na fruição da produção da arte?* Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Lisboa: Pdf..

⁴EFLAND, Arthur D. (1990). *History of Art Education*. New York: Teachers College Press, apud SEQUEIRA 1962.

⁵Sir Nikolaus Pevsner: Britânico nascido na Alemanha que trabalhou na área da história da arte, mas especialmente com arquitetura e design. PEV. *The Buildings of England* (1951-74), um dos grandes arquivos do século XX sobre arte escolástica; *Pelican History of Art* (1953–), onde muitos dos volumes individuais são tidos como clássicos.

WIKIPÉDIA, E. L. (10 de janeiro de 2011). Acesso em 19 de agosto de 2011, disponível em PREVSNER, Nicolau: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikolaus_Prevsner

⁶BENJAMIN, Walter. (1975). A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural..

⁷Litografia (do grego λιθογραφία, de λιθος-lithos pedra e γραφειν-graféin, grafia, escrita) é um tipo de gravura. Essa técnica de gravura envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com um lápis gorduroso. A base dessa técnica é o princípio da repulsão entre água e óleo. Ao contrário das outras técnicas da gravura, na Litografia o desenho é feito através do acúmulo de gordura sobre a superfície da matriz, e não através de fendas e sulcos na matriz, como na xilogravura e na gravura em metal (ver técnica). Seu primeiro nome foi poliautografia, significando a produção de múltiplas cópias de manuscritos e desenhos originais:

WIKIPÉDIA, E. L. (10 de janeiro de 2011). Acesso em 19 de agosto de 2011, disponível em PREVSNER, Nicolau: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikolaus_Prevsner

⁸FOUCAULT, M. (2005). *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis: Vozes.

⁹Cf. PREVSNER, 1982, p. 40, apud: SIQUEIRA, 1962, op. cit., p. 7

¹⁰Criando em ambiente pobre, conheceu de perto o preconceito social. Influenciado pela leitura do *Emílio*, de Rousseau, caracteriza-se como naturalista e crítico político e alia-se a um grupo reformista, aproximando-se do poeta Johann Kasper Lavater (1741-1801), com quem gastou parte de sua juventude em lutas políticas. Após, dedicou-se a educação. Sua obra prima (*Leonardo e Gertrud*), um projeto de reforma gradual, o retirou do anonimato. Mas é do horror a guerra (invasão francesa a Suíça, 1798) que, ao ver as crianças órfãs, famintas e sem abrigo, vagando pelo Cantão de Unterwalden, às margens do Lago de Lucena, que Pestalozzi tomou a iniciativa de recolher muito deles em um convento abandonado. Mas em 1799, o edifício foi tomado pelos franceses e transformado em hospital, quando Pestalozzi viu seus esforços perdidos. Sobre seus métodos, na obra *Como Gertrudes ensina as crianças*, ressalta entre outras atividades a importância da pintura.

WIKIPÉDIA, E. L. (10 de janeiro de 2011). Acesso em 19 de agosto de 2011, disponível em PREVSNER, Nicolau: http://pt.wikipedia.org/wiki/Nikolaus_Prevsner

¹¹EFLAND, 1990, apud SEQUEIRA, p. 78

¹²EFLAND, 1990, apud SEQUEIRA, 1962, op. cit. p. 122.

¹³SEQUEIRA 1962 (p. 122), observa que, entre outras iniciativas, os programas de arte implantados nos EUA (1800); a introdução do ensino do desenho, nas escolas politécnicas europeias, para preparar

artesões para a indústria; 1870, nos E.E.U.U, Boston, a escola primária voltada para a formação industrial, utilizando o material de Froebel.

¹⁴O pensamento de Ruskin vincula-se ao Romantismo, movimento literário e ideológico (final do século XVIII até meado do século XIX), e que dá ênfase a sensibilidade subjetiva e emotiva em contraponto com a razão. Esteticamente, Ruskin apresenta-se como reação ao Classicismo e com admiração ao medievalismo. Na sua definição de restauração dos patrimônios históricos, considerava a real destruição daquilo que não se pode salvar, nem a mínima parte, uma destruição acompanhada de uma falsa descrição. WIKIPÉDIA, E. L. (04 de janeiro de 2011). Acesso em 30 de agosto de 2011, disponível em Ruskin, Jhon: http://pt.wikipedia.org/wiki/John_Ruskin

¹⁵LOPES, Juliana Cassab. **Desenvolvimento Histórico do processo de estudo do desenho da criança**. Universidade de Franca: 2001. LOPES, J. C. (2001). *Desenvolvimento Histórico do processo de estudo do desenho da criança*. Fonte: Universidade de Franca: http://julianacassab.com/Arquivosdownload/Monografia/Monografia_JulianaCassab.pdf

¹⁶Cf. Ibidem, p. 17.

¹⁷Cf. Karl Lamprecht: nasceu em Jessen (Elster), na província da Saxônia. Como estudante, ele se formou em história, ciência política, economia e arte nas universidades de Göttingen, Universidade de Leipzig, e Maximiliano Universidade Ludwig em Munique. **Lamprecht também ensinou na Universidade de Phillips-Universität em Marburg, e mais tarde na Universidade de Leipzig, onde fundou um centro dedicado à história do mundo comparativa e cultural (Institut für Kultur-und Universalgeschichte)** WIKIPÉDIA, E. L. (fevereiro de 2011). Acesso em setembro de 2011, disponível em Karl Gotthard Lamprecht: http://en.wikipedia.org/wiki/Karl_Gotthard_Lamprecht

¹⁸ C. LOPES 2001, op. cit., p. 19-24.

¹⁹Arno Stern nasceu em Kassel, na Alemanha. Ele fugiu do nazismo com seus pais que se estabeleceram na França em 1933. Após sobreviver aos procedimentos penais em um campo de trabalho, morou nos subúrbios de Paris em 1946 e lá fundou uma oficina de pintura para crianças órfãs da guerra. Ele considera que as criações das crianças são mais ricas e pessoais, ao serem efetuadas livremente, sem que haja proposição de temas. Cria, em 1949, uma primeira oficina, em Paris, chamada *Academia na quinta-feira*, onde ele põe em curso suas ideias, envolvendo pessoas de todas as idades. Mas suas experiências não ficaram limitadas a essas oficinas, ele também instala oficinas em hospitais, onde treinou muitos estudantes. Esse fato levou à divulgação de seu método, que se multiplica na década de 1960 e 1970. O *Método Arno Stern* passou a ser usado em oficinas, em centros sociais, centros culturais e escolas. Sua abordagem difere da arte-terapia com a qual poderia ser confundida: o que ele propõe é uma prática de expressão livre, sem qualquer objetivo terapêutico. WIKIPÉDIA, E. L. (2012). *Biografia*. Acesso em 2012, disponível em Arno Stern: http://www.microsofttranslator.com/bv.aspx?from=fr&to=pt&a=http%3A%2F%2Ffr.wikipedia.org%2Fwiki%2FArno_Stern%23Biographie

²⁰ŽIŽEK, Slavoj. **Quando a situação é catastrófica, mas não é grave**. In: Inflo FLACSO Brasil, n.06, Brasil, Maio de 2011. Pesquisador do Instituto de Sociologia da Universidade de Liubliana, Eslovênia. Disponível em. ŽIŽEK, S. (Maio de 2011). *Quando a situação é catastrófica, mas não é grave*. Fonte: <http://saudementalrj.blogspot.com.br/2011/05/slavoj-zizek-no-brasil-conferencias-no.html>. Acesso em: maio de 2011.

²¹BERMAN, M. (1986). *Tudo que é sólido desmancha no ar*. (C. F. Moisés, & A. L. Ioriatti, Trans.) São Paulo: Companhia das Letras, p. 14.

²² A autora

²³BACHELARD, G. (2006a). *A Poética do Devaneio*. (A. d. Denesi, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

²⁴ Idem, Ibidem.

-
- ²⁵ Cf. WUNENBURGER, J. J. (2003). Introdução ao imaginário. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 25.
- ²⁶ BACHELARD, 2006, op. cit, p. 94.
- ²⁷ HORKHEIMER, M., & THEODOR, A. (1975). Conceito de Iluminismo. In: *Os pensadores* (Vol. V. XLIII). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.
- ²⁸ ARIÈS, P. (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos Científicos Editora S.A.
- ²⁹ HORKHEIMER, Max e ADORNO, 1975, op. cit.
- ³⁰ PINO, A. (2005). *As marcas do humano. As origens fa constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostski*. São Paulo: Cortez.
- ³¹ Idem, Ibidem.
- ³² ADORNO E Horkheimer, 1975, op. cit., p. 97.
- ³³ Idem, Ibidem.
- ³⁴ Cf. Ibidem, p.98.
- ³⁵ SOUZA, M. (2003). *A Expressão Amazonense. Do colonialismo ao neocolonialismo*. São Paulo: Alfa-Ômega, p. 32-33.
- ³⁶ Idem, Ibidem.
- ³⁷ RICOEUR, P. (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. (A. François, Trad.) São Paulo: Unicamp, p. 26.
- ³⁸ A criança e a infância definidas nos termos da categoria da lei: Art. 1º - Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.: Art. 2º - 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. Parágrafo Único - Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade. Art. 3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. BRASIL, **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. LIVRO I - PARTE GERAL TÍTULO I – DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES.
- ³⁹ UNITED NATIONS POPULATION DIVISION, DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS, File 1: Total Populations (both sexes combined) by five-year age group, estates 1950-2010, april 2011, Copyright 2011 by United. Disponible in: <http://www.un.org/esa/population/>. Accessed in: 27 de outubro de 2011.
- ⁴⁰ FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, **Situação Mundial da Infância 2011**, tradução pelo escritório UNFPA de Cabo Verde e Brasil. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/br_sowcr11web.pdf. Acesso em 27 de outubro de 2012.
- ⁴¹ Ibidem, p. ii.
- ⁴² HORKHEIMER E ADORNO, Max e ADORNO, Theodor, 1975, op. cit., p. 97-124 e p. 125-169.
- ⁴³ BENJAMIN, W. (1984). *A criança, o brinquedo e a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus.

⁴⁴ MANSON, M. (2001). *História dos Brinquedos e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.

⁴⁵ ARIÈS, op. cit., 1981.

⁴⁶ RENAUT, A. (2002). *A Libertação das Crianças. A era da criança cidadão*. Lisboa: Instituto Piaget.

⁴⁷ FOUCAULT, 2005, op. cit.

⁴⁸ Observação: colocamos entre colchete as datas de nascimento e morte para efeito de localização histórica dos autores; e utilizamos parênteses para datar as obras consultadas. Para esclarecimento para o autor e para o leitor, damos algumas informações sobre alguns estudiosos mencionados na literatura nas notas. Isso favoreceu na compreensão das articulações entre as idéias sobre a infância e a criança em cada época.

⁴⁹ ARIÈS, 1981, op. cit., p. 10.

⁵⁰ Cf. *Ibidem*, p. 10-11

⁵¹ Professor de Filosofia e Política da Universidade de Paris-Sorbonne. Autor de vários ensaios que renovaram a compreensão de modernidade, nomeadamente: *A era do indivíduo*; *Alter Ego: os paradoxos da identidade democrática*; *História da Filosofia Política* (cinco volumes), publicados pelo Instituto Piaget.

⁵² Um movimento de caráter antissemita e nacionalista, que tem entre os ideólogos Jacques Maritain (tomista). O movimento surge na vira do século XIX para o século XX e sua ideologia só é modificada com o Caso Dreyfus, momento em que o nacionalismo ganha feição mais intelectualizada. O movimento foi condenado por Roma, em 29 de dezembro de 1926 (Cf. RODRIGUES, C. M. (maio/outubro de 2009). Restauração católica e o discurso das elites intelectuais. *Revista de Artes e Humanidades*, n. 4, p. 2).

⁵³ Cf. Renaut, 2002, op. cit., p. 41-42.

⁵⁴ Cf. *Ibidem*, p. 11.

⁵⁵ *Ibidem*, p. 14.

⁵⁶ *Idem*, *Ibidem*.

⁵⁷ *Idem*, *Ibidem*.

⁵⁸ Cf. *Idem*, *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 15-16.

⁶⁰ Cf. *Ibidem*, p. 16.

⁶¹ [Grifo nosso]

⁶² LÉVI-STRAUSS, C. (1989a). *O pensamento Selvagem*. São Paulo: Papirus.

⁶³ Cf. RENAUT, 2002, p. 17.

⁶⁴ Cf. *Ibidem*, p. 56-57.

⁶⁵ FERNANDES, F. (1989). *A organização social dos Tupinambás*. São Paulo: Hucitec, p. 221-294.

⁶⁶ Na comédia Estrepisíades, pai de Fidípes, um rapaz que deixou o pai desesperado: em razão dos seus gostos por cavalos, encheu o velho de dívidas. O velho pede a ajuda de Sócrates para se livrar das dívidas que não o deixava dormir. Como pareceu difícil aprender a sabedoria, foi aconselhado por Sócrates a trazer o filho em seu lugar. Fidípes resiste, mas é arrastado por Estrepisíades a presença Sócrates e lhe diz: “Não se preocupe. Ensine-o. É um rapaz esperto por natureza. Desde criancinha,

quando era deste tamanho, modelava casas, esculpia navios, fabricava carrinhos de tiras de couro e fazia sapos de miolo de pão. Que lhe parece? Contanto que ele aprenda aqueles dois raciocínios, o forte, seja ele qual for, e o fraco, aquele que com palavras faz virar o que é injusto no mais forte. E se não, pelo menos que aprenda o raciocínio injusto, a todo custo” (ARISTÓFANES, 1972. As Nuvens. In: *Os Pensadores* (G. M. Starzynski, Trad.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural, p. 210.

⁶⁷ Espécie de argila que serve para modelar.

⁶⁸ MANSON, 2002, op. cit..

⁶⁹ Ibidem, p. 16-31.

⁷⁰ Manson cita Becq de Fouquières. *Les Jeux des Anciens, leur origine, leur description, leurs rapports avec la religion, l'histoire, les arts et les moeurs, Paris, 1869, p. 4.* In: Manson, op. cit., p. 16.

⁷¹ Uma espécie de amuleto feito de outro, marfim ou bronze.

⁷² Um objeto que tilintava ao ser agitado (*crepundia, crepitar*), assemelhando-se ao maracá.

⁷³ MARSON, 2002, op. cit., p. 19-31.

⁷⁴ ELIADE, M. (2001). *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes.

⁷⁵ Ibidem, p. 19.

⁷⁶ Cf. Ibidem, p. 19-20.

⁷⁷ BERMAN, Marshall, 1986, op. cit..

⁷⁸ Ibidem, p. 13-14.

⁷⁹ Ibidem, p. 15.

⁸⁰ Cf. Ibidem, p. 16.

⁸¹ HORKHEIMER E ADORNO, 1975, op. cit., 98-99.

⁸² ECO, H. (1991). *A Estrutura Ausente*. (P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Perspectiva S.A..

⁸³ SOUZA, M. (1994). *A caligrafia de Deus*. São Paulo: Marco Zero.

⁸⁴ Ibidem, p. 25-26.

⁸⁵ FILGUEIRAS, A. (1997). *Celebração do Verão*. Manaus: FUNART.

⁸⁶ LOUREIRO, J. P. (1995). *Cultura Amazônica. Uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP.

⁸⁷ BERMAN, 1986, op. cit., p. 32.

⁸⁸ DINIZ, A. (1994). *Correndo atrás da vida*. Belém, Pará: CEJUP.

⁸⁹ Cf. Idem, Ibidem.

⁹⁰ MANSON, 2002, op. cit., p. 33-34.

⁹¹ Ibidem, p. 37-42.

⁹² Manson nos premiou ilustrando essas obras em seu livro. A ilustração aparece sob a autoria de Guariento di Arpo: [1310, 1370], artista italiano. In: Manson (2002), p. 43-44.

⁹³ BENJAMIN, Walter, 1984, op. cit..

⁹⁴ Ibidem, p. 43.

⁹⁵ Isso aconteceu no Brasil, quando uma professora foi premiada por alfabetizar crianças da periferia com sucatas , como placas de veículos jogadas no lixo. Uma “bela” maneira de customização os recursos!

⁹⁶ Gravura cinzelada em cobre, feita em torno de 1466, *Le Grad Horbus conclusus*, reproduzida por Jean Adhémar, in: *La Gravure, dès origens à nos jour*, Paris, Somogy, 1979, p. 24. In: Manson, 2002, p. 387..

⁹⁷ MANSON, 2002, op. cit., p. 45.

⁹⁸ VENTURINI, L. (2007). *História Crítica da Arte*. Lisboa: Edições 70.

⁹⁹ MANSON, 2002, op. cit. [Acréscimo nosso].

¹⁰⁰ Ibidem, 45-46.

¹⁰¹ BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia Grega**, v.I, Petrópolis: 2000, Vozes.

¹⁰² Um recipiente para colocar setas.

¹⁰³ HORKHEIMER E ADORNO, 1975, op. cit.

¹⁰⁴ Pertencia ao guarda-roupa real de Luis XIV e faz parte do *Iventaire general Du Mobilier de la couronne sous Louis XIV (1663-1715)*, feito por J. Guiffey. In;Manson, 2002, op. cit., p. 392).

¹⁰⁵ MANSON, 2002, op. cit.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 90-92.

¹⁰⁷ HENDERSON, J. L. (2008). Mitos antigos e o homem moderno. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos, concepção e organização de Carl G. Jung* (M. L. Pinho, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

¹⁰⁸ RAGO, M. (1995). O efeito de Faulcault na historiografia brasileira. *Revista de Sociologia: Tempo Social*. p. 67-82.

¹⁰⁹ VEYNE, P. (1982). *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora UNB.

¹¹⁰ MARX, Karl. Apud, RAGO, 1995, op. cit.

¹¹¹ MAX, Karl apud, RAGO, 1985, op. cit., p. 68.

¹¹² ROTTERDAM, E. (1972). Elogio à Loucura. In: *Os pensadores*. Victor Civita, Abril Cultural.

¹¹³ Poeta e humanista italiano conhecido como “pai do humanismo”. Sua principal obra, *Romanceiro*, inaugura o soneto, um tipo de poema composto de 14 versos.

¹¹⁴ Cf. HIESCHBERGUER, J. (1967). *História da Filosofia Moderna*. (A. Correia, Trad.) São Paulo: Hucitec.

¹¹⁵ BERMAN, 1986, op. cit.-

¹¹⁶ Ibidem, p. 39.

¹¹⁷ Idem, Ibidem.

¹¹⁸ Ibidem, p.42-43.

¹¹⁹ Ibidem, p. 47.

¹²⁰ “Os gregos davam aos sábios o nome de demônios, por causa de uma antiga palavra que significa *sei, aprendo* e da qual pensam os gramáticos se derive o nome demônios” [(Nota de rodapé in: ROTTERDAM, E.. (1972). Elogio à Loucura. In: *Os pensadores*. Victor Civita, Abril Cultural)].

¹²¹ Aqui Rotterdam está se referindo ao diálogo entre Sócrates e Platão a respeito de Teuto, inventor dos números, da geometria, da astrologia, dos jogos de azar e da gramática, na época em que reinava Tâmus sobre todo o Egito. Este residia na poderosa cidade de Tebas. Tendo ido Teuto procurar este monarca para mostrar-lhes suas invenções. Tâmus então lhe perguntou sobre as vantagens dessas invenções e de suas letras alfabéticas, Teuto respondeu “Servem para despertar a memória”. Ao que Tâmus replicou: “Pois a mim me parece justamente o contrário, porque os homens, servindo-se desses caracteres, porão tudo no papel e não conservarão nada na memória” (Cf. Nota de Rodapé, *Ibidem*, p. 57).

¹²² ROTTERDAM, 1972, op. cit.[Grifo nosso].

¹²³ MOTTA, M. B. (2003). *Michel Foucault. Estratégias, Poder-Saber*. (V. L. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

¹²⁴ FOUCAULT, M. (2003). *A microfísica do poder*. São Paulo: Graal.

¹²⁵ BAKHTIN, M. M. (2002). *La cultura popular en la edad média y el renacimiento. El contexto de Francoise Rabelais*. Madrid: Alianza.

¹²⁶ Antiga medida para líquidos.

¹²⁷ Tocando monocórdio, uma espécie de cravo (instrumento musical).

¹²⁸ MANSON, 2002, op. cit..

¹²⁹ EVA, L. (2007). *A figura do filósofo. Ceticismo e Subjetividade em Montaigne*. São Paulo: Loyola, p. 132.

¹³⁰ ARIÉS, 1981, op. cit., p. 163-164.

¹³¹ RENAUT, 2002, op. cit..

¹³² Essas citações, que envolvem comentários de Foucault, foram feitas por Renaut (2002) em termos de crítica aquele autor.

¹³³ Cf. MANSON, 2002, op. cit. p.35-36.

¹³⁴ Cf. *Ibidem* p. 201.

¹³⁵ BENJAMIN, 1984, op. cit..

¹³⁶ *Ibidem*, p. 29.

¹³⁷ Cf. GAMELLI, A. (1958). *Psicologia da Idade Evolutiva*. (J. Ecsodi, Trad.) Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano.

¹³⁸ BENJAMIN, 1984, op. cit..

¹³⁹ ARIÈS, 1981, op. cit..

¹⁴⁰ Cf. FOUCAULT, 1985, op. cit..

¹⁴¹ Cf. SARAMAGO, S. S. (2000). Contribuições para uma Sociologia da Infância. Aspectos conceituais e metodológicos. *Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes e Futuros P´roximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

-
- ¹⁴² Cf. BURNS, E. M. (1975). *História da Civilização Ocidental*. (L. S. Machado, & L. Vallandro, Trad.) Porto Alegre: Editora Globo, p. 487-512.
- ¹⁴³ *Ibidem*, p. 512.
- ¹⁴⁴ RENAUT, 2002, op. cit..
- ¹⁴⁵ DICKENS, C. (1994). *Oliver Twist*. London: Peguin Books.
- ¹⁴⁶ HUGO, V. (2009). *Os Miseráveis*. (O. P. Barros, Trad.) São Paulo: Cosac Naify.
- ¹⁴⁷ BURNS, 1975, op. cit., v. I.
- ¹⁴⁸ *Ibidem*, p.545.
- ¹⁴⁹ FOUCAULT, 2005, op. cit., p. 118-119 .
- ¹⁵⁰ NOGUEIRA, M. A. (1990). *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez.
- ¹⁵¹ *Idem*, *Ibidem*.
- ¹⁵² Cf. *Ibidem*, p. 25.
- ¹⁵³ ENGELS, F. *Le situation de La classe laborieuse em Angleterre*, Paris, Ed. Sociales. apud NOGUEIRA, 1990, p. 26-28 .
- ¹⁵⁴ Na tecnologia utilizada anteriormente necessitava do auxílio hidráulico para girar a roda-d'água. Da roda dos expostos e desvalidos à roda d'água, as crianças serviram ao processo de acumulação de todo o trabalho morto que envolveu o sistema fabril. (Cf. NOGUEIRA, 1990, op. cit., p. 61)
- ¹⁵⁵ NOGUEIRA, 1990, p. 62: esclarece que a fonte é proveniente do Papers published by the Board of Trade, vol. IV, p. 382, citado por J. R. McCulloch: A statistical account for British Empire, in: KUCZYNSKI, J. (1967). *Les origines de La classe ouvrière*, Hachette, 1967.
- ¹⁵⁶ Tese: Adolescência e atividades físicas (desconhecido):
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/715/10/CAPITULO%20II%20-%20DEDOS%20%C3%81GEIS.pdf>
- ¹⁵⁷ NOGUEIRA, 1990, op. cit..
- ¹⁵⁸ *Ibidem*, p. 37-38.
- ¹⁵⁹ *Idem*, *Ibidem*.
- ¹⁶⁰ FOUCAULT, 2005, op. cit., p. 122.
- ¹⁶¹ BACHELARD, 2006, op. cit. [Acréscimo nosso].
- ¹⁶² FERNANDES, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- ¹⁶³ VENEMAN, Ann M. **Estado Mundial de La Infância**. Edición Especial. Conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. United Nations Children's Fund – UNICEF, 2009, p. ii.
- ¹⁶⁴ *Idem*, *Ibidem*.
- ¹⁶⁵ BARRINGTON, M. J. (1987). *Injustiça. As bases sociais da obediência e da revolta*. (R. M. Filho, Trad.) São Paulo: Brasiliense.
- ¹⁶⁶ *Idem*, *Ibidem*.

-
- ¹⁶⁷ KIEFFER, H., & MUNIZ, M. K. (1985). Pensamento Sociológico e Direitos do Homem. In: A. RAYMOND, *Estudos Políticos* (S. Barth, Trad.). Brasília: Editora UNB, p. 246-247.
- ¹⁶⁸ Cf. BARRINGTON, 1987, op. cit. P.57-64
- ¹⁶⁹ Cf. BRYM, R. J., LIE, J., HAMLIN, C. L., MUTZENBERG, R., SOARES, E. V., & MAIOR, H. S. (2009). *Sociologia. Sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning.
- ¹⁷⁰ MESZÁROS, I. (2002). *Para Além do Capital*. São Paulo: Unicam, Jinkings editores associados.
- ¹⁷¹ KIEFER E MUNITZ, 1985, op. cit., p. 247.
- ¹⁷² Cf. Ibidem, p.248.
- ¹⁷³ DUBET, F. (maio, junho e agosto, n. 17 de 2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação* N. 17.
- ¹⁷⁴ Ibidem, p. 6.
- ¹⁷⁵ Idem, Ibidem,
- ¹⁷⁶ TORCVILLE, apud: DUBET, 2001, p. 5.
- ¹⁷⁷ Cf. Idem, Ibidem.
- ¹⁷⁸ Ibidem, p. 6-7.
- ¹⁷⁹ É interessante como o autor corrompe o conceito de “classes sociais”, reduzindo-o a “grupos sociais.
- ¹⁸⁰ FERNANDES, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- ¹⁸¹ RICOEUR, Paul, op. cit..
- ¹⁸² Cf. Idem, Ibidem.
- ¹⁸³ Cf. FERNANDES, 2009, op. cit.
- ¹⁸⁴ Cf. ROSSI, W. G. (1978). *Capitalismo e Educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- ¹⁸⁵ DURKHEIM, É. (1977). A Educação como processo socializador. Função homogeneizadora e função diferenciadora. In: L. PEREIRA, & M. A. FORACCHI, *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- ¹⁸⁶ ROSSI, 1978, op. cit.
- ¹⁸⁷ FERNANDES, 2009, op. cit..
- ¹⁸⁸ Ibidem, p. 26.
- ¹⁸⁹ Fernandes (2009, p. 26) apoia-se nas afirmações de PONTE, C. (2010). Dos Direitos Humanos, Direitos da Criança e Cobertura Jornalística. *ENCONTRO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS* (p. Actas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos). Lisboa: IIE p. 193-198.
- ¹⁹⁰ ALDERSON, 2000, apud FERNANDES, 2009, p. 27.
- ¹⁹¹ MESZÁROS, 2002, op cit.

¹⁹² “O certo é que a política de “capitalismo de Estado” tornou possível uma recuperação parcial do aparelho industrial, permitindo-lhe sustentar o esforço de guerra a que se viu obrigado o poder soviético, a partir de maio de 1918” (p. 165). “A estatização dos sindicatos acaba por fundi-los com o aparelho administrativo do Estado e transferir a este uma parte das tarefas supostamente destinadas aos sindicatos; é o caso da *mobilização do trabalho*, empreendida durante todo o ano de 1918. [...] declara-se que em regime de ditadura do proletariado, os sindicatos não têm por tarefa principal ser um órgão de luta dos trabalhadores, mas contribuir para a *organização econômica e educação*” (p.167) [Grifos do autor] BETTELHEIM, C. (1976). *A Luta de Classes na União Soviética*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.165.

¹⁹³ SARMENTO, M. J., & VEIGA, F. (2010). *A pobreza das crianças: realidades, desafios e propostas*. Famalicão - Portugal: Edições Humus.

¹⁹⁴ GONZALES, H. (2004). *O que é subdesenvolvimento*. São Paulo: Brasiliense.

¹⁹⁵ Cf. PEREIRA, L. (1976). *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar.

¹⁹⁶ Cf. VIANNA, Salvador Teixeira Werneck LEITE, Marcos Vinicius Chiliatto. “A questão da Lei de Say e o Retorno à Teoria do Subdesenvolvimento de Celso Furtado”, 2009, p. 121. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/2009/50anosformacaoeconomicabrasil/12_cap05_Salvador_Marcos.pdf. Acessado em 13 de novembro de 2012.

¹⁹⁷ SINGER, P. (1976). *Dinâmica populacional e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec.

¹⁹⁸ Alfred Sauvy (1898-1990) é autor da expressão “Terceiro Mundo”, utilizada num artigo para o jornal L’Observateur, em 1952; economista, demógrafo e sociólogo francês.

¹⁹⁹ SINGER, 1976, op. cit..

²⁰⁰ Cf. Ibidem, 14-15.

²⁰¹ Países considerados em desenvolvimento. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_em_desenvolvimento

²⁰² Koffi Atta: Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_em_desenvolvimento . Acessado em 27 de outubro de 2012.

²⁰³ Cf. Idem, Ibidem.

²⁰⁴ TAVARES, M. d. (1979). *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro: Zahar.

²⁰⁵ Banco Mundial, FMI e Bancos Internacionais: Disponível em: http://www.augustforecast.com/?qa_faqs=what-is-globalization . Acessado em 27 de agosto de 2011.

²⁰⁶ Cf. TAVARES, 1979, 0p. cit., p.268.

²⁰⁷ A dívida externa é o somatório de todos os débitos de um país, contraído por empréstimos e financiamentos no exterior pelos governos, empresas estatais ou privadas. Os recursos captados como título de dívida pode advir dos governos, entidades financeiras internacionais (FMI, Banco Mundial, etc.), e, também de bancos e empresas privadas.

²⁰⁸ Cf. DIEESE: Nota técnica, 14 de fevereiro de 2006. Disponível em [:http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecDividapublica.pdf](http://www.dieese.org.br/notatecnica/notatecDividapublica.pdf) . Acessado em agosto de 2011, p. 2.

²⁰⁹ BOLETIM INFORMATIVO DA AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA PÚBLICA: Disponível em: <http://www.sindppd-rs.org.br/noticias/geral/2218-orcamento-de-2012-do-governo-federal-prioriza-pagamento-aos-bancos-os-servicos-publicos-vaio-piorar-mais> . Acessado em: agosto de 2012.

²¹⁰ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2010). *Estatística do Brasil: Síntese dos Indicadores Sociais. Análise das condições de vida da população brasileira*.

-
- ²¹¹ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2009). *Censo Demográfico*.
- ²¹² INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS – INEP, **Censo Escolar**, Brasil, 2009. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp> . Acessado em: 29 de agosto de 2012.
- ²¹³ UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. (2011). *Situação Mundial da infância*. UNICEF: Indicadores Básicos, Tabela 1.
- ²¹⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (2000). *População Jovem no Brasil*, p. 110.
- ²¹⁵ Idem, Ibidem.
- ²¹⁶ BACHELARD, 2006, p. cit.. Observação: uma reflexão modificada sobre o pensamento de Bachelard.
- ²¹⁷ HOBBSAWAN, E. (1995). *A era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras..
- ²¹⁸ FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (29 de 10 de 2011). Acesso em 2 de 8 de 2011, disponível em <http://unfpa.org.br/swop.2011.pdf>.
- ²¹⁹ UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. (2012). *Situação Mundial da Criança. Crianças no Mundo Urbano*. Fonte: <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html>: **Tabela 01 Indicadores Básicos. Disponível em:** <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html> Acessado em: 01 de novembro de 2012
- ²²⁰ UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND - UNICEF. **Situação Mundial da Infância 2011: Tabela 01 Indicadores Básicos** www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html
- ²²¹ UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF, **Situação Mundial da Infância . A criança no mundo urbano**, Brasília, 2012.
- ²²² FOLHA DE São Paulo, “Trabalho Infantil na China se agrava, diz ONG”, Hong Kong: EFE, em 13 de Novembro de 2012. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u325883.shtml> . Acessado em: 6 de novembro de 2012.
- ²²³ ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE CONTROLO DO SIDA/NACO /ONUSIDA, estimativas 2007. Disponível em: http://www.kit.nl/net/KIT_Publicaties_output/ShowFile2.aspx?e=1352 . Acessado em 5 de novembro de 2012.
- ²²⁴ MOTIHAR, Ranuka. **Crianças e Jovens afectados pelo HIV e SIDA na Índia. Desafios e questões emergentes**. In: País em Foco, Índia: Instituto Tata de Ciências Sociais, ONUSIDA, 2006. Disponível em: : http://www.kit.nl/net/KIT_Publicaties_output/ShowFile2.aspx?e=1352 . Acessado em 5 de novembro de 2012.
- ²²⁵ RELATÓRIOS DOS INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO HUMANO - IDH, 2009, Tabela 3.
- ²²⁶ Economia da Índia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Economia_da_%C3%8Dndia . Acessado em: 5 de novembro de 2012.
- ²²⁷ UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND - UNICEF. **Relatório Especial de Comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos das Crianças**, 2008, p. 18. Disponível em: http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf , Acessado em 5 de novembro de 2012.
- ²²⁸ AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. **Boletim, Dívida cidadã**, 2010. Disponível em: http://www.divida-auditoriacidada.org.br/config/artigo.2010-03-08.2691044380/document_view . Acessado em: 5 novembro de 2012.

²²⁹ Ibidem, p. 17-18.

²³⁰ Cf. FORESCAST, op. cit. 'Quem lucrou foram os bancos'. Disponível em: <http://www.augustforecast.com/>, Acessado em 12 de outubro de 2012..

²³¹ UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND – UNICEF. **Pobreza infantil nos países ricos**, Centro de Pesquisa Innocanti, Reporp Card, n. 6.

²³²A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é uma organização internacional e intergovernamental que agrupa os países mais industrializados da economia do mercado. Tem sua sede em Paris, França. Na OCDE, os representantes dos países membros se reúnem para trocar informações e definir políticas com o objetivo de maximizar o crescimento econômico e o desenvolvimento dos países membros. A Organização foi criada depois da Segunda Guerra Mundial com o nome de Organização para a Cooperação Econômica Européia e tinha o propósito de coordenar o Plano Marshall. Em 1961, converteu-se no que hoje conhecemos como a OCDE, com atuação transatlântica e depois mundial.

²³³PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS – PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011. Sustentabilidade e Equidade: um futuro Melhor para todos**, tradução e edição portuguesa, Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), 2011. Disponível em: . <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/pt/> . Acessado em maio 2011.

²³⁴ PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS – PNUD Relatório de Desenvolvimento Humano 2011. Disponível em <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/pt/> Acessado em Maio de 2011.

²³⁵ Ibidem, p. 4.

²³⁶ Cf. Idem, Ibidem.

²³⁷ Idem, Ibidem.

²³⁸ PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO (PAC) E DO PLANO DECENAL DE ENERGIA, (2007-2016), Brasil. Disponível em: <http://www.edital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=49886> . Acessado em Maio de 2012.

²³⁹ Ibidem,

²⁴⁰ PINTO, L. F. (24 de 5 de 2006). Hidroelétrica na Amazônia. *Jornal Pessoal*. Belém, Pará, Brasil: mimeo.

²⁴¹ UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND – UNICEF. **O Relatório Situação Mundial da Infância 2012. Crianças em um mundo urbano**, 2012. p IV.

²⁴² Cf. Idem, Ibidem

²⁴³Cf. Ibidem, p. 1.

²⁴⁴ Cf. Ibidem, p. 2.

²⁴⁵ BACHELARD, 2006, op. cit..

²⁴⁶ Cf. SARMENTO, M. J., & MARIN. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: V. M. VASCONCELLOS, *Infância Invisível*. São Paulo: Editora Junqueira e Marin; SARMENTO, Manuel Jacinto (2001). **Pobreza Infantil**, Portugal: Principia Editora.

²⁴⁷ DOMINGUES, I. (2004). *Epistemologia das Ciências Sociais* (Vol. Tomo I: Positivismo e Hermenêutica. Durkheim e Weber). São Paulo: Loyola.

²⁴⁸O estoicismo, escola da filosofia helenista (século III a. C.) via as emoções como destrutivas, considerava-as como resultantes de erros de julgamento. O sábio, a perfeição moral e o intelectual não

deveriam sofrer influência das emoções. Acreditava-se que a virtude dos sábios seria a de se manter distante das corrupções morais.

²⁴⁹ Cf. CUNNINGHAM, W. F. (1968). *Introdução à Educação*. (N. F. Abu-Merphy, Trad.) São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Globo.

²⁵⁰ SCHULTZ, D. P., & SCHULTZ, S. E. (1981). *História da Psicologia Moderna*. (A. Ubirajara, & M. S. Gonçalves, Trad.) São Paulo: Cutrix.

²⁵¹ SARAMAGO, S. S. (2000). Contribuições para uma Sociologia da Infância. Aspectos conceituais e metodológicos. *Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa: Passados Recentes e Futuros P'roximos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

²⁵² LÉVI-STRAUSS, C. (2004). *Do mel às Cinzas* (Vol. v. 2). (C. E. Moura, & B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify; LÉVI-STRAUSS, C. (2004). *Mitológica 1: O cru e o cozido* (Vol. v. 1). (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify; LÉVI-STRAUSS, C. (2006). *A origem dos modos de mesa*. (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify; LÉVI-STRAUSS, C. (1989a). *O pensamento Selvagem*. São Paulo: Papirus (entre outras obras).

²⁵³ BASTIDE, R. (1974). *As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: EDUSP.

²⁵⁴ Jens Qvortrup, Magister e PhD em sociologia pela Universidade de Copenhague. Suas áreas de interesse são sociologia das gerações, a pesquisa de bem-estar infantil e sociologia comparativa. Foi um dos primeiros a envolver-se em Sociologia da Infância, presidente fundador da Sociologia da ISA seção da Infância (1988-1998); diretor de 'Infância como um fenômeno social', "estudo pioneiro (1987-1992). Atualmente é coeditor da Revista Infância.

²⁵⁵ Professor, Doutor da Universidade do Minho, Portugal, que lidera o grupo de pesquisa Crianças, Infâncias e Culturas, com diversas publicações no campo da Sociologia da Infância.

²⁵⁶ Willian Corsaro é titular da Faculdade de Sociologia, da Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos. Entre os seus principais interesses destaca-se na Sociologia da Infância: as culturas de pares, os processos de socialização, as relações entre adultos e crianças. Utiliza-se de métodos etnográficos e vem realizando pesquisas transculturais na Itália, Noruega e nos Estados Unidos.

²⁵⁷ Jucirema Quintero: Professora da Universidade de Santa Catarina, Brasil. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (1979), mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Pós-doutorado em Sociologia da Infância pela Universidade do Minho (2005-2006).

²⁵⁸ WOODHEAD, M., & FAULKNER, D. (1989). Sujeitos, objetos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. *Children Act. Convenção Nacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança*. UNICEF". Texto escrito no contexto da reavaliação do estatuto e papel da criança na sociedade, apresentado no **Children Act** DE 1989 e na CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA, em 1989, (mimeo).

²⁵⁹ BACHELARD, G. (2006a). *A Epistemologia de Gaston Bachelard*. (F. L. Oliveira, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70 L.T.D.

²⁶⁰ Esse conceito refere-se a qualquer enfoque (psicológico, antropológico, sociológico e biológico) que considera o comportamento como resultado de processos e/ou agentes internos. A noção foi formulada pela tradição cartesiana e dualista (mente/corpo). A psicologia introspectiva tal como formulada inclui-se nessa concepção (Cf. HIRSCHBERGER, 1967, op. cit., p. 104-130).

²⁶¹ O irracionalismo sustenta-se na convicção de que a capacidade para apreender a realidade não está aprisionada ao plano racional. Corrente de pensamento difundida no final do século XIX e início do século XX entre os filósofos europeus. Essa corrente, que tem suas raízes na metafísica, justifica-se na força dos instintos, do sentimento e da vontade em oposição à razão. Traços dessa tendência (dionisíaca) são apontados por Nietzsche. Sob a influência de Darwin e, mais tarde de Freud, seus

adeptos passaram a explorar as raízes biológicas e inconscientes da experiência humana (Cf. HIRSCHBERGER, 1967, op. cit. p. 74-80).

²⁶² Cf. Ibidem, p.233-234.

²⁶³ Ibidem, p. 234.

²⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 283.

²⁶⁵ Cf. Idem, Ibidem.

²⁶⁶ Cf. SANTOS, R. (2005). A Educação Moral segundo Kant. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 46.

²⁶⁷ Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.

²⁶⁸ Cf. HIRSCHBERGER, 1967, op. cit., p. 285 (As Bases as Gestalt).

²⁶⁹ Observação: trata-se de uma paráfrase do autor a partir de Kant.

²⁷⁰ Cf. HABERMAS, J. (1980). *Verdade e justificação*. São Paulo: Loyola.

²⁷¹ Obras de Bergson: *Essai sur les données immédiates de La conscience* (1889), sobre a sua teoria do conhecimento; *Matière et Mémoire* (1896), a metafísica de uma biologia especulativa; *Les deux sources de la Morale e de La Religion* (1932), que trata da ética e filosofia da religião (BOCHENSKI, L. (1968). *A Filosofia contemporânea ocidental*. (A. P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Herder, p. 109).

²⁷² Cf. Ibidem, p. 106-107.

²⁷³ Cf. Ibidem, p. 107.

²⁷⁴ Cf. MERANI, A. L. (1977). *Psicologia da Alienação*. (R. Gutiérrez, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra.

²⁷⁵ BACHELARD, G. (2003). *A Terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes, p. 7-8.

²⁷⁶ ARENDT, Hannah. **A condição humana**, São Paulo: Forense Universitária, 2003.

²⁷⁷ Cf. DOSSE, François. **História do Estruturalismo. I. Campo do Signo, 1945/1966**, tradução Álvaro Cabral, V. I, São Paulo: Editora Universidade Estadual de Campinas, 1993.

²⁷⁸ Nicos Poulantzas suicida-se (3/10/1973); Louis Althusser estrangula a esposa Hélène e foi encaminhado para um hospital psiquiátrico; Jacques Lacan extingue-se afásico (9/10/1981); Michel Foucault, anunciando a era difícil que viriam, morre de AIDS (25/06/1984); e Roland. Barthes, empurrado pelo destino para debaixo de uma caminhonete de uma lavadeira parisiense.

²⁷⁹ Cf. DOSSE, 1993, op. cit. p. 15.

²⁸⁰ Cf. Ibidem, p. 16-17.

²⁸¹ A escola dos Annales foi um movimento historiográfico organizado, em torno de 1929, época da grande crise econômica, em torno do periódico francês *Annales d'histoire économique et sociale*. Destacou-se por incorporar os métodos das ciências sociais à História. Seus fundadores foram Lucien Febvre e Marc Bloch, que se dispunham ir além das perspectivas positivistas e tornar inteligível a história das mentalidades e das civilizações, no campo pluridisciplinar (Cf. Idem, Ibidem).

²⁸² Cf. ARAÚJO, A. F., & BAPTISTA, F. P. (2003). *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

-
- ²⁸³Cf. WUNENBURGER, J. J. (2003). Introdução ao imaginário. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ²⁸⁴Cf. DURAND, G. (2001). *O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. (R. E. Levié, Trad.) Rio de Janeiro: Difel.
- ²⁸⁵Cf. Araújo e Wunenburger, 2003, op. cit., p. 24.
- ²⁸⁶ELIADE, M. (2002). *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes.
- ²⁸⁷ARAÚJO E WUNENBURGUER, 2003, op. cit..
- ²⁸⁸Eidético: como parte da essência humana.
- ²⁸⁹Cf. DOMINGUES, 2004, op. cit..
- ²⁹⁰Paradigmas: refere-se aos aspectos conceituais como parte integrante de um *corpus teórico*, onde estão contempladas não só as teorias, mas também as dimensões metodológicas. (Ibidem, p. 52).
- ²⁹¹ Cf. Ibidem, p. 42-43.
- ²⁹² Cf. Ibidem, p.43-44.
- ²⁹³ Cf. Ibidem, p. 17.
- ²⁹⁴ Cf. Ibidem, p. 44-46.
- ²⁹⁵ Ibidem, 56-59.
- ²⁹⁶CLIFFORD, G. (1978). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ²⁹⁷ Cf. DOMINGUES, op. cit., p. 630.
- ²⁹⁸ Cf. Ibidem, p.630-631.
- ²⁹⁹ Ibidem, 636-637.
- ³⁰⁰ Idem, Ibidem.
- ³⁰¹Idem, Ibidem.
- ³⁰² Cf. Ibidem, 638.
- ³⁰³ Cf. Ibidem, 639.
- ³⁰⁴ CHARLOT, B. (1979). *A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ³⁰⁵ Cf. Ibidem, p. 99.
- ³⁰⁶ ARISTÓTELES. (2009). *Geração e Corrupção*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, p.47.
- ³⁰⁷ RIZZINI, I., RIZZINI, I., & HOLANDA, R. B. (1996). *A criança e o adolescente no mundo do trabalho*. Rio de Janeiro: USU, Edições Universitária Livraria e Editora.
- ³⁰⁸ BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1982). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. (R. Bairão, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves; BOURDIEU, P. (1998). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; BOURDIEU, p. (2007). *A distinção. Crítica*

Social do julgamento. São Paulo e Porto Alegre: EDUSP e ZOUK. Observação: seria interessante ver o curso das modificações do pensamento do próprio Bourdieu.

³⁰⁹ Neste trabalho as leituras das obras de Bourdieu ficaram restritas. Mas seria interessante ver o curso das modificações do pensamento do próprio Bourdieu.

³¹⁰ Cf. BOURDIEU, 2007, op. cit., p. 9.

³¹¹ Cf. Ibidem, p. 98.

³¹² BOURDIER, 1998, op. Cit., p.8 .

³¹³ CHARLOT, 1979, op. cit., p. 143.

³¹⁴ Cf. MANACORDA, M. (1966). *Marx y la Pedagogia de Nuestro Tiempo*. Roma: Riuniti, p. 22.

³¹⁵ MARX, apud NOGUEIRA, 1990, op. cit., p. 29.

³¹⁶ MARX, K. (s.d). Crítica ao Programa de Gotha. In: K. MARX, & F. ENGELS, *Obras Escolhidas* (Vol. 2). São Paulo: Alfa Ômega, p. 203-225.

³¹⁷ LOMBARDI, J. C. (setembro n. 39 de 2010). Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels. *Revista Histedbrr*, p. 137.

³¹⁸ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (2001), Pesquisa Nacional por Amostragem.

³¹⁹ Alfred Marshall, em 1890, publicou *Industrial Training*, onde discorre sobre a jornada de trabalho infantil.

³²⁰ SARMENTO, M. J., & GONÇALVES, R. (2000). O trabalho infantil como mau trato. In: M. C, *Violências e vítimas de crimes*. Coimbra: Quarteto., p. 200-219

³²¹ Cf. DOMINGUES, 2004, op. cit. 60-63.

³²² GERTZ, R. (1994). *Karl Marx & Karl Marx*. São Paulo: Hucitec, p. 18-21.

³²³ WEBER, M. (2004). *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva*. (R. Barbosa, & K. E. Barbosa, Trads.) São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

³²⁴ WEBER, apud GERTZ, 1994, op. cit., p. 19.

³²⁵ Cf. WEBER, 2004, op. cit., p. 3-4.

³²⁶ Cf. Ibidem, p. 4.

³²⁷ Ibidem, p. 6-7.

³²⁸ Cf. Ibidem, p. 6-7.

³²⁹ Cf. Ibidem, p.8.

³³⁰ Cf. Idem, Ibidem.

³³¹ Cf. Idem, Ibidem.

³³² Cf. Ibidem, p. 9.

³³³ WEBBER, M. (1980). A objetividade do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política. In: *Metodologias da Ciências Sociais* (Vol. Parte I). Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez.

³³⁴ Cf. ARAÚJO, 2003, op. cit., p. 13.

³³⁵ Ibidem, p.. 13.

³³⁶ SIRONNEAU, J.-P. (2003). Imaginário e Sociologia. In: A. F. ARAÚJO, & F. S. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, p. 219.

³³⁷ Cf. Ibidem, 220.

³³⁸ Os debates sobre o tema envolveram também questões relacionadas com o modelo socialista da União Soviética durante o período stalinista, com a intervenção na Tchecoslováquia: A luta contra a concepção burocrático-stalinista do marxismo levou, antes de tudo, a uma redescoberta e reexame da obra do jovem Marx, que havia sido *esquecida*, tanto na obra da II Internacional, quanto no período de Stalin” (MÁRKUS, G. (1974). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p.10). Os debates colocaram no centro das reflexões a obra de Lukács e Korsch sobre o humanismo e a temática da alienação. Nos debates, que se iniciam com LUCKÁS, G. (1974). *História e Consciência da Classe*. Porto: Escorpião, estão envolvidos outros estudiosos com György Márkus, Agnes Helles, Farenc, entre outros.

³³⁹ MÁRKUS, 1974, op. cit., p. 11.

³⁴⁰ Cf. SIRONNEAU, 2003, op. cit, p. 22.

³⁴¹ Idem, Ibidem. [Grifo do autor]

³⁴² C. Ibidem, p. 223.

³⁴³ Cf. Idem, Ibidem.

³⁴⁴ Sironneau considera como chave para esse redirecionamento da sociologia as obras de Simmel *Les problèmes de La philosophie de l’histoire e La philosophie de l’argent*; de Weber, seus estudos sobre *L’étiqúe protestante ET l’espirit Du capitalisme* (Cf. Ibidem, p. 223).

³⁴⁵ Ibidem, p. 224.

³⁴⁶ GODINHO, H. (2003). Imaginário e literatura. In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto.

³⁴⁷ WUNENBURGER e ARAÚJO, 2003, op. cit..

³⁴⁸ BACHELARD, 2006, op. cit.

³⁴⁹ Cf. BACHELARD, G. (2001). *A Terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes.

³⁵⁰ DURAND, 2001a, op. op. cit..

³⁵¹ ELLENBERGER, H. F. (1974). *A abertura do inconsciente. História da Psiquiatria dinâmica*. Villeurbanne , França: Simep.

³⁵² DURAND, G. (2001b). *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes.

³⁵³ Referindo-se a Bühler, *Tatschen und Problema zu einer Psychologie dès Denkvirgäng* (Factos e os problemas de uma psicologia do processo de pensamento), Binet (Estudos experimentais da inteligência) e outros (Cf. Durand, 2001b, p.472).

³⁵⁴ Para Brentano os fenômenos psíquicos, sinônimo da consciência, distinguem-se dos demais por sua propriedade de referir-se ao objeto através de mecanismos puramente mentais. Analise as diversas maneiras pelas quais a consciência institui suas relações com os objetos e constrói seus conteúdos. Disponível em: (http://pt.wikipedia.org/wiki/Franz_Brentano).

-
- ³⁵⁵ Cf. Durand, 2001b, op. cit., p. 27-28.
- ³⁵⁶ Cf. Ibidem, p. 28.
- ³⁵⁷ Cf. FRANZ, M. L. (2008). O processo de individuação. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos* (M. L. Pinto, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ³⁵⁸ Cf. DURAND, 2001b, p. 30.
- ³⁵⁹ Cf. Ibidem, p. 33.
- ³⁶⁰ Cf. Ibidem, p. 34-35.
- ³⁶¹ BACHELARD, G. (2009). *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes.
- ³⁶² Cf. DURAND, 2001b, op. cit., p. 36.
- ³⁶³ Ibidem, p. 37.
- ³⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 38.
- ³⁶⁵ Cf. Idem, Ibidem.
- ³⁶⁶ Cf. Ibidem, p. 39.
- ³⁶⁷ Cf. Ibidem, p. 40.
- ³⁶⁸ Cf. Ibidem, p. 41.
- ³⁶⁹ SARMENTO, M. J. (2002). Imaginário e Culturas da Infância. *Marcas do Tempo: a interculturalidade nas culturas da infância*.
- ³⁷⁰ Cf. DURKHEIM, É. (2002). *Lições de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes., p. xx.
- ³⁷¹ Cf. FERREIRA, O. S. (2002). O pensamento Político de Durkheim. In: É. DURKHEIM, *Lições de Sociologia de Émile Durkheim*. São Paulo: Martins Fontes, p. xv.
- ³⁷² SARAMAGO, op. cit., p. 207.
- ³⁷³ Idem, Ibidem.
- ³⁷⁴ QVORTRUP, J. (s.d.). *Crescer na Europa. Horizonte actuais dos estudos sobre a infância e a juventude*. Fonte: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>, p. 1.
- ³⁷⁵ AMBER, A.M. (1986). Sociology of Sociology. The place as children in North American Sociology. In: P. a. ADLLER, *Sociological Studies of Child Development*. Connecticut: JAI-Press, p. 11-31.
- ³⁷⁶ Não havia cursos superiores sobre o assunto, nem disciplinas que promovessem algum ponto de partida para a organização dos interesses comuns.
- ³⁷⁷ BENTHALL, Jonathan. (1992), “A late developer? The ethnography of children”. *Anthropology Today*”. (Apud: Qvortrup s.d. 1)
- ³⁷⁸ QVORTRUP, (s.d.), op. cit., p. 2.
- ³⁷⁹ Médico e sociólogo americano que estudou os problemas da delinquência juvenil, a partir do conceito de anomia e de subculturas. Sua teoria é um prolongamento da teoria de Durkheim. Merton observa que na época, em decorrência do modo como se apresentava a divisão social do trabalho, havia sérias consequência patológicas que apontavam o declínio da solidariedade social e a ascensão do conflito.

-
- ³⁸⁰ MERTON, apud QVORTUP, s.d., op. cit. p.2.
- ³⁸¹ Cf. QVORTUP, op. s.d., p. 3-4.
- ³⁸² Cf. Ibidem, p. 2-3.
- ³⁸³ Cf. Ibidem, p. 4-5.
- ³⁸⁴ DOMINGUES, 2004, op. cit., p. 34-35.
- ³⁸⁵ Cf. FERNANDES, N., SARMENTO, M. J., & ALMEIDA, C. T. (s.d.). Investigação da Infância e Criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*, v.12(n. 13), p. 50-64.
- ³⁸⁶ SARMENTO, M. J. (maio e agosto de 2005). Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. *Educação e Sociedade* v. 26, n. 91, p. 351-368.
- ³⁸⁷ Ibidem, p. 361.
- ³⁸⁸ Cf. Ibidem, p. 363.
- ³⁸⁹ Cf. BERTELLI, A. R., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- ³⁹⁰ Cf. WIRTH, Louis. Prefácio da obra: MANNHEIM, 1954, op. cit., p. xiii.
- ³⁹¹ Cf. BERTELLI, 1974, op. cit., p.10.
- ³⁹² MANNHEIM, K., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). O problema de uma sociologia do conhecimento. In: *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar.
- ³⁹³ Cf. BERTELLI et. Alii, 1974, op. cit., p. 8- 9.
- ³⁹⁴ Ibidem, p.9.
- ³⁹⁵ O termo “constelação”, conforme Mannheim, vem da astrologia e se refere à posição e às relações mútuas das estrelas na hora do nascimento de um homem. Aplicada às Ciências Sociais pode designar a combinação específica de certos fatores em um determinado momento. Esses fatores são responsáveis pela configuração de um determinado fato ou objeto de interesse das pesquisas (Cf. MANNHEIM, 1954, p. 13).
- ³⁹⁶ Cf. SARMENTO, 2005, op. cit., p. 363-364.
- ³⁹⁷ MANNHEIM, Karl. “O Problema de uma sociologia do conhecimento”. In: MANNHEIM, K., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). O problema de uma sociologia do conhecimento. In: *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro, p. 13-80.
- ³⁹⁸ SARMENTO, 2005, op. cit..
- ³⁹⁹ MANNHEIM, 1974, op. cit..
- ⁴⁰⁰ SARMENTO, 2005, op. cit..
- ⁴⁰¹ Cf. Ibidem, 364-365.
- ⁴⁰² QVORTUP, J. *Childhood as a social phenomenon: an introduction to a series of national reports*. Vienne: European Centre, 1991; QVORTUP, J. Generations: an important category in sociological research. In: CONGRESSO Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infancia, Braga, 2000. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, 2000. v. 2, p. 102-113, (apud: SARMENTO, 2005, p. 378).

-
- ⁴⁰³Cf. Ibidem, p. 365.
- ⁴⁰⁴Cf. BERTELLI, 1974, p. 10.
- ⁴⁰⁵ FREITAS, S. d. (2003). *Sociologia do Conhecimento, pragmatismo e pensamento evolutivo*. Bauru, São Paulo: EDUSP.
- ⁴⁰⁶ Ibidem, p. 13.
- ⁴⁰⁷SARMENTO, 2005, op. cit..
- ⁴⁰⁸Cf. Ibidem, 366-367.
- ⁴⁰⁹SARMENTO, 2006, op. cit., p. 16.
- ⁴¹⁰ Cf. Ibidem, p. 17.
- ⁴¹¹ FERNANDES, F. (1973). *Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas contextuais, metodológico e de aplicação*. São Paulo: Biblioteca Universitária, p. 4.
- ⁴¹²Cf. SARMENTO 2006, op. cit., p. 18.
- ⁴¹³Cf. ibidem, p. 18-20.
- ⁴¹⁴ BENJAMIN, W. (1984). *A criança, o brinquedo e a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus.
- ⁴¹⁵ SARMENTO, M. J. (2002). *Imaginário e Culturas da Infância. Marcas do Tempo: a interculturalidade nas culturas da infância*.
- ⁴¹⁶Cf. BACHELARD, G. (2001). *A Terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes, p.16-17.
- ⁴¹⁷ Cf. Ibidem, p. 16.
- ⁴¹⁸SARMENTO, M. J. (2006). *Conhecer a Infância: desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Universidade do Minho.
- ⁴¹⁹Cf. BACHELARD, 2001, op. cit.
- ⁴²⁰ Cf. BACHELARD, 2001, op. cit., p. 15-17.
- ⁴²¹ Cf. SARMENTO, 2006, op. cit. p. 8.
- ⁴²² BACHELARD, G. (2006a). *A Poética do Devaneio*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.
- ⁴²³Cf. SARMENTO, 2006, op. cit. p. 7.
- ⁴²⁴ BACHELARD, 2006, op. cit..
- ⁴²⁵ SAINT-EXUPÉRY, A. d. (2001). *O principzinho*. (J. M. Varela, Trad.) Lisboa: Editorial Presença.
- ⁴²⁶ Cf. SARMENTO, 2006, op. cit., p. 6.
- ⁴²⁷ Cf. RICOEUR, P. (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. (A. François, Trad.) São Paulo: Unicamp, p.130-136 .
- ⁴²⁸ Cf. SARMENTO, 2002, op. cit., p. 4.
- ⁴²⁹ Cf. BACHELARD, 2006, op. cit. p. 8.

⁴³⁰ Cf. Idem, Ibidem.

⁴³¹ Cf. Ibidem, p. 9.

⁴³² Bachelard está se referindo aos críticos literários que se dispuseram a explicar a poesia de Verlaine e que ao descrevê-lo assim o caracterizaram: “Seu chapéu mole parecia conformar-se ao seu triste pensamento, inclinando as abas vagas ao redor de sua cabeça, espécie de aureola preta naquela testa preocupada. Seu chapéu!”

⁴³³ PESSOA, Fernando (1975). Cancioneiro. In: Fernando Pessoa Obra poética. Rio de Janeiro: Cia Aguillar Editora, Autopsicografia, p. 164.

⁴³⁴ Baudelaire, Charles [1821-1887].

⁴³⁵ Cf. DECOBERT, S., & SACCO, F. (2004). *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 9.

⁴³⁶ A que nos referimos anteriormente, quando falamos de Saint-Exupéry. O chapéu é utilizado como metáforas em muitas ocasiões dentro do texto.

⁴³⁷ RICOEUR, 2007, op. cit., p. 82-104.

⁴³⁸ Cf. Ibidem, p. 25-26.

⁴³⁹ Cf. Ibidem, p. 40.

⁴⁴⁰ Cf. Ibidem, p. 83.

⁴⁴¹ Cf. RICOEUR, P. (1977). *Da interpretação. Ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, p. 15.

⁴⁴² Cf. Ibidem, p. 16.

⁴⁴³ Interpretação dos Sonhos (1900); Chistes e sua Relação com o Inconsciente (1905); Atos Obsessivos e Práticas Religiosas (1907); Delírios e Sonhos na Gradiva de Jansen (1907); Escritores Criativos e Sonho Diurno (1908); Leonardo Da Vinci e uma Lembrança da Infância (1910); Totem e Tabu (1913); Metapsicologia (1913 – 1917); O Moisés de Michelangelo (1914); Reflexões para os Tempos de Guerra e de Morte (1915); Uma Recordação da Infância de Dichtung und Wahrheit (1917); O Estranho (1919); Princípio do Prazer (1920); Além do Princípio do Prazer (1920); Psicologia de Grupo e Psicanálise (1921); O Futuro de uma Ilusão (1927); Mal-Estar e Civilização (1930); Moisés e o Monoteísmo (1937 e 1939) (Cf. RICOEUR, 1977, p. 16 e 27).

⁴⁴⁴ Cf. Ibidem, p. 17.

⁴⁴⁵ Cf. BACHELARD, G. (2003). *A Terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes.

⁴⁴⁶ Cf. RICOEUR, 1977, op. cit..

⁴⁴⁷ Cf. Idem, ibidem.

⁴⁴⁸ SACCO, 2004, op. cit., p. 14.

⁴⁴⁹ Freud afirma que a criança é perversa e polimorfa, já que a vergonha, o asco e a moral não se instalaram. Além das zonas erógenas, existem elementos que envolvem não só o corpo da criança, mas também outras pessoas como objetos sexuais. Assim as pulsões de olhar, de exibir, de crueldade aparecem já na infância e mais tarde se associam a vida genital. O autor também cita a pulsão escopofílica (saber), em que a criança desenvolve uma atividade investigadora a partir de questões práticas de sua vida. A partir de situações práticas a criança passa a elaborar uma série de teorias sexuais (Cf. LIMA, Laís. Disponível em: <http://www.palavraescuta.com.br/textos/tres-ensaios-sobre-a-teoria-da-sexualidade-1905-resenha> . Acessado em: em 21 de março de 2008.

⁴⁵⁰ SACCO, 2004, op.cit..

⁴⁵¹ GIBEAULT, Alain apud SACCO, 2004, p. 16.

⁴⁵² Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁵³ KLEIN, Melaine, apud SACCO, 2004, p.16.

⁴⁵⁴ Cf. Ibidem, 16-17.

⁴⁵⁵ Hans menino de cinco anos foi paciente de Freud que apresentou sintomas de fobia. As fobias são classificadas como uma entre as neuroses de angústia. O sufixo se origina do grego, transcrito para o latim (*phobia*), significa medo intenso, aversão instintiva, hostilidade ou uma reação mórbida diante de algo. Na fobia evidencia-se um estado de angústia incontrolável, expressa no ato de evitar obsessivamente certos tipos de objetos ou situações, sejam reais, imaginadas ou relatadas. Esse era o caso de Hans. Freud registra que o tratamento se deu através do pai do menino. Era uma fobia com implicações graves para a época, já que os equinos constituíam-se no único meio de transporte. Segundo o relato do pai, Hans alimentava a ideia que todos os seres animados possuem um faz-pipi. Essa ideia, entre outras, sugeria fantasias que suscitavam desejos e temor. Quando uma carruagem se aproximava, ele imaginava que os cavalos que a puxavam iriam escorregar, cair e quebrar as pernas, o que lhe causava medo. Conforme Freud, a análise dessa fobia revelou que Hans deslocava para os cavalos as possibilidades de destruição, temores nutridos nas relações com seu pai. Na estrutura psíquica, no plano inconsciente, os cavalos seriam o substituto simbólico de seu pai, que Hans um dia desejou ver cair e quebrar as pernas, quando o viu subir as escadas para ficar com sua mãe. Ao tecer considerações sobre a participação paterna no processo terapêutico, Freud observa que em neuróticos adultos, submetidos a tratamento psicanalítico, poderiam indicar as possibilidades de construção de hipóteses sobre a sexualidade infantil. Considera a experiência infantil como força motivadora de todo sintoma neurótico do paciente. Conforme ele seria mais fácil diagnosticar problemas psíquicos em crianças do que em adultos. Freud recebia, em intervalos regulares, relatos do pequeno Hans enviados pelos pais e seus primeiros relatórios a respeito de Hans, datam de um período em que ele estava para completar três anos de idade. Nesse período ele demonstrava interesse particularmente vivo pelo "pipi". Ainda com a mesma idade, ao ver a ordenha de uma vaca, identificou como "pipi" seu úbere. Freud explica que essas reações são típicas do desenvolvimento sexual das crianças em geral. Comenta também o fato de mulheres terem a ideia de chupar o órgão sexual masculino, e que a origem do fato está no ato de sugar o seio materno. A partir disso, faz uma relação entre o úbere da vaca, o seio (mama) e o pênis, justificando a observação feita por Hans. Conta que Hans nessa idade não se contentava mais em falar de seu "pipi", começou a tocá-lo. Sua mãe, então, ameaçou com palavras: "se você fizer isso de novo, vou chamar doutor para cortar fora seu pipi. Aí, com que você vai fazer pipi?". Hans responde: "Com meu traseiro". Freud notou que o menino deu essa resposta sem qualquer sentimento de culpa, mas foi nessa ocasião que adquiriu o "complexo de castração". Considerou que o complexo de castração é sempre inferido na análise dos neuróticos, ainda que todos eles relutem violentamente em admiti-la (FREUD, S. (1977). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos [1909]. In: S. FREUD, *Obras Completas de Sigmund Freu* (Vol. volume X). Rio de Janeiro: Imago. FREUD, Sigmund. (1909).

⁴⁵⁶ Cf. SACCO, 2004, op. cit., p. 17.

⁴⁵⁷ Pode não ter sido exatamente nessa direção, mas supondo que eles foram postos na girafa, o sentido deve estar aproximado.

⁴⁵⁸ Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁵⁹ Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁶⁰ REGO, João. "O Homem dos Lobos: reflexões sobre o fantasma em Freud". Texto apresentado na II Jornada Freud Lacaniana: Recife, novembro, 1977. Disponível em:<http://com/viewer?pid=bl&srcid=ADGEESiQKQffgIUOuBsyT3IIvWW>. Acessado em: 25/07/2011.

⁴⁶¹ FREUD, Sigmund (1918). **História de uma Neurose Infantil**, V.XVI, Delta, Desenho Disponível em: <http://ochocolat.wordpress.com/2010/04/12/der-wolfsmann/>. Acessado em> 25/07/2011.

⁴⁶² REGO, 1997, op. cit. [Grifo nosso]

⁴⁶³ RICOEUR, 2007, op. cit., p. 83-92.

⁴⁶⁴ Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁶⁵ Cf. Ibidem, p. 84.

⁴⁶⁶ A pergunta original de Ricoeur está formulada da seguinte maneira: “Até que ponto, [...], estamos autorizados a aplicar à memória coletiva categorias forjadas no debate analítico, portanto, num nível interpessoal, marcado principalmente pela mediação da transferência?” (RICOEUR, 2007, p.83).

⁴⁶⁷ Cf. Ibidem, p. 84-85.

⁴⁶⁸ Cf. Ibidem, p. 85.

⁴⁶⁹ Cf. Ibidem, p. 86.

⁴⁷⁰“A ideia de pecado sempre acompanhou nossa educação e norteou, de alguma maneira, as ações. A psicologia sempre negociou com essa ideia traduzindo o pecado na falta de bom senso e coerência para se afastar do religioso. Não podemos falar de pecado sem repensarmos seus significados paralelos à ideia de contravenção. Se analisarmos sobre a ótica da estrutura de personalidade e como o ser humano necessita dos seus recursos emocionais para ser feliz e podemos dizer que o pecado é a negação da coerência humana, do respeito próprio e principalmente da falta de limites. Os vícios ou pecados capitais sempre foram de interesse e preocupação, tanto para os religiosos como para os que estão longe de se ajoelhar e se converter. A Acídia, antes de ser um pecado, é uma condição. Para os católicos, ela representa a preguiça muito mais da alma que resiste a ser crédula do que do corpo que não quer sair da letargia; para os pensadores, a Acídia é mais que isso. Ela representa a negação do movimento, do crescimento emocional, da pro-atividade. Mais atual que nunca, a Acídia atravessou séculos e estacionou representada pela estagnação, a falta de compromisso ou de comprometimento. Sociedades inteiras valorizam a iniciativa e a pro-atividade como ícones do sucesso e desenvolvimento pessoais, exorcizando modelos arcaicos de servidão e descrença pessoal”. MARTINI, Silvana Martani: psicóloga da Clínica de Endocrinologia da Beneficência Portuguesa de São Paulo. Disponível em:

[In:<http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/acidia-setimo-pecado-capital/7345/>](http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/acidia-setimo-pecado-capital/7345/)

⁴⁷¹ BACHLERD, 2006, op. cit..

⁴⁷² Uma metodologia que tem continuidade na construção da tese: ler, ver, aplicar as teorias na leitura dos desenhos, fazendo contraponto das teorias entre si.

⁴⁷³Inicialmente foram usados nomes fictícios (Joaninha), porém Mariana contestou porque achou que foi desapropriada da autoria dos seus desenhos: “*Os desenhos não são de Joaninha, mas meus*”.

⁴⁷⁴Cf. LUQUET, P. (2004). Introdução ao estudo psicanalítico do belo. In: S. DECOBERT, & SACCO, François, *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: CLIMEPSI, p. 32.

⁴⁷⁵ Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁷⁶ Cf. RICOEUR, 2007, op. cit., p. 91.

⁴⁷⁷ SARMENTO, 2006, op. cit..

⁴⁷⁸ Jung está interessado tanto nos aspectos inconscientes como na consciência e no aperfeiçoamento do intercâmbio e na dinâmica entre eles. Foi atraído para a psiquiatria sobre os distúrbios da personalidade, pelos fenômenos ocultos. Em 1900 internou-se na Clínica Psiquiátrica Burghlzli, Zurique, que se tornou sua morada permanente. Montou em 1904 um laboratório experimental de clínica psiquiátrica e, em 1905, tornou-se professor de psiquiatria. Tornou-se amigo de Freud e

mantiveram trocas de correspondência, mas apesar da amizade discordava de Freud em alguns aspectos fundamentais: nunca aceitou a insistência de Freud de que as causas da repressão eram sempre traumas sexuais. Freud, por sua vez, ficava sempre apreensivo sobre o interesse de Jung pela mitologia e pelo mundo espiritual e oculto. Cf. Disponível em: www.wikipedia.org.

⁴⁷⁹ Cabem aqui algumas observações sobre o conceito de *self*: subentende uma filosofia de auto procura, que se dispõe a identificar as qualidades essenciais que constituem a singularidade de uma pessoa ou *ser essencial*. Uma tendência essencialista, como disse Sarmento. Considera que o *ser* é a fonte da consciência, o *self* (ser em si mesmo) unifica a consciência. Locke (1632-1704), empirista e ideólogo do liberalismo é frequentemente visto e citado como formulador das idéias modernas sobre o *self*. Suas definições figuram com destaque nas obras de Hume, Rousseau e Kant. Locke define o *self* (o si mesmo) através de uma continuidade da consciência e o conhecimento sobre si é derivado tão somente da percepção dos sentidos e das experiências. Dele surgem novas explicações que se desdobram em ciências cognitivas, neurociência e inteligência artificial (Resumo de vários sites da. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Si_mesmo

⁴⁸⁰ Foi utilizado como referência: BYINGTON, Carlos Amadeu Botelho. *Psicologia Simbólica Junguiana*, São Paulo: texto provisório utilizado no Curso de Formação de Analistas da SBPA (prelo). Byington é médico psiquiatra e analista junguiano, membro fundador da Sociedade de Psicologia Analítica, educador e historiador, formado em Zurique. Carlos Byington estudou Psicanálise e submeteu-se a análise dentro do método psicanalítico, antes de fazer sua formação de analista junguiano em Zurique. Esta dupla formação lhe deu condição de perceber a grande lacuna deixada no campo da Psicologia Profunda pela separação abrupta entre Freud, Jung e Adler. Publicou várias obras, entre as quais: *Psicologia Simbólica Junguiana – A viagem de humanização do cosmos em busca da iluminação*. São Paulo: Editora Linear B, 2008, 304 pp; *A Construção Amorosa do Saber – O Fundamento e a Finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. São Paulo: W11 Editores, 2004, 367 pp; *A Inveja Criativa- O Resgate de uma Força Transformadora da Civilização. Introdução ao Estudo das Funções Estruturantes pela Psicologia Simbólica*. São Paulo: W11 Editores, 2003, 144 pp. Email: cbyington@uol.com.br , Disponível em: <http://www.carlosbyington.com.br/home.html>

⁴⁸¹ JACOBY, Mário. **Jungian Psychoanalysis and Contemporary infant Research**, London e New York: Routledge, apud Byngton (2006).

⁴⁸² Esses avanços permitiram constatar, através de sofisticados instrumentos que na fase gestacional o bebê apresenta indicadores, como os movimentos oculares, de que sonha (eletroencefalogramas com ondas REM), já na 30ª semana de gravidez. Byington, a respeito, tece o seguinte comentário: “[...] mesmo que não houvesse imagens no primeiro ano de vida, isso não invalidaria a expressão dos arquétipos permanentes durante toda e qualquer atividade psíquica, segundo a perspectiva da Psicologia Simbólica Junguiana, que conceitua símbolo muito além da imagem e sempre arquétipos (sic)” (BYINGTON, 2006, op. cit., p. 2)

⁴⁸² (grego: *phylon* = tribo, raça e *genetikos* = relativo à gênese = origem) é o termo comumente utilizado para hipóteses de relações evolutivas (ou seja, relações filogenéticas) de um grupo de organismos, isto é, determinar as relações ancestrais entre espécies conhecidas (ambas as que vivem e as extintas). Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Filogenia>

⁴⁸³ SCHUKTZ & SCHULTZ, 1981, op. cit., p. 50.

⁴⁸⁴ Cf. *Ibidem*, p. 51.

⁴⁸⁵ BYINGTON, 2006, op. cit., p. 1.

⁴⁸⁶ Cf. *Ibidem*, p.3.

⁴⁸⁷ Observação: há duas numerações: a primeira, no interior do desenho, corresponde à sequência dada por Mariana aos desenhos, no ato de desenhar; a segunda, no rodapé do desenho, refere ao índice.

⁴⁸⁸ Cf. Vênus: Disponível em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_\(planeta\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/V%C3%A9nus_(planeta))

⁴⁸⁹ Lembra a mitologia grega: Gaia, *Gea* ou *Gea*, a grande mãe de todos; deusa celeste da qual descendem os titãs após sua união com Urano (o céu).

⁴⁹⁰ BACHELARD, 2006, op. cit..

⁴⁹¹ Ibidem, p. 55.

⁴⁹² Idem, Ibidem.

⁴⁹³ Ibidem, p. 57.

⁴⁹⁴ Ibidem, p. 59.

⁴⁹⁵ Ibidem, p. 165-167.

⁴⁹⁶ Cf. Ibidem, p. 167.

⁴⁹⁷ Idem, Ibidem.

⁴⁹⁸ Cf. Idem, Ibidem.

⁴⁹⁹ Cf. Schultz e Schultz, 1981, op. cit., p. 56-57.

⁵⁰⁰ Cf. CORSOS, M., & CORSOS, D. (01 de julho de Ano III - 2008). A invenção da criança na Psicanálise: de Sigmund Freud a Melanie Klein. *Revista sobre a Infância com problema*.

⁵⁰¹ Ibidem, p. 2

⁵⁰² Cf. SCHULTZ, e SYDNEY, 1981, op. cit., p. 323-326.

⁵⁰³ Cf. BACHELARD, 2006^a, op. cit..

⁵⁰⁴ SCHULTZ E SCHULTZ, 1981, op. cit., p. 337

⁵⁰⁵ Cf. Ibidem, p. 356 – 358

⁵⁰⁶ Os resultados de suas pesquisas advêm tanto das experiências com o pai (Freud) como, também, da experiência da clínica por ela fundada (*Hampstead Clinic, hoje Centro Anna Freud*). Concomitante, instalou um centro de treinamento psicanalítico, onde muitos psicólogos clínicos americanos estudaram. Sua obra foi registrada em volumes anuais de *K1:U30he Psychoanalytic Study of Child*, que começou a ser publicado em 1945. Entre os escritos importantes estão “*O Ego e Mecanismos de Defesa*” (1936), onde esclarece o uso desses mecanismos a favor do *ego* na redução ou supressão da ansiedade. Sua psicologia do tornou-se, entre outras, a forma americana primordial de psicanálise da década de 40. (Ibidem, p. 356-358).

⁵⁰⁷ Na década de 1940 a 1949, os conflitos armados, que assolaram a década anterior, chegam ao apogeu, com o holocausto, e declínio. Teve início também a Guerra Fria, onde aumentaram as tensões diplomáticas entre os Estados Unidos e a União Soviética. Na Grã-Bretanha, onde se encontrava Anna Freud, ocorreram intensas batalhas entre os nazistas e as forças aéreas britânica, resistindo à invasão alemã sobre as ilhas britânicas. Disponível em:

http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%A9cada_de_1940

⁵⁰⁸ CORSOS e CORSOS, 2008, op. cit..

⁵⁰⁹ Melanie Klein (1882-1960): psicanalista austríaca, classificada como uma psicoterapeuta pós-freudiana. Obras: *A psicanálise de crianças* (1932), *Ensaio de psicanálise* (1947), *Desenvolvimento em psicanálise* (1952) e *Inveja e gratidão* (1957)

http://pt.wikipedia.org/wiki/Melanie_Klein#Psican.C3.A1lise

⁵¹⁰ KLEIN, 2004, apud SACCO, 2004, p. 18.

⁵¹¹ SACCO, 2004, op. cit., p. 14.

-
- ⁵¹² RICOEUR (2007), op. cit., p. 27-31.
- ⁵¹³ FREUD, A. (1971). *O tratamento psicanalítico de criança*. Rio de Janeiro: Imago.
- ⁵¹⁴ WINNICOTTI, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. (J. O. Abreu, & V. Nobre, Trans.) Rio de Janeiro: Imago.
- ⁵¹⁵ OLIVEIRA, Thaís Utsch Vieira e AMARAL, Thaísa Vilela Fonseca, **Mosaico: estudos em psicologia**, v. III, nº 1, Belo Horizonte, Minas Gerais: mimeo., 2009 p. 1-8.
- ⁵¹⁶ A partir de 1945 começam a surgir uma série de artigos originais de Winnicott que, conforme Ribeiro & Vasconcelos (2008, p. 9), viriam confirmar ou colocar em dúvida aspectos da teoria psicanalítica tradicional (Freud e Klein). Os artigos mais famosos são “Objetos e Fenômenos Transacionais” (1951, 1958), nos **Textos Selecionados: da pediatria à Psicanálise** e republicado em **Brincar e Realidade**, em 1971 (Cf. RIBEIRO, C. V., & SANTOS, E. S. (2008, Ano 6, n. 11). Elementos não metafísicos da psicanálise winnicottiana. *Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação*, p. 46).
- ⁵¹⁷ Idem, Ibidem.
- ⁵¹⁸ Ibidem, p. 49.
- ⁵¹⁹ MEIRELLES, C. (2002). *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- ⁵²⁰ Cf. RIBEIRO & SANTOS, 2008, op. cit., p. 51-52.
- ⁵²¹ WINNICOTT, 1975, op. cit., p. 13-14.
- ⁵²² Cf. Ibidem, p. 14.
- ⁵²³ Cf. Ibidem, p. 15.
- ⁵²⁴ Cf. Ibidem, p. 16-17.
- ⁵²⁵ Cf. Ibidem, p. 18-19.
- ⁵²⁶ Cf. Ibidem, p. 24.
- ⁵²⁷ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁵²⁸ Que envolve perseguição ou fixação.
- ⁵²⁹ Cf. Ibidem, p. 24-25.
- ⁵³⁰ O inatismo está relacionado às questões de natureza biológicas.
- ⁵³¹ FULGÊNCIO, L. (11 de jul/dez de Ano 6, 2011). Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a Educação. *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*.
- ⁵³² RICOEUR, 2007), op. cit..
- ⁵³³ Idem, Ibidem.
- ⁵³⁴ BACHELARD, 2003, op. cit..
- ⁵³⁵ Cf. AVELLAR, L. Z. (2004). *Jogando na Análise de Crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo; e MACHADO, B. M. (2007). Rabiscando para ser: do si mesmo para o papel. *Imagário*, 13 e 14, 193-509.
- ⁵³⁶ Cf. ABRAM, J. (2002). *A linguagem de Winnicott: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter, p. 198.

⁵³⁷“O teste de apercepção temática (TAT) é um teste projetivo desenvolvido em 1935 por Henry Murray. O teste foi desenvolvido para medir determinadas características da personalidade, como os motivos, e foi muito utilizado no estudo da motivação. O TAT é muitas vezes chamado de "técnica de interpretação de figuras", porque ele utiliza uma série estandardizada de figuras de situações ambíguas sobre as quais o sujeito testado deve contar uma história. Essa história deve conter, sobretudo, os seguintes pontos: o que conduziu à situação apresentada; o que está acontecendo no momento apresentado; o que as personagens estão sentindo e pensando; como a história termina. Caso tais elementos forem omitidos, sobretudo no caso de crianças ou de indivíduos com baixa capacidade cognitiva, o aplicador do teste pode perguntá-los diretamente. A forma estandardizada do TAT contém 31 cartões em que situações são representadas. Alguns deles envolvem homens, outros mulheres, outros, ainda, pessoas de ambos os sexos, outros pessoas sem um sexo definidos, algumas vezes adultos, outras crianças e algumas vezes situações sem seres humanos. Um dos cartões é completamente branco. Apesar de o teste ter sido desenvolvido de forma a os cartões corresponderem ao sujeito testado em sexo e idade, qualquer dos cartões pode ser usado com qualquer pessoa. A maior parte dos aplicadores escolhe um conjunto de aproximadamente dez cartões, já utilizando aqueles que eles consideram mais úteis, já aqueles que eles crêem mais adaptados à história e à situação do indivíduo, encorajando-o, assim, a expressar seus conflitos emocionais”. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_de_apercep%C3%A7%C3%A3o_tem%C3%A1tica.

⁵³⁸MACHADO, 2007, op. cit..

⁵³⁹ SARMENTO, M. J. (2006). *Conhecer a Infância: desenhos das crianças como produções simbólicas*. Braga: Universidade do Minho.

⁵⁴⁰Cf. WINNICOTT, 1975, op. cit., p. 17.

⁵⁴¹ MDMAGNO. (1979). *O Pato lógico*. Rio de Janeiro: AOUTRA. [o nome da editora está escrito dessa forma].

⁵⁴² FREUD, Sigmund. **Mais além do princípio do prazer**, Disponível em: FREUD, S. (-1. (2011). <http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemoprincipiodeprazer.pdf>. Acesso em novembro de 2011, disponível em Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud: <http://www.lacan.dk3.com/>

⁵⁴³ MD MAGNO, 1979, op. cit..

⁵⁴⁴Idem, Ibidem.

⁵⁴⁵Cf. Ibidem, 14-15.

⁵⁴⁶ Os temas centrais dos debates a respeito da criança abrangem: a questão do egocentrismo e seu lugar no desenvolvimento infantil; o valor social da explicação psicológica; as concepções de estágio; a explicação e o lugar da inteligência no desenvolvimento humano; a continuidade e a descontinuidade da passagem entre diferentes tipos de estrutura no decorrer do desenvolvimento da criança e outros temas (Cf. SILVA, D. L. (2007). *Por dentro do debate de Piaget - Wallon: do desenrolar da controvérsia sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento simbólico*. UFMG, p. 46). <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/FAEC-85RPME/1/2000000128.pdf>

⁵⁴⁷ MARCUSE, H. (1968). *Éros e Civilização. Uma crítica filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar.

⁵⁴⁸ ZAZZO, René foi o sucessor de Wallon a partir de 1962 na direção do Laboratório de Psicologia da Criança da Escola Prática de Altos Estudos de Paris, assistente de Wallon, tornou-se um psicólogo da infância, com diversas obras publicadas.

⁵⁴⁹Cf. ZAZZO, R. (1978). *Henri Wallon. Psicologia e Marxismo*. Lisboa: Tipografia Garcia & Carvalho Ltda, p.84.

⁵⁵⁰Ibidem, p. 16.

-
- ⁵⁵¹ FREITAS, A. (Janeiro e Abril de 2006). Apolo-Prometeu e Dionísio: dois perfis mitológicos do homem das 24 horas, de Gaston Bachelard. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702200600100007>
- ⁵⁵² WALLON, H. (1963). *Psychologue de l'enfance, Colóquio Langevin-Wallon. La pensée*, n. 112. São Paulo, apud ZAZZO, 1978, p.39.
- ⁵⁵³ Cf. ZAZZO, 1978, op. cit. p. 40.
- ⁵⁵⁴ Cf. Ibidem, p. 41-42.
- ⁵⁵⁵ WALLON, apud ZAZZO, 1978, p. 27; e WALLON, H. (2007). *A evolução Psicológica da Criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- ⁵⁵⁶ ZAZZO, 1978, op. cit..
- ⁵⁵⁷ Idem, Ibidem.
- ⁵⁵⁸ Cf. Wallon, h. (2007). *Educação psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- ⁵⁵⁹ WALLON, H. (1971). *As origens do caráter da criança*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro.
- ⁵⁶⁰ LEITE, L. B., & MEDEIROS, A. A. (1987). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez.
- ⁵⁶¹ RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. (1984). *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática.
- ⁵⁶² Cf. Ibidem, p. 17.
- ⁵⁶³ Arnold Reymond (1874-1958) foi “um filósofo suíço: fez o doutorado na Universidade de Genebra em 1908, sua tese sobre a história das ideias do infinito, Logique et mathématiques, foi revisada por Bertrand Russell. Lecionou na Universidade de Neuchâtel 1912-1925, onde ele ensinou e influenciou Jean Piaget”. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Arnold_Reymond
- ⁵⁶⁴ Biólogo francês nascido em Plougastel-Douala (Finistère) em 16/01/1869. e publicou muitos livros de filosofia da ciência, incluindo: *O determinismo biológico e personalidade consciente*, 1897, *Evolução e hereditariedade individuais* de 1898, *Lamarck e de Darwin*, de 1899, *A crise de transformação*, 1909, *Chao e harmonia universal*. Disponível em: WIKIPÉDIA, E. L. (2011). Acesso em 2011, disponível em Plougastel-Daoulas: <http://en.wikipedia.org/wiki/Plougastel-Daoula>
- ⁵⁶⁵ RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, op. cit., p. 29-30.
- ⁵⁶⁶ Trata-se de uma paráfrase feita pela autora, a partir da leitura de: PIAGET, Jean. *Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psycho-physuologiques dans l'explications en psychologie? revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, Berne, 19(1): 58-9, 1960 (Apud, RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 29-30).
- ⁵⁶⁷ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁵⁶⁸ Cf. Idem, Ibidem, p. 32-33.
- ⁵⁶⁹ PIAGET, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. (M. Appenzeller, & Áurea Regina, Trads.) São Paulo: Martins Fontes.
- ⁵⁷⁰ Não é desconhecido o fato de que muitas vezes *falamos sozinhos*, dialogamos com uma linguagem interior, monologamos em voz alta (Cf. Ibidem, p. 2).
- ⁵⁷¹ Cf. ibidem, p. 4.
- ⁵⁷² Cf. Ibidem, p. 203.

⁵⁷³ Cf. Ibidem, p. 207.

⁵⁷⁴ Cf. Ibidem, p. 33-34.

⁵⁷⁵ Lévy-Bruhl (1857-1939): “foi um francês estudioso formado em filosofia, que fez contribuições para os campos de brotamento da sociologia e etnologia. Seu principal campo de estudo envolveu mentalidade primitiva. Ele foi um antropólogo que escreveu sobre a "mente primitiva". Em sua obra *Como Pense nativos* (1910), Lévy-Bruhl especulou sobre o que ele coloca como as duas mentalidades básicas da humanidade, "primitivas" e "ocidental". A mente primitiva não diferencia o sobrenatural da realidade, mas usa "participação mística" para manipular o mundo. De acordo com Lévy-Bruhl, além disso, a mente primitiva não aborda contradições. A mente ocidental, ao contrário, usa a especulação e a lógica. Como muitos teóricos de seu tempo, Lévy-Bruhl acreditavam em uma histórica e evolutiva teleologia que conduz a mente primitiva para a mente ocidental. Sociólogo Stanislav Andreski argumentaram que, apesar de suas falhas, Lévy-Bruhl *Como Nativos Pense* foi uma contribuição precisas e valiosas para a antropologia” ([WIKIPEDIA, E. L. \(2011\). Acesso em 2011, disponível em Lévy Bruhl: http://en.wikipedia.org/wiki/Lévy-Bruhl](http://en.wikipedia.org/wiki/Lévy-Bruhl)). “Ele reconheceu a impossibilidade de uma ética absoluta por causa da incomensurabilidade dos sistemas de pensamento em diferentes culturas, e chamou para o estudo científico da gama conhecida de sistemas morais, incluindo os primitivos”Disponível em: <http://www.bookrags.com/biography/lucien-levy-bruhl/>

⁵⁷⁶ LA TAILLE, Ives. “Prefácio à Edição Brasileira”. In: PIAGET, J. (1994). *O juízo moral na criança*. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Summus, p. 7-20.

⁵⁷⁷ Cf. Ibidem, p. 10.

⁵⁷⁸ Cf. Ibidem, p.21.

⁵⁷⁹ Cf. Ibidem, p. 31.

⁵⁸⁰ Cf. Ibidem, p. 32-33.

⁵⁸¹ Cf. PIAGET, J. (1987). *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. Observação: Esta obra de Piaget foi feita após *A construção do real na Criança* e deveria reportar-se à gênese da imitação. Antecede também *A formação do Símbolo na Criança*. “Estes três volumes formas, pois, um todo consagrado aos primórdios da inteligência, isto é, às diversas manifestações da inteligência sensório-motora e às formas mais elementares de representação”. Cabe ressaltar que nesta obra Piaget se refere diretamente a Wallon (*De l’acte à la pensée*), referindo aos comentários feitos por este sobre *A formação do Símbolo na Criança* (Cf. PIAGET, 1987, p. 9).

⁵⁸² C. Ibidem, p. 13-24.

⁵⁸³ Cf. Idem, Ibidem.

⁵⁸⁴ Ibidem.

⁵⁸⁵ Os sentidos das “invariantes”.

⁵⁸⁶ Procedente de fenótipos: características de um indivíduo, determinada por seu tipo genótipo e pelas condições ambientais.

⁵⁸⁷ Cf. RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, op. cit., p. 35.

⁵⁸⁸ PIAGET, J. (1974). *Adaptação vital e psicologia da inteligência*. Paris: Hermann.

⁵⁸⁹ PIAGET, 1987, op. cit., p. 388-389.

⁵⁹⁰ Essas são as críticas feitas por Wallon sobre *A formação do símbolo na criança*.

⁵⁹¹ Cf. ZAZZO, 1978, op. cit., p 73.

⁵⁹² Cf. Ibidem, p.39.

⁵⁹³ Cf. Idem, Ibidem.

⁵⁹⁴ RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, op. cit., p. 39-40, apud PIAGET, Jean e INEHELDER, B. “As imagens mentais”. In: FRAISSE, 1987; e PIAGET, J (1963). *Traité de psychologie expérimentale*, Paris: 1963, T. 7, p.67.

⁵⁹⁵ Cf. Ibidem, p. 40.

⁵⁹⁶ Idem, Ibidem..

⁵⁹⁷ Cf. Idem, Ibidem.

⁵⁹⁸ Cf. Idem, Ibidem.

⁵⁹⁹ Cf. Ibidem, p. 41-43.

⁶⁰⁰ RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987, op. cit, p. 43. A autora se refere ao artigo de PIAGET, J. *Inconditionnés transcendants ET épistémologie génétique, Dialectica*. In: *Revue Internationale de Philosophie de La Connaissance*, 8 (1), 7 março, 1954.

⁶⁰¹ Ibidem, p. 44.

⁶⁰² VONÊCHE, J. (1997). As origens das idéias de Piaget sobre a gênese e desenvolvimento. In: BANKS-Leite, *Percurso piagetianos*. São Paulo: Cortez, p. 29.

⁶⁰³ Ibidem, p. 37.

⁶⁰⁴ PERRAUDEAU, M. (1999). *Piaget hoy: respuestas a una controversia*. México: Fundo de Cultura Econômica, p. 38.

⁶⁰⁵ WALLON, H. (2008). *Do ato ao pensamento*. São Paulo: Vozes.

⁶⁰⁶ ZAZZO, 1978, op. cit..

⁶⁰⁷ PIAGET, J. (s.d.). *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record de Serviços de Imprensa S.A.

⁶⁰⁸ Cf. Ibidem, p. 23.

⁶⁰⁹ Ibidem, p. 26-28.

⁶¹⁰ Cf. Ibidem, p. 30.

⁶¹¹ Ibidem, p. 31.

⁶¹² Cf. Idem, ibidem.

⁶¹³ Ibidem, p. 205.

⁶¹⁴ Idem, Ibidem.

⁶¹⁵ Cf. Ibidem, p. 205-206.

⁶¹⁶ Ibidem, p. 207-209.

⁶¹⁷ Cf. Ibidem, p. 208.

⁶¹⁸ VIGOTSKY, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

⁶¹⁹ Ibidem, p. 97-110.

⁶²⁰ Cf. REGO, T. C. (1997). *Vygostsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 17-18.

⁶²¹Ibidem, 2001, p. xv.

⁶²² Cf. Idem, Ibidem

⁶²³Cf. VIGOTSKY, L. S., 2001, op. cit., p. 7.

⁶²⁴Ibidem, p. 1.

⁶²⁵Cf. Idem, Ibidem.

⁶²⁶Cf. Ibidem, p. 2.

⁶²⁷Ibidem, p. 4.

⁶²⁸Cf. Ibidem, p. 8.

⁶²⁹Cf. Ibidem, p. 11.

⁶³⁰Cf. Idem, Ibidem.

⁶³¹Cf. Idem, Ibidem.

⁶³²Cf. Ibidem, p. 12.

⁶³³Cf. Ibidem, p. 12-13.

⁶³⁴Cf. Idem, Ibidem.

⁶³⁵ De fato, isso foi visto anteriormente na obra *O juízo moral na criança*. (PIAGET, op. cit. 1994).

⁶³⁶ VYGOTSKY, 2001, op. cit., p.21.

⁶³⁷ Cf. Ibidem, p. 22.

⁶³⁸Cf. Idem, Ibidem.

⁶³⁹Cf. Ibidem, p. 24.

⁶⁴⁰Cf. Idem, Ibidem.

⁶⁴¹Cf. Ibidem, p. 25.

⁶⁴²Cf. Idem, Ibidem.

⁶⁴³Cf. Idem, ibidem.

⁶⁴⁴Idem, Ibidem.

⁶⁴⁵Cf. Ibidem, p. 36.

⁶⁴⁶Cf. Ibidem, p. 37.

⁶⁴⁷ BREULER, Eugen: psiquiatra suíço dedicado ao estudo da esquizofrenia. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Eugen_Bleuler

⁶⁴⁸VYGOTSKY, 2001, op. cit., p. 38.

⁶⁴⁹ Com a indicação de que “a criança se alucina” com a satisfação das suas necessidades exteriores e a de que revela o seu descontentamento com o incremento do estímulo de sua satisfação, que se expressa como pensamento alucinatório (Cf. Ibidem, p. 38).

-
- ⁶⁵⁰ BLEULER, apud: VYGOTSKY, p. 38
- ⁶⁵¹ Ibidem, p. 39.
- ⁶⁵² BLEULER, apud: VYGOTSKY, p. 40.
- ⁶⁵³ BLEULER, apud: VYGOTSKY, p. 41.
- ⁶⁵⁴ BLEULER, apud: VYGOTSKY, p. 41.
- ⁶⁵⁵ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁵⁶ Cf. VYGOTSKY, p.97.
- ⁶⁵⁷ Cf. Ibidem, p. 11.
- ⁶⁵⁸ Ibidem, p. 129.
- ⁶⁵⁹ Cf. Ibidem, p. 131.
- ⁶⁶⁰ Watson considera que no desenvolvimento da linguagem na criança se dá mediante três etapas: fala alta, sussurro, linguagem egocêntrica e linguagem interior, o que corresponderia a: linguagem exterior, linguagem egocêntrica, linguagem interior (Cf. VYGOTSKY, 2001, p. 137).
- ⁶⁶¹ Cf. Ibidem, p. 137-138.
- ⁶⁶² Cf. Ibidem, p. 151-152.
- ⁶⁶³ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁶⁴ Cf. Ibidem, p. 152-153
- ⁶⁶⁵ Texto original: O experimentador toma uma palavra isolada que a criança deve defini-la, mas essa definição de uma palavra arrancada, isolada, toma uma forma estagnada não nos dá a mínima ideia de que seja essa palavra em ação, de como a criança opera com ela no processo vivo de solução de um problema [desejo], de como emprega quando para isto surge a necessidade viva (VYGOTSKY, 2001, p. 153).
- ⁶⁶⁶ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁶⁷ Cf. Ibidem, p. 156-157.
- ⁶⁶⁸ UZNADZE, Dimitri apud Vygotsky, p. 158. Dimitri Uznadze: psicólogo fundador da Escola de Psicologia Pedagógica da Geórgia. Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/Dimitri_Uznadze
- ⁶⁶⁹ VYGOTSKY, 2001, op. cit..
- ⁶⁷⁰ Ibidem, p. 161.
- ⁶⁷¹ Ibidem, p. 164.
- ⁶⁷² Cf. Ibidem, p. 169.
- ⁶⁷³ Ibidem, p. 175.
- ⁶⁷⁴ Pavel Petrovitch Blonsky: Psicólogo soviético de abordagem behaviorista. Disponível em: www.ibe.unesco.org/fileadmin/.../blonskif.pdf
- ⁶⁷⁵ VYGOTSKY, 2001, op. cit., p. 176.
- ⁶⁷⁶ GREIG, P. (2004). *A criança e seu desenho. O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artemed.

-
- ⁶⁷⁷ VYGOTSKY, 2001, op. cit..
- ⁶⁷⁸ Trata-se de uma narrativa espontânea.
- ⁶⁷⁹ BACHELARD, 2006a, op. cit. p. 27.
- ⁶⁸⁰ Refere-se ao poeta Henri Capien, *Signes*, 1955 (Cf. BACHELARD, 2006 a, p. 28).
- ⁶⁸¹ Ibidem, p. 27-28
- ⁶⁸² STRÔNGOLI, M. T. (2002.). Metáfora: encruzilhadas de signos e símbolos. *Revista da PUC-SP e Cahiers l'imaginaire. Mythologie et vie sociale*, Paris
Disponível em: <http://www.anpoll.org.br/revista/index.php/revista/article/view/511/521>
- ⁶⁸³ Ibidem, p. 19.
- ⁶⁸⁴ Ibidem, 191-192.
- ⁶⁸⁵ Ibidem, 192-193.
- ⁶⁸⁶ A referência no texto original não está completa. A autora consultou três obras de Durand: *Champs de l'imaginaire* (1996); *L'imaginaire. Essai sur les sciences et la philosophie de l'image* (1994); e *As estruturas antropológicas do imaginário* (1997).
- ⁶⁸⁷ WUNENBURGER, J.J. (1991). Le tiers-état sumbolique. In: *Cahiers l'imaginaire. Mythologie et vie sociable*, Paris, L'harmattan, in: Strôngoli, 2002, op. cit, p. 100).
- ⁶⁸⁸ Idem, Ibidem.
- ⁶⁸⁹ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁹⁰ Idem, Ibidem. [Acréscimo nosso].
- ⁶⁹¹ FREITAS, A. (Janeiro e Abril de 2006). Apolo-Prometru e Dionísio: dois perfis mitológicos do homem das 24 horas, de Gaston Bachelard. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32, São Paulo, n.1, p. 103-116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a07v32n1.pdf>; e CARVALHO M. José (2010). “Gaston Bachelard e a renovação da episteme no século XX”. In: *Ensaio Filosóficos Volume 11. Artigo publicado em Adultitá – Sacro e profano, Rivista semestrale sulla condizione adulta e processi formativi*, Guerini, Milan, Bulletin n° 10 – 2008, da Association des Amis de Gaston Bachelard, Dijon. *Incognita, Revue littéraire*, n° 4 – 2009, Ed. Du Petir Véhicules, Nantes. http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo2/Marcelo_Carvalho.pdf
- ⁶⁹² BARBOSA, E., & BULCÃO, M. (2004). *Pedagogia da razão e pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes.
- ⁶⁹³ CARVALHO M., 2010, op. cit..
- ⁶⁹⁴ Cf. Ibidem, p. 105-106.
- ⁶⁹⁵ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁹⁶ Cf. Idem, Ibidem.
- ⁶⁹⁷ FREITAS, Alexandre, 2006, op. cit., p. 103.
- ⁶⁹⁸ BACHELARD, G. (2006a). *A Epistemologia de Gaston Bachelard*. (F. L. Oliveira, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70 L.T.D.
- ⁶⁹⁹ Ibidem, p. 15.
- ⁷⁰⁰ Cf. Ibidem, p. 15-16.

⁷⁰¹Cf. Ibidem, p. 16-17.

⁷⁰² CARVALHO, 2010, op. cit..

⁷⁰³ BACHELARD, 2006b, op. cit., p. 21.

⁷⁰⁴Cf. Idem, Ibidem.

⁷⁰⁵Cf. Ibidem, p. 24.

⁷⁰⁶Cf. Ibidem, p. 25.

⁷⁰⁷Cf. Ibidem, p. 28-29.

⁷⁰⁸Ibidem, p. 33.

⁷⁰⁹Cf. Idem, Ibidem.

⁷¹⁰ O homem uni-dual é publicamente admitido na conferência *A natureza do racionalismo*, proferida por Bachelard na Sociedade Francesa de Filosofia, em 1950 (Cf. FREITAS, 2006, op. cit., p. 3).

⁷¹¹Cf. FREITAS, 2006, p. 2.

⁷¹²Ibidem, p. 1.

⁷¹³BACHELARD, 2006 b, op. cit..

⁷¹⁴Idem, Ibidem.

⁷¹⁵CARVALHO 2010, op. cit.

⁷¹⁶ BARBOSA e BULCÃO2004, op. cit., p. 20.

⁷¹⁷ Referências de algumas obras de Émile Meyerson, um epistemólogo polonês naturalizado na França: *Realidade e identidade* (1908); *A explicação das ciências* (1912). Disponível em: http://en.wikipedia.org/wiki/%C3%89mile_Meyerson

⁷¹⁸Maine de Biran: filósofo da época da Revolução Francesa. Seus trabalhos filosóficos foram construídos em forma de memórias, reflexões e diários, através da meditação. Chegou à concepção de que a consciência, compreendida como substância independente, existe como esforço de resistência ao objeto externo. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Maine_de_Biran .Acessado em 25/11/2012.

⁷¹⁹ Cf. BARBOSA e BULCÃO2004, op. cit., p. 20-21

⁷²⁰Ibidem, p. 22.

⁷²¹Cf. Ibidem, p. 25.

⁷²²Cf. Carvalho M., 2010, op. cit. p. 118-120.

⁷²³Cf. Ibidem, p. 109.

⁷²⁴O sujeito tomado para pesquisa pode levantar polêmica: como é possível a objetividade ao acompanhar os desenhos de Mariana, com a qual convivo desde cedo? Creio ser esse um argumento racionalista e frágil uma vez que Piaget também construiu as suas bases teóricas acompanhando o desenvolvimento dos filhos? E que diríamos de Freud que analisou a própria filha? Outros psicólogos, colaboradores de Piaget também fizeram o mesmo com seus filhos. Enfim, creio não haver obstáculos que não seja superáveis. Para isso basta não intervir na vontade e na espontaneidade de Mariana, deixar à disposição dela os materiais solicitados; deixar que ela transcorra livremente em seu desenvolvimento. Por fim, como acompanhar os processos sem ver seu transcurso. As pesquisas nas escolas ou nas creches só podem ser feitas focalizando momentos que se interrompem, deixando

apenas uma parte visível. Os desenhos feitos por Mariana foram colecionados desde os 4 anos de idade, desde o momento em que esboçou as primeiras garatujas até completar 7 anos: um valioso material, manancial histórico do seu desenvolvimento que não poderiam ficar somente guardados.

⁷²⁵ A concepção desse homem uni-dual é exposta na conferência “A natureza do racionalismo”, proferida na Sociedade Francesa de Filosofia em 1950 (Cf. FREITAS, 2006, op. cit. p. 3).

⁷²⁶ BACHELARD, G. (1973). *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

⁷²⁷ BACHELARD, G. (1999a). *A Psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes.

⁷²⁸ BACHELARD, Gaston. **A terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

⁷²⁹ BARBOSA E BULCÃO 2004, op. cit., p.50-51.

⁷³⁰ Cf. BACHELARD, 2001, op. cit., p. 2-3.

⁷³¹ Cf. Idem ibidem.

⁷³² Cf. DURAND, 2001, op. cit., p. 35.

⁷³³ BACHELARD, 2001, op. cit..

⁷³⁴ BARBOSA E BULCÃO, 2004, op. cit., p. 40-43.

⁷³⁵ Cf. Ibidem, p. 43-44.

⁷³⁶ Cf. BACHELARD, Gaston (1986). *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris: J. Corti, 1986, p. 7, apud BARBOSA E BULCÃO, 2004, p. 43..

⁷³⁷ Cf. Ibidem, p.43- 44.

⁷³⁸ Cf. Ibidem, p. 44. Observação: A autora se refere às afirmações de Bachelard na *A psicanálise do fogo*.

⁷³⁹ BACHELARD, 2006^a, apud: BARBOSA E BULCÃO, 2004, p. 44-45.

⁷⁴⁰ WALLON, apud ZAZZO, 1978, op. cit., p. 84.

⁷⁴¹ Cf. ZAZZO, 1978, idem, ibidem.

⁷⁴² WALLON, apud ZAZZO, 1978, Idem, Ibidem.

⁷⁴³ WALLON, apud ZAZZO, 1978, p. 85.

⁷⁴⁴ WALLON, apud ZAZZO, 1978, p. 85.[Grifo e acréscimo nosso].

⁷⁴⁵ BACHELARD, G. (2003). *A Terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes.

⁷⁴⁶ BACHELARD, G. (1978). A poética do espaço. In: *Os Pensadores* (A. d. Leal, & L. V. Leal, Trads.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural.

⁷⁴⁷ BACHELARD, 200, op. cit..

⁷⁴⁸ Ibidem, p. 3.

⁷⁴⁹ BARBOSA E BULCÃO, 2004, op. cit..

⁷⁵⁰ BACHELARD, Gaston. **A Poética do Espaço**, In: **Os pensadores**, São Paulo: Abril Cultura, 1978 apud BARBOSA E BULCÃO, 2004, op. cit., p. 46.

⁷⁵¹Ibidem, p. 184.

⁷⁵²“Fauvismo” vem do francês: *fauves: as feras como eram chamados os pintores impressionistas*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Fauvismo> . Acessado em:25/11/2012.

⁷⁵³Cf. Ibidem, p. 187.

⁷⁵⁴Ibidem, p. 46.

⁷⁵⁵Cf. Ibidem, p. 187.

⁷⁵⁶Cf. Ibidem, 188.

⁷⁵⁷Cf. Ibidem, p. 190.

⁷⁵⁸Cf. Ibidem, p. 196.

⁷⁵⁹CG. Jung, *Essais de Psychologie Analytique*, trad. fr., ed. Stock, pág. 86. Essa passagem foi tirada doensaio que tem por título: "Le conditionnement terrestre de l'âme", apud BACHELARD, 1978, op. cit. p. 196.

⁷⁶⁰ Pierre Albert Birot. *Les Amusements Naturels*, pág. 21 7, apud BACHELARD, p. 199..

⁷⁶¹ Cf. BACHELARD, 1978, op. cit., p. 199.

⁷⁶²Cf. Ibidem, p. 200.

⁷⁶³Idem, Ibidem.

⁷⁶⁴Cf. Idem, Ibidem.

⁷⁶⁵Cf. Idem, Ibidem.

⁷⁶⁶*Ka'rãko-dá* é um cipó, planta rasteira, que simboliza o crescimento rápido. Cf. BARRETO, G. (2007). *Na encruzilhada do pecado*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas - EDUA, p. 216.

⁷⁶⁷ Ibidem, 168.

⁷⁶⁸ Ibidem, p. 278.

⁷⁶⁹ BACHELARD, 1978, op. cit..

⁷⁷⁰ BACHELARD, 2001, op. cit..

⁷⁷¹Ibidem, p. 4.

⁷⁷²Cf. Ibidem, p. 3.

⁷⁷³Ibidem, p. 8.

⁷⁷⁴Ibidem, p. 18.

⁷⁷⁵Idem, Ibidem.

⁷⁷⁶ Mariana havia viajado para Portugal e lá permaneceu durante 10 meses. Visitou várias cidades e viu muitos lugares antigos.

⁷⁷⁷WALLON, apud ZAZZO, 1978, op. cit. P. 47.

⁷⁷⁸Ibidem, p. 48.

⁷⁷⁹Ibidem, p. 94.

⁷⁸⁰ Idem, Ibidem.

⁷⁸¹ MDMAGNO, 1979, op. cit..

⁷⁸² BACHELARD, 2001, op. cit..

⁷⁸³ Idem, Ibidem.

⁷⁸⁴ Cf. Idem, Ibidem.

⁷⁸⁵ BACHELARD, G. (1997). *Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes.

⁷⁸⁶ HEGEL, Geog W.F. “Crítica Moderna”. In: **Os pensadores**, São Paulo, Abril Cultural S.A., 1973.

⁷⁸⁷ Cf. BACHELARD, 1997, op. cit., p5.

⁷⁸⁸ Idem, Ibidem.

⁷⁸⁹ Ibidem, p. 9.

⁷⁹⁰ Ibidem, p. 10.

⁷⁹¹ Narrativa original, na língua Tukano.

⁷⁹² Bëhësé, Cerimônia de engravidar através de sopro.

⁷⁹³ GENTIL, G. d. (2000). *Quatro tempos da Antiguidade. Histórias proibidas do começo do mundo e dos primeiros seres*. Zurich: Waldgut. Apud BARRETO, Graça (2007). **Na encruzilhada do Pecado**, Manaus, EDUA.

⁷⁹⁴ Ibidem, p. 11.

⁷⁹⁵ Cf. Ibidem, p. 11-12.

⁷⁹⁶ Cf. Idem, Ibidem.

⁷⁹⁷ Ibidem, p. 23.

⁷⁹⁸ Ibidem, p.12-13.

⁷⁹⁹ ESTEVE, Claude-Louis. **Etudes philosophiques sur l’expression littéraire** apud BACHELARD, 1998, p. 13).

⁸⁰⁰ Kriegsspiel é um vocábulo alemão relacionado aos jogos de Guerra muito utilizados pelos oficiais prussianos. Tratava-se de instruções para a representação de manobras táticas traduzidas em jogos ([http://en.wikipedia.org/wiki/Kriegsspiel_\(wargame\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Kriegsspiel_(wargame)))

⁸⁰¹ BACHELARD, 1998, op. cit..

⁸⁰² Cf. Ibidem, p. 23-24.

⁸⁰³ Ibidem, p. 24.

⁸⁰⁴ Idem, Ibidem.

⁸⁰⁵ Cf. Ibidem, p. 32.

⁸⁰⁶ MONTEIRO, M. Y. (2006). *Roteiro do folclore amazônico. Rondas infantis*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas e Secretaria de Estado e Cultura, p.232-234.

⁸⁰⁷ “O mito de Eros & Psiquê foi registrado por Apuleio de Madaura (124 a.C.), um romano que pensava como um grego e escreveu *Metamorfoses*, onze volumes onde conta a história de um jovem chamado Lúcio e várias historietas que não se relacionam com o enredo principal. A história de Eros & Psiquê é contada entre o final do volume IV até o final do volume VI, como se fora um conto de fadas, com um enredo que se desdobra em oito etapas relevantes, inclusive as quatro tarefas que Psiquê deve realizar, por imposição de Afrodite, para reencontrar seu amado Eros” (<http://www.isafreire.pro.br/oficinadasemocoos.pdf>).

⁸⁰⁸ MONTEIRO, 2006, op. cit., p. 234.

⁸⁰⁹ Idem, *Ibidem*.

⁸¹⁰ Cf. SIMONIS, Sandra Regina, “Bachelard e a infância”. In: Centro de Pesquisa e Estudo de Teatro Infantil – CEPETIN, 2010. Disponível em: www.cwpwrin.com.br/index.php?=&artigos_texto&artigo_texto=56

⁸¹¹ GUIMARÃES, Gustavo Bertoche, “A poética de moralização aérea: a leitura de Bachelard das imagens ascensionais de Nietzsche”, *Oficina de Filosofia*, Wordpress, 2008, p. 1. Disponível em: <http://oficinadefilosofia.files.wordpress.com/2008/08/nietzsche-e-bachelard-a-poetica-da-moralizacao-aerea.pdf>

⁸¹² Idem, *Ibidem*.

⁸¹³ Cf. Idem, *Ibidem*.

⁸¹⁴ BACHELARD, G. (2009). *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, apud: GUIMARÃES, op. cit. p. 2).

⁸¹⁵ *Ibidem*, p. 4.