

Este livro parte do ponto de vista das crianças, por isso tem como título um jogo de linguagem que brinca com as palavras, em que as possibilidades de visibilidade e de invisibilidade aparecem presentes na constituição de várias concepções de infâncias e diferentes modos de ser criança em instituições e práticas, de dois países irmãos: Brasil e Portugal.

Nós, os organizadores do presente trabalho, escolhemos nomeá-lo **INFÂNCIA (IN)VISÍVEL** porque, seguindo Postman (1999), suspeitamos que, algumas vezes, as sociedades esquecem que precisam de suas crianças e que para tê-las há de se respeitar o direito de viver a infância. Insistimos em lembrar e subverter a ótica desse duplo esquecimento, criando condições decisivas de estabelecimento de diálogo entre diferentes áreas do conhecimento científico.



junqueira&marin
editores

ISBN 978-85-86305-43-6



9 788586 130543 6

INFÂNCIA (IN)VISÍVEL VASCONCELLOS & SARMENTO



Vera Maria Ramos de Vasconcellos
Manuel Jacinto Sarmento
organizadores

INFÂNCIA (IN)VISÍVEL



junqueira&marin
editores

VISIBILIDADE SOCIAL E ESTUDO DA INFÂNCIA

Manuel Jacinto Sarmiento

A conhecida história é contada por Walter Benjamin: um bêbado procurava afanosamente sob um candeeiro uma moeda que perdera. Perguntado onde a tinha deixado cair, respondeu que havia sido algures sob a sombra; mas procurava-a ali, sob o candeeiro, não porque ela lá estivesse, mas porque só aí havia luz e esta era condição para a achar.

Demasiada luz encandeia; a possibilidade de encontrar a moeda sob uma luz que exclui para a sombra o espaço que não atinge é altamente remota. Nesta relação, entre uma luz que aumenta a escuridão do que não atinge e uma sombra que aumenta a sua inacessibilidade pela vizinhança de uma área iluminada, encontramos um dos efeitos perversos do conhecimento constituído. O que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo aquilo que a ciência (ainda?) não pôde alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento, mesmo que esteja ali ao lado, como a moeda, escondida pela escuridão redobrada pela luz vizinha.

A infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação. Esse processo decorre das concepções

historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social. Este processo de iluminação-ocultação exprime-se nos saberes constituídos sobre as crianças e a infância: tanto delas sabemos quanto, numa ciência que tem sido predominantemente produzida a partir de uma perspectiva adultocentrada, as vivências, culturas e representações das crianças escapam-se ao conhecimento que delas temos. Uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância e sobre as crianças – que tem vindo a ser defendida no interior do campo dos “estudos da infância” em plena constituição – é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tacteando as sombras.

(In)visibilidade histórica

O interesse histórico pela infância é relativamente recente. A referência histórica à infância aparece muito tardiamente, e essa é, aliás, uma das razões que levaram P. Ariès a afirmar a inexistência do “sentimento da infância” até ao dealbar da modernidade. Apenas referências autobiográficas – onde a infância aparece evocada pelo filtro, frequentemente crítico, do adulto que se conta – e registos dispersos em testamentos, diários, documentos funerários ou evocações novelísticas assinalam a presença de crianças no passado. Acresce a essa ausência a aproblematicidade do conceito de infância na construção científica de uma ontologia social (ao contrário do que aconteceu com a noção de “pessoa humana”, ou, noutras dimensões, com a construção da ideia de género e a problematicidade da condição de mulher, ou a criação das representações sociais sobre classes sociais como a produção do “Povo”, (Bourdieu, 1983) – a “arraia miúda” já referenciada por Fernão Lopes no século XIV – ou do Proletário, por exemplo). Infância é o “ser em devir” e nesta transitoriedade se anulou por demasiado tempo a complexidade da realidade social das crianças. Há uma marginalidade conceptual no que respeita à ideia ou imagem de infância no passado, que é correlata da

marginalidade social em que foi tida.

É invisível no passado, em suma, e quando aparece é ou como memória infiel ou como legatária de uma tradição, de um poder ou de bens a prosseguir como herança familiar. Salvo na imagem sagrada de um menino-Deus frequentemente dotado de características adultas com que a escultura e a imagística medievais representaram a criança – o menino que é mais sábio que os sábios, que detém sob a mão o livro do conhecimento, que olha fixamente em frente e no olhar se espelha um poder incomensurável, que apesar de pré-púbere exhibe no rosto a barba que dignifica a condição varonil, que apresenta uma cabeça enorme num corpo frágil etc. –, a ausência física da imagem infantil é a expressão maior do que Ariès (1973) designou como ausência da consciência da ideia da infância durante a maior parte da História. Esta tese de Ariès concitou até hoje uma enorme controvérsia, que incide quer nos aspectos metodológicos do trabalho do historiador francês, quer na ausência de uma filtragem teórica que permitisse interpretar os dados históricos recolhidos à luz da sua natureza, dependente da classe social e do tipo de relações sociais donde emanam – por exemplo, é criticado frequentemente o facto de Ariès teorizar sobre toda a categoria social infância, tendo utilizado registos documentais provenientes do clero e da nobreza, havendo, por consequência, uma ausência de referência às crianças das classes populares –, quer, ainda, finalmente, na generalização interpretativa que produz sobre a alegada ausência de consciência da infância no passado, especialmente na Idade Média (cf. Heywood, 2002).

Independentemente da crítica historiográfica a que a obra de Ariès tem sido submetida, há, no entanto, um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa. Desde logo, a chamada da infância à História, quer como objecto de conhecimento historiográfico, quer como problemática de interesse mais geral no conhecimento da condição humana: que concepções, que imagens, que prescrições, que práticas sociais foram historicamente produzidas sobre/com as crianças? De que modo a emergência ou as mudanças na concepção de

infância alteraram as condições sociais de existência na sociedade? De que forma tudo isso modificou as formas de vida da sociedade, no seu conjunto? Se as concepções de infância podem existir, modificar-se e diversificar-se, se elas são uma construção histórica, e não decorrem de uma natureza auto-evidente, o que é que está na origem dessas concepções? Que peso têm essas concepções, quais são os seus vectores de transformação e de mudança? Essas questões tornaram-se possíveis, depois de Ariès. Aliás, ele mesmo se apropriou do conhecimento que de algum modo inaugurou para se interrogar sobre a relação mais vasta entre infância e sociedade, num texto que publicou anos após a sua obra seminal num artigo para publicação inicial na Enciclopédia Einaudi (Ariès, 1986).

A historiografia mais recente sobre a infância (e.g., Pollock, 1983; Hendrick, 1994; Becchi e Julia, 1998; Heywood, 2002) tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das ideias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um carácter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano.

Acontece que a distinção da infância da adultez, que a modernidade ocidental produziu, não corresponde a uma só ideia da infância, nem origina uma única norma da infância. Não apenas vários autores têm chamado a atenção para a diversidade das formas e modos de desenvolvimento das crianças, em função da sua pertença cultural – isto é, sustentam que a cultura molda a infância, por contraponto à ideia de uma natureza universal da infância, suposta a partir de estudos centrados no Ocidente (e.g. Rogoff, 2003) –, como a norma da infância ocidental e a evolução das concepções da infância não equivalem ao que ocorre noutras partes do mundo ou nas culturas não ocidentais (e.g. Mead, 1970). Porém, mesmo no

interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população etc.

O estudo das concepções da infância deve, por isso, ter em conta os factores de heterogeneidade que as geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou, por vezes, mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.

Imagens sociais da infância

Uma panorâmica da construção histórica das imagens sociais da infância, desde o dealbar da modernidade ocidental, é proposta por James, Jenks e Prout (1998, p. 3-34). A sua abrangência e compreensividade facilita o entendimento da tese que temos vindo a expor – a criação de sucessivas representações das crianças ao longo da História produziu um efeito de invisibilização da realidade social da infância. Esse trabalho de “imaginação”¹ da infância estruturou-se segundo princípios de redução da complexidade, de abstracização das realidades e de interpretação para fins normativos da criança “ideal”. Os autores distinguem dois períodos fundamentais: o das imagens da “criança pré-sociológica” e o das imagens da “criança sociológica”. A distinção decorre do facto de, no primeiro período, o trabalho de “imaginação” social da criança considerar o sujeito infantil como uma entidade singular abstracta, analisada não apenas sem recurso à ideia da infância como categoria social de pertença mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da “criança sociológica” são produções contemporâneas e resultam de um juízo interpretativo das crianças a partir das propostas teóricas das ciências sociais. Constituem, de facto, processos de reinterpretação das representações anteriormente formuladas, com revisão do seu fundamento pela compreensão da categoria

geracional. Entre as imagens da “criança pré-sociológica” e as imagens da “criança sociológica”, a imagem da “criança socialmente desenvolvida” – referente à concepção da infância objecto do processo de socialização – corresponde a uma “teorização transaccional” (id., ib., p. 22), entre representações tradicionais da infância e a concepção das crianças como seres sociais que integram uma categoria geracional distinta.

Interessa-nos sobretudo tomar em consideração aqui as imagens “pré-sociológicas”, porque elas correspondem a tipos ideais de simbolizações históricas da criança, a partir do início da modernidade ocidental, com expressão conceptual na obra de filósofos ou outros homens do pensamento e da ciência, mas que se disseminaram no quotidiano, foram apropriados pelo senso comum e impregnam as relações entre adultos e crianças nos mundos de vida comuns. As imagens da “criança sociológica” correspondem, de facto, a diferentes teorias sociológicas e não têm nem a mesma espessura histórica nem a influência social que as imagens da “criança pré-sociológica” possuem, como constructos interpretativos que são dos diferentes modos modernos de “perceber” as crianças e de, em consequência dessa percepção, administrar a sua existência no quotidiano.²

Antes de sumarmos, com alguma liberdade interpretativa, as imagens da “criança pré-sociológica” propostas por James, Jenks e Prout, convém também reter que elas não correspondem a etapas ou estágios históricos, ultrapassados ou em trânsito, de construção simbólica de imagens sociais das crianças. Essas imagens, porventura dominantes num ou noutro momento histórico considerado, coexistem e sobrepõem-se, por vezes de forma tensa, outras vezes de modo sincrético. As imagens sociais das crianças, por estranhas ou arcaicas que possam parecer (pelo menos algumas delas), continuam, como dizem os sociólogos britânicos, a “moldar acções quotidianas e práticas” (id., ib., p. 21), não sendo, por isso, negligenciáveis os seus efeitos na configuração das condições de existência concreta das crianças.

São as seguintes as imagens propostas como “imagens da criança pré-sociológica”:

- *A criança má (the evil child)* – baseada na ideia do “pecado

original”, a imagem da criança má está associada a toda uma conceptualização do corpo e da natureza como realidades que necessitam de ser controladas; próxima da natureza, não “domesticada” pela razão mas dominada pelo instinto, a criança é concebida como uma expressão de forças indomadas, dionisíacas, com potencialidade permanente para o mal. A referência filosófica é a teoria de Hobbes sobre a exigência de controlo dos “excessos”, pelo poder absoluto do Estado sobre os cidadãos e dos pais sobre as crianças, como meio de evitar a anarquia social ou o transbordamento individual. Contemporaneamente, a criança má é vislumbrada nas imagens produzidas sobre as crianças das classes populares, em particular quando é mobilizada uma ideologia tremendista e securitária que refere as “famílias disfuncionais”, evoca acções de vitimização perpetradas por crianças ou convoca os “perigos” da sociedade moderna para propor o reforço das intervenções paternalistas e mesmo a adopção de medidas de repressão infantil (descida da idade penal, reforço dos regulamentos disciplinares etc.).

- *A criança inocente* – contrapondo-se à criança má, a criança inocente funda-se no mito romântico da infância como a idade da inocência, da pureza, da beleza e da bondade. Com expressão vasta na pintura romântica, bem como em muitos romances, encontra no Emílio de Rousseau o seu paradigma filosófico. A tese aqui dominante é a de que a natureza é genuinamente boa e só a sociedade a perverte, o que se contrapõe à concepção oposta da necessidade da razão e da norma social para controlar as forças “monstruosas” da natureza indomada. As concepções rousseauianas têm uma ampla expressão contemporânea nos modelos pedagógicos centrados nas crianças e, não por acaso, concitam ainda hoje um importante debate político e pedagógico;³ do mesmo modo, a ideia das crianças como o “futuro do mundo” está frequentemente associada a uma concepção salvífica que entronca numa crença romântica da bondade infantil.

- *A criança imanente* – a ideia de um potencial de desenvolvimento da criança, não a partir de uma natureza intrinsecamente boa, mas da possibilidade de aquisição da razão e da experiência, aparece na formulação filosófica da teoria da sociedade de John Locke. Para o filósofo inglês do

século XVII a criança é uma *tabula rasa* na qual podem ser inscritos quer o vício quer a virtude, a razão ou a desrazão, sendo missão da sociedade promover o crescimento com vista a uma ordem social coesa. A imanência da criança torna cada ser humano um projecto de futuro, mas que depende sempre da “moldagem” a que seja submetido na infância. A concepção lockiana propõe uma atenção às disposições e motivações infantis e nesse sentido precede concepções desenvolvimentistas que só vão florescer séculos mais tarde.

- *A criança naturalmente desenvolvida* – a psicologia do desenvolvimento, a partir especialmente dos trabalhos de J. Piaget, constitui-se como o principal referencial de entendimento e interpretação da criança no século XX, com profunda influência na pedagogia, nos cuidados médicos e sociais, nas políticas públicas e na relação quotidiana dos adultos com as crianças. Os autores sinalizam essa imagem em torno de duas ideias centrais: as crianças são seres naturais, antes de serem seres sociais, e a natureza infantil sofre um processo de maturação que se desenvolve por estádios (id., ib., p. 17-19). A psicologia do desenvolvimento é não apenas responsável pela constituição de uma reflexividade institucional sobre a infância, mas também pela proposta de uma norma de constituição do conhecimento científico sobre as crianças, através do recurso a um conjunto sofisticado de escalas e testes de “medição” do “desenvolvimento natural” da criança. A crítica – interna à própria psicologia do desenvolvimento, nomeadamente por efeito da influência do construtivismo social de Vygotsky – sobre as características naturalistas, biologistas, universalistas, a-sociológicas, teleológicas e positivistas da corrente hegemónica da psicologia do desenvolvimento não obsta a que esta imagem da infância seja muito provavelmente a que é mais poderosa contemporaneamente.
- *A criança inconsciente* – assente na psicanálise, e tendo por Freud a sua figura de referência, esta imagem social imputa ao inconsciente o desenvolvimento do comportamento humano, com incidência no conflito relacional na idade infantil, especialmente na relação com as figuras materna e paterna. A criança é vista como um preditor do adulto, mais do que como um ser humano completo e um actor social com a sua

especificidade, de modo que a psicanálise introduz um viés interpretativo que impede a análise da criança a partir do seu próprio campo. Acresce ainda o determinismo que leva frequentemente a imputar comportamentos desviantes a vivências infantis, o que não deixa de ser uma inesperada deriva da imagem da “criança má”, que se revela quando adulta...

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. Não são compartimentos simbólicos estanques, mas dispositivos de interpretação que se revelam, finalmente, no plano da justificação da acção dos adultos com as crianças. A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer.

Definição da infância e negatividade

Em correspondência, por vezes indirecta, com as imagens sociais da infância, em distintas épocas históricas e no interior das várias formações sociais, é possível encontrar modos diferenciados de distribuir os papéis geracionais, de definir o estatuto das crianças e de conceber as relações entre crianças e adultos. O que não pode deixar de ser anotado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância regista especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. A *infância como a idade do não* está inscrita desde o étimo da palavra latina que designa esta geração: *in-fans* – o que não fala.

Da notação simbólica da infância como idade da ausência da linguagem, a modernidade, numa das suas mais importantes (e triunfantes) tradições – a do espírito racionalista que emergiu e se desenvolveu na segunda metade do milénio anterior –, consagrou a infância como a *idade da não-razão* (patente na teoria hobbesiana referida e ainda em múltiplos escritos de iluministas como Montaigne e Montesquieu, entre outros, cf. Narodowski, 2001), em torno da qual (e para garantir a “formação de uma sã razão”) se institucionalizou a escola e se “inventou o aluno” (Gimeno-Sacristán, 2003).

A revolução industrial, por seu turno, trouxe consigo a mobilização activa das crianças para a produção industrial, subordinando crianças e adultos a uma racionalidade económica capitalista, que frequentemente se exprimiu na mobilização de legiões de crianças inseridas, de sol a sol, em oficinas e fábricas ou exploradas em outras múltiplas actividades produtivas. A regulação fordista da economia, e, em especial, o controlo da mão-de-obra excedentária que se seguiu ao *crash* da bolsa de Nova York no período entre ambas as guerras, retirou as crianças das fábricas (mas, curiosamente, não as retirou logo dos campos), sobretudo nos países centrais da Europa e da América do Norte, o que teve por efeito promover uma nova exclusão simbólica da infância: a da economia. Nesta conformidade, as crianças foram consideradas como seres afastados da produção e do consumo e a infância investida da natureza da *idade do não-trabalho*. É importante considerar também o papel de movimentos sociais e ONGs que se mobilizaram contra o trabalho infantil e lograram, em consequência, alcançar, sobretudo nos países centrais, uma efectiva condenação social e jurídica da exploração de crianças. Porém, as formas específicas de trabalho das crianças – a aprendizagem escolar, a ajuda familiar, algumas actividades sazonais, por exemplo – tornaram-se ocultas na análise da divisão social de trabalho e produziram essa ideia comum, afinal ilusória, de que as crianças não trabalham.

Na segunda modernidade, o desenvolvimento activo de uma indústria cultural para as crianças, frequentemente dominada pela comunicação da violência, pela erotização induzida pela comunicação de modelos de referência via *media*, e, de uma forma geral, pela complexificação crescente das

condições de vida das crianças, com estruturação dos seus quotidianos segundo dinâmicas indutoras de comportamentos agressivos, competitivos e agonísticos, tem produzido, como que num encerramento do círculo da negatividade, a ideia de que as crianças actuais vivem, definitivamente, um processo de adultização precoce e irreversível, e, por consequência, habitam a *idade da não-infância*. Esta ideia é expressa na metáfora da “morte da infância”, proposta por Neil Postman (1983), mas difundida por vários outros autores. Para além do conservadorismo inerente à caracterização da contemporaneidade como época da “crise de valores”, por contraponto a uma putativa idade passada de harmonia e consenso moral, esta concepção da morte da infância escamoteia a natureza activa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massas – e obscurece o facto de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais da sua vida actual, vivem-na na especificidade da sua geração. Por isso, é incorrecto falar em morte da infância, ainda que, efectivamente, a infância contemporânea sofra constrangimentos poderosos e se apresente especialmente vulnerável à colonização dos seus mundos de vida pelos adultos. Para uma crítica à tese da “morte da infância”, veja-se Buckingham (2000).

Aqui chegados, importa sublinhar que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana. Com efeito, a infância deve a sua diferença não à *ausência* de características (presumidamente) próprias do ser humano adulto, mas à *presença* de outras características distintivas que permitem que, para além de todas as distinções operadas pelo facto de pertencerem a diferentes classes sociais, ao género masculino ou feminino, a seja qual for o espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e etnia, todas as crianças do mundo tenham algo em comum.

Assim sendo, a infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebés, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) por que se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade

técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interacções de crianças, com a incorporação de afectos, da fantasia e da vinculação ao real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus quotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância.

Na medida em que as culturas infantis são interpelantes das visões do mundo dos adultos, questionando muito dos seus adquiridos e interrogando muitas das suas evidências (aspecto este que se torna especialmente relevante se considerarmos o “princípio do mercado” na configuração ideológica do mundo contemporâneo, promovendo a imbricação do interesse na visão do mundo adulto, ao contrário do que sucede com as crianças, menos impregnáveis por esse princípio), poderemos falar aqui de um outro sentido de negatividade. Uma *negatividade positiva*: aquela pela qual o mundo social é interpretado e desconstruído em muitos dos seus pressupostos pelas culturas infantis.

(In)visibilidade cívica

De acordo com a já referida prolixa, abrangente, por vezes contrastante historiografia da infância, um elemento entre vários tem vindo a produzir uma realidade social caracterizadora da situação da infância, a partir do dealbar da modernidade: o afastamento do mundo da infância do mundo dos adultos, a separação de áreas de actividade, reservadas para a acção exclusiva dos adultos e interditas, por consequência, à acção das crianças, e a colocação, sob forma directa (especialmente no espaço familiar) ou sob forma institucional (especialmente

no caso da escola), das crianças sob protecção adulta. O confinamento da infância a um espaço social condicionado e controlado pelos adultos produziu, como consequência, o entendimento generalizado de que as crianças estão “naturalmente” privadas do exercício de direitos políticos.

As crianças permanecem sendo o único grupo social verdadeiramente excluído de direitos políticos expressos. Sobretudo a partir do início do século XX, com uma sinuosa história de lutas, avanços e recuos, movimentos cívicos de grande dimensão, graves conflitos e enfrentamentos, o direito de participação política, especialmente sob a forma de escolha representativa dos dirigentes políticos, foi sendo sucessivamente atribuído, especialmente na Europa e na América do Norte, aos responsáveis pelos agregados familiares, a todos os homens brancos, aos analfabetos, às mulheres, aos negros e às minorias étnicas, aos imigrantes, aos jovens de mais de 18 anos (em alguns poucos casos, aos maiores de 16). A restrição de direitos políticos à infância, característica da modernidade ocidental, não tem, todavia, um carácter universal. Sociedades e comunidades radicadas no Oriente e no hemisfério sul, ou mesmo grupos étnicos minoritários na Europa, não se caracterizam pela exclusão das crianças da vida colectiva e, inclusive, integram as crianças nas assembleias e espaços de decisão colectiva, com efectiva participação cívica (e.g. Silva, Macedo e Nunes, 2001).

No entanto, a participação política não se restringe ao poder de voto. O que importa aqui acentuar é o facto de que as crianças privadas de direitos políticos directos tendem a ser, em consequência da sua ausência forçada da cena política representativa (governo, parlamento, câmaras municipais etc.), invisibilizadas enquanto actores políticos concretos. Na verdade, privação de direitos políticos não é sinónima de ausência de participação política. A história de todos os grupos sociais que sucessivamente foram inseridos no grupo dos cidadãos dotados de direitos políticos – nomeadamente as mulheres e os cidadãos privados de direitos cívicos que construíram os grandes movimentos político-sociais das primeiras décadas e da década de 1960, nos EUA e na Europa – contém provas evidentes de uma participação sem reconhecimento legítimo. A participação, individual e colectiva,

está para além do enquadramento jurídico das democracias ocidentais representativas. Por conseguinte, não é de ausência de acção política que se trata, mas de invisibilização na cena pública.

A invisibilidade tem uma extensão correspondente na ausência da consideração dos impactos das decisões políticas sobre as diferentes gerações, especialmente a infantil. Não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como “cidadãos”, “contribuintes”, “patrícios” ou mesmo “povo”. E, no entanto, qualquer medida de política afecta diferenciadamente as várias gerações (Qvortrup, 1994). A invisibilidade é, no caso, homóloga da exclusão: as crianças são o grupo geracional mais afectado pela pobreza, pelas desigualdades sociais e pelas carências das políticas públicas (e.g. Annan, 2001; Unicef, 2005). Não é, por isso, sem consequência, que a exclusão das crianças da acção política directa caminha a par do efeito simbólico da sua invisibilização política.

Para a recusa da compreensão das crianças como actores sociais com competências políticas concorre um conjunto de factores, que se articulam e conjugam no mesmo efeito, embora tenham proveniência em momentos históricos distintos e correspondam a situações verdadeiramente diferenciadas.

Em primeiro lugar, *a noção moderna de cidadania*. A partir da filosofia das Luzes e da configuração política que as revoluções democráticas do século XVIII atribuíram aos Estados modernos, a cidadania foi sendo entendida como o estatuto legal da “identidade oficial” dos membros de uma comunidade com capacidade soberana de autogovernação. A cidadania corresponde, por definição, a um estatuto político, confinado ao espaço nacional, embora o cidadão veja reconhecida a sua pertença à comunidade não apenas pelo vínculo que com ela estabelece e que lhe permite o usufruto de direitos cívicos e políticos, mas também em consequência da sua própria condição individual, que lhe atribui direitos individuais de natureza social (protecção, alimentação, educação, saúde etc.). O estatuto de membro da comunidade impõe, ao mesmo tempo, obrigações e deveres do cidadão para com a comunidade.

Dentro desta tradição liberal, a cidadania é tradicionalmente classificada, a partir de T. Marshall (1967), como *cidadania civil* (direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça), *cidadania política* (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e *cidadania social* (acesso individual a bens sociais básicos). Marshall tem uma concepção evolucionista destes três tipos de cidadania, considerando, na verdade, cada um deles como uma fase sequencial que amplia e alarga o âmbito do que anteriormente estava concedido aos cidadãos. É essa sequencialidade evolucionista que tem sido objecto de maior controvérsia no debate contemporâneo (e.g. Wexler, 1990), bem como a restrição da cidadania a um âmbito meramente nacional (Beck, 2003). Por outro lado, não é claro que a sociedade tenha evoluído numa lógica de ampliação de direitos; tão pouco é certo que eles se tenham alargado indiferenciadamente a todos.

Para o que nos interessa, a *concepção liberal de cidadania*, de que Marshall é um dos mais reputados intérpretes e difusores, assenta no pressuposto do *vínculo do indivíduo para com a comunidade* (nacional), *vínculo esse forjado em princípios civilizatórios* comumente aceites, pressupondo da parte dele uma *vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade*. Ora, a inexistência de consenso social acerca destes três pressupostos na infância (na verdade, como adiante referiremos, a dominação paternalista, expressa na construção de imagens sociais contemporâneas da infância normativamente orientadas, afirma precisamente as crianças como desprovidas de vontade ou racionalidade próprias e como portadoras de imaturidade social) legitima a recusa da cidadania da infância, pelo menos da totalidade da cidadania política e, parcialmente, da cidadania civil.

Em suma, uma concepção clássica de cidadania recusa o estatuto político às crianças.

Na verdade, não é apenas esse estatuto que é recusado. É proposta, a partir da concepção de menoridade da infância (não apenas etária, mas cívica, além de “racional”, como vimos), uma *condição de acesso futuro à cidadania plena* que não assenta apenas pela simples passagem dos anos, mas decorre da compulsividade da frequência da escola. Espaço

institucional onde cabem todas as utopias igualitárias, tanto quanto os processos mais refinados de dominação, a escola foi sendo historicamente tematizada pela modernidade como o lugar da formação de jovens cidadãos, plenos de direitos, capacidade e competência, para competirem e/ou se solidarizarem numa sociedade com igualdade de oportunidades. Não é necessário recordar aqui o modo como a linearidade do raciocínio que suporta o projecto escolar enquanto “fábrica de cidadãos” originou tantos equívocos e fez desperdiçar tantas energias efectivamente mobilizadas na construção de uma cidadania plena. A referência ao “declínio do programa institucional” da escola (Dubet, 2002) é suficiente para revelar como a “formação de cidadãos” é na realidade um frágil substituto à cidadania efectiva. Em contrapartida, a escola corresponde à institucionalização histórica de processos de disciplinação da infância (Foucault, 1993), que são inerentes à criação da ordem social dominante. Não obstante, a escola permanece como um palco conflitual de projectos políticos e pedagógicos que podem tanto orientar-se para uma efectiva ampliação dos direitos das crianças quanto sustentar-se em lógicas de acção que perpetuam a inscrição histórica da dominação (cf. Sarmiento, 2000).

Ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou o trabalho de *separação das crianças do espaço público*. As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio colectivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. A “privatização” da infância (Wyness, Harrison e Buchanan, 2004) corresponde a um dispositivo de protecção das crianças, tanto quanto de subordinação a um regime de autoridade paternalista. A imagem da criança com um quotidiano superpreenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras actividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao *ballet* e do clube de informática às actividades desportivas, ilustra bem uma actividade dependente e vigiada sob controlo adulto, numa extensão custodial do poder familiar, agora alargado às múltiplas agências de ocupação infantil (Scraton, 1997).

É certo que a protecção das crianças, a par dos

progressos inegáveis da modernidade, tem garantido uma melhoria muito substancial, ainda que parcial, das condições de vida da maioria das crianças, e são incomensuráveis os avanços verificados em indicadores como as taxas de mortalidade infantil, a libertação de formas opressivas e ignominiosas de trabalho, o usufruto da informação e da cultura escrita, e o acesso a bens de primeira necessidade (educação, saúde, habitação). Importa, no entanto, frisar bem que esses progressos não são universais, nem comuns a todas as crianças do mundo. A informação disponível permite-nos verificar que as desigualdades sociais, que se verificam à escala global, repercutem em mais crianças (e mais gravosamente) afectadas por situações de privação e pobreza nas regiões do globo, nos países e nos grupos sociais (neste caso, mesmo nos países mais desenvolvidos) com maiores carências socioeconómicas (Unicef, 2005).

Porém, um dos preços a pagar foi precisamente o do desinvestimento do estatuto moral das crianças. (Mayall, 2002). A infância pode ser considerada como um “grupo social minoritário” (id., ib.) por estar desapossada de condições de um vínculo social pleno com o resto da sociedade. A invisibilização política da infância é uma extensão deste processo, para o qual concorreram formas de administração simbólica da infância socialmente geradas e construídas (Popkewitz, 2000; Sarmiento, 2004), bem como saberes periciais indutores de uma reflexividade institucional, indutora de uma ocultação das crianças como actores sociais dotados de autonomia e competência (James, Jenks e Prout, 1998).

A redefinição da cidadania da infância é o efeito conjugado da mudança paradigmática na concepção de infância, da construção de uma concepção jurídica renovada, expressa sobretudo na Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, e do processo societal de ampliação das formas de cidadania, a partir de uma acção assertiva e contra-hegemónica, em que têm lugar nomeadamente agentes e ONGs centradas na infância. Tal redefinição constitui, por consequência, um espaço tenso, não isento de ambiguidades e em processo de construção. Não obstante, exprime-se como uma das mais prometedoras possibilidades de interpretação dos vínculos sociais das crianças.

> protecção social
< invest-mento moral

A cidadania da infância, neste contexto, assume um significado que ultrapassa as concepções tradicionais, na medida em que implica o exercício de direitos nos mundos de vida, sem obrigatoriamente estar subordinada aos dispositivos da democracia representativa (ainda que estes não sejam, por esse facto, menos importantes). Tão pouco, o reconhecimento dos direitos de cidadania – em que a dimensão da participação das crianças assume um relevo crescente – implica, por esse facto, uma restrição nas exigências de protecção das crianças pelos adultos, nomeadamente pelas famílias e pelo Estado. É no balanço entre estas duas posições – a protecção e a participação – que se exprime o melhor interesse das crianças (Archard, 2003).

(In)visibilidade científica

A (in)visibilidade histórica e a (in)visibilidade cívica têm como suporte, conforme temos vindo a dizer, uma invisibilidade científica que, mais do que produzida por ausência de investigação sobre as crianças e a infância, é produzida pelo tipo dominante de produção de conhecimento.

O predomínio de concepções epistemológicas que rasuram as interpretações das crianças na acção social, e o facto de os mundos da infância terem permanecido durante décadas relativamente afastados do debate epistemológico antipositivista que se propõe interpretar a acção humana a partir de uma “dupla hermenêutica” (Giddens, 1988), resulta da influência de uma orientação *mainstream*, nos estudos da criança, com base, em larga medida, nas teorias piagetianas (ou, pelo menos, em muitas das suas interpretações dominantes) e em alguns sucedâneos, que perspectivam as crianças como seres dotados de uma epistemologia “em trânsito”, percorrendo sucessivas etapas de desenvolvimento, numa lógica cumulativa, linear e progressiva, até atingirem os estádios cognitivos e morais adultos. O construtivismo psicológico coloca sob suspeita o pensamento infantil, porque pressupõe a sua incompletude e imperfeição: é mais de uma falha do que de uma realização que se trata, sempre que se escuta o significado que as crianças dão aos seus gestos ou experiências. Num certo sentido, o que é inevitável encontrar nesse discurso infantil é o *frame* no qual ele previamente foi situado – o estádio de desenvolvimento previamente definido

e caracterizado. “Escutar a voz das crianças” consiste, em última análise, em escutar a voz do adulto que se revela num discurso previamente interpretado. Desenvolve-se assim um pensamento circular e uma ciência de “certezas” que continuamente se objectiva nos seus resultados.

Mas também as ciências sociais, e a sociologia em particular, convergiram fortemente nesta orientação dominante, ao pensarem as crianças prioritariamente como objectos ou destinatários de processos de socialização primária e secundária, pelos quais as gerações mais novas adquirem as normas, valores, crenças e ideias do seu grupo social de pertença, sendo induzidas à reprodução social. As ciências sociais nas suas abordagens dominantes, de algum modo, adquiriram como válida e actualizaram a teoria lockiana da *tabula rasa*, segundo a qual a infância é a idade da inscrição directa e aproblemática da norma social. Num certo sentido, muito do labor da sociologia, durante décadas, não constituiu noutra coisa senão investigar este trabalho de inculcação, pelo qual se reproduz a sociedade.

É, no entanto, importante matizar e relativizar as afirmações precedentes. Se as abordagens dominantes se caracterizam, em traços largos, pelo que foi dito, importa ressaltar que em algumas obras de Piaget se enuncia um esforço de indução, que, não sendo suficiente para permitir interpretar o pensamento infantil como um sistema reflexivo que importa estudar a partir de si próprio, não deixa de recusar uma orientação apriorística na interpretação pelos adultos das produções cognitivas das crianças e, sobretudo, se opõe a formas autoritárias e paternalistas na relação de comunicação entre adultos e crianças. De modo semelhante, se as teorias dominantes da socialização rasuraram a acção interpretativa das crianças, não deixaram de criticamente enunciar pertinentemente muitos dos processos mais ou menos ostensivos ou mais ou menos subtis de dominação, de inculcação normativa e comportamental e de exercício da violência simbólica.

O que pretendemos destacar, sobretudo, são os aspectos epistemológicos que se encontram em jogo na investigação dos mundos sociais da infância e contrapor: ao entendimento das crianças como objectos de conhecimento

social, a perspectiva das crianças como sujeitos do conhecimento; aos procedimentos analíticos e interpretativos que rasuram ou esvaziam de conteúdo as interpretações das crianças sobre os seus mundos de vida, procedimentos que permitam uma efectiva escuta da voz das crianças, no quadro de uma reflexividade metodológica que recusa o etnocentrismo adultocêntrico; às metodologias que assumem instrumentalmente as crianças como informantes desqualificados, metodologias participativas que assumam as crianças como parceiras na investigação (cf. Alderson, 2005).

É nesse sentido que, finalmente, se pode extrair da sombra a luz indecisa e trémula (porque incompatível com certezas positivistas) que aclare a infância e os seus mundos de vida.

Conclusão

Durante demasiado tempo a fixação de imagens sociais das crianças contribuiu para que se regulassem os mundos de vida das crianças, se fixassem pontos de referência para a interpretação dos mundos de vida das crianças, se padronizassem as relações entre crianças e adultos, se definissem os programas institucionais e os procedimentos, prescrições e interdições face à acção das crianças. Mesmo que, em cada momento histórico concreto, se contrapusessem imagens de sinal aparentemente contrário (por exemplo, a imagem da criança má e a imagem romântica da criança inocente, ou a imagem da criança socialmente desenvolvida e a imagem da criança naturalmente desenvolvida), o inerente conflito interpretativo não ofusca(va) o *poder das imagens*: o de construir os quadros interpretativos das relações sociais, especialmente das relações das crianças com os adultos. A ciência, na era da “modernidade reflexiva” (Beck, Giddens e Lash, 1997), contribuiu poderosamente para a instalação e difusão das imagens sociais das crianças, e, por vezes de forma inatendida, para o controlo e a regulação das suas vidas.

A realidade contemporânea, porém, propõe continuamente desafios à pregnância das imagens sociais das crianças, como se o processo de “imaginação” tivesse entrado em deriva, e, como num caleidoscópio, alguns fragmentos de

imagens pré-estruturadas refractassem sobre as outras, num movimento contínuo produtor de novos arranjos, insusceptíveis de serem paralisados e fixados. A complexidade dos mundos de vida das crianças – das favelas brasileiras aos bairros sociais europeus, em trânsito pelas ruas da cidade ou fixadas em assentamentos, nas casas da classe média, nas escolas e jardins de infância, nas instituições totais, nos centros de acolhimento e nos hospitais, nas aldeias ou nas reservas territoriais – desafia uma ciência que parta ou que se fixe em imagens. Uma ciência outra, atenta à complexidade das condições de existência das crianças, capaz de combinar os vectores da socialização (horizontal e vertical, realizada entre pares e com os adultos) com os da subjectivação, o grupo geracional na sua existência histórica concreta com a criança actor e autor da sua história singular de vida, o que é comum à infância com a diversidade das possibilidades sociais de existência, uma ciência, em suma, que resgate a voz das crianças não pode deixar de ser desconstrucionista das imagens estabelecidas e suficientemente atenta para impedir a cristalização em novas imagens redutoras.

Uma ciência assim – na verdade, um campo científico interdisciplinar: os estudos da infância – não pode abdicar da “imaginação metodológica” que faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos adultos.

Uma ciência, em suma, que não ignora a sombra, nem a procura reduzir, mas que nela permita caminhar.

Notas

- ¹ O conceito usado pelos autores a que nos reportamos é “imagining”, o que, traduzido à letra, daria qualquer coisa como imaginação. O que está em causa no conceito é a ideia de construção social de “imagens” simbólicas da infância, com influência na produção de normas e prescrições para as crianças. Não se trata, portanto, de uma produção fantasista, ainda que as “imagens” sejam invenções do real que pretendem representar. Preferimos, no entanto, utilizar a expressão “imaginação”, entre outras, com o sentido de construção simbólica de imagens sociais

das crianças.

- ² Os autores propõem as seguintes "imagens sociológicas": a "criança socialmente construída", deduzida da teoria do construtivismo sociológico; a "criança tribal", interpretada em termos antropológicos e etnográficos pela sua diferença cultural; a "criança membro de grupo minoritário", que se exprime na teoria da condição social oprimida da criança, tal como a da mulher, e patente sobretudo nos estudos feministas da sociologia da infância; a "criança socioestrutural", patente no trabalho teórico da sociologia estrutural da infância.
- ³ Ainda recentemente esse debate teve uma expressiva manifestação em Portugal com a publicação das teses de Filomena Mónica (1997) sobre os educadores e pedagogos como "filhos de Rousseau" e a notável defesa da legitimidade de os educadores se proclamarem como "orgulhosamente filhos de Rousseau" por António M. Magalhães e Stephen Stoer (1998). Subscrevo a filiação rousseauiana, também "orgulhosamente", sem, contudo, subscrever a concepção romântica da infância.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, Priscilla. Children's rights: a new approach to studying childhood. In: Penn, H. *Understanding early childhood: issues and controversies*. Maidenhead: Open University Press, 2005.
- ANNAN, Kofi. *We the children: meeting the promises of the World Summit for Children*. Nova York: Unicef, 2001.
- ARCHARD, David William. *Children, family and the State*. Aldershot: Ashgate, 2003.
- ARIÈS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1973. (Ed. orig. 1960.)
- _____. La infância. *Revista de Educación*, n. 281, p. 5-17, 1986.
- BECCHI, D'Egle; Julia, Dominique (dirs.). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil, 1998. 2 v.

- BECK, Ulrich. *Pouvoir et contre-pouvoir à l'ère de la mondialisation*. Paris: Aubier, 2003.
- BECK, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott. *Reflexive modernization: politics tradition and aesthetics in the modern social order*. Cambridge: Polity Press, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. Vous avez dit 'populaire'? *Actes de Recherche en Sciences Sociales*, n. 46, p. 98-105, 1983.
- BUCKINGHAM, David. *After the death of childhood: growing up in the age of electronic media*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- CORSARO, William A. *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks. Pine Forge Press. 1997.
- _____. *We're Friends, Right? Inside Kid's Culture*. Washington. Joseph Henry Press. 2003.
- DUBET, François. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1993. (Ed. orig. 1975.)
- GIDDENS, Anthony. *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative sociologies*. Londres: Hutchinson, 1988.
- GIMENO-SACRISTÁN, J. *El alumno como invención*. Madri: Morata, 2003.
- HENDRICK, Henry. *Child welfare: England 1872-1989*. Londres: Routledge, 1994.
- HEYWOOD, Colin. *A history of childhood*. Cambridge: Polity Press, 2002.
- JAMES, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan. *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.

MAGALHÃES, António M.; Stoer, Stephen. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições, 1998.

MARSHALL, T.H. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. (Ed. orig. 1965.)

MAYALL, Berry. *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press, 2002.

MEAD, Margaret. *O conflito de gerações*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1970.

MÓNICA, Maria Filomena. *Os filhos de Rousseau*. Lisboa: Relógio d'Água, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, CDAPH, 2001.

POLLOCK, Linda A. *Forgotten children: parent-child relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

POPKEWITZ, Thomas S. Reform as the social administration of the child: globalization of knowledge and power. In: BURBULES, N.C.; Torres, C.A. (eds.) *Globalization and education: critical perspectives*. Nova York: Routledge, 2000. p. 157-186.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância*. São Paulo, Ed. Graphia. 1999. Original de 1983: *The Disappearance of Childhood*. Penguin. London.

QVORTRUP, Jens. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, Jens; BARDY, Marjatta; SGRITTA, Giovanni; WINTERSBERGER, Helmut (eds.) *Childhood matters: social theory practice and politics*. Aldershot: Avebury, 1994.

ROGOFF, Barbara. *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. "As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo". In: M. PINTO e M. J. Sarmento (Coord.), *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: Sarmento, M.J.; CERISARA, A.B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

SCRATON, Phil (ed.). *Childhood in 'crisis'?* Londres: UCL Press, 1997.

SILVA, Aracy Lopes da; Macedo, Ana Vera Lopes da Silva; Nunes, Angela (orgs.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SIROTA, Regine. L'émergence o une sociologie de l'enfance: evolution de l'objet, evolutions du regard. *Education et Sociétés*, nº 2, p. 9-33, 1998.

UNICEF. *Childhood under threat*. Nova York: Unicef Press, 2005.

WEXLER, Philip. Citizenship in the semiotic society. In: Turner, B. (ed.) *Theories of modernity and postmodernity*. Londres: Sage, 1990. p. 164-175.

WYNESS, M.; HARRISON, L.; BUCHANAN, I. Childhood, politics and ambiguity: towards an agenda for children's political inclusion. *Sociology*, v. 38, n. 1, p. 81-99, 2004.