

A INFÂNCIA COMO CATEGORIA HISTÓRICA: REFLEXÕES METODOLÓGICAS¹

Maria de Lourdes Barreto de Oliveira*

1. INTRODUÇÃO

Tentarei refletir sobre o processo desenvolvido no meu estudo relativo à infância, priorizando questões do método de apropriação do conhecimento. Apresento uma síntese desse estudo e, em seguida, momentos de aproximação e de sistematização sobre seu objeto.

Na pesquisa, trabalho com o **movimento que articula significados** para o conceito de infância, a partir da consideração a crianças reais e a idéias hegemônicas sobre esses sujeitos. Neste sentido, mostro a força do abstrato na infância como categoria geral e a carga ideológica com a qual esta categoria recobre, pelo recurso ao argumento do natural e do universal, o que é essencialmente social; resgato o conteúdo moderno da categoria infância, expresso na construção da especificidade e na sua negação, e leio essa ruptura, principalmente, pelo corte de classes sociais; enfatizo a convivência do ideológico e da objetividade da infância como categoria histórica; aponto para a abertura de traços diferentes da especificidade moderna de infância, na atualidade, em função de forças do mercado de bens de consumo destinados ao público infantil. Foi permanente no estudo a

¹ Ver: OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo: 1989. Tese (Doutorado) - PUC.

* Doutora em Educação - PUC/SP - Professora visitante da UEPB.

consideração à criança como ser social que tem uma determinada força, não apenas no seio da família, onde esta força se mostra contundente, e onde o projeto moderno de infância parece ter sido melhor assimilado, mas também nas relações sociais amplas. Neste âmbito sua força se torna visível pelas políticas públicas em seu favor mediatizadas tanto pela força da família quanto da marginalidade infantil, no caso das crianças não-infantes. Aponto a convivência das agências de formação de educadores com a infância como abstração ou como ideologia.

Foi definidor o estado da teoria que tratava a educação, pois, eu partia dela e nela encontrava o meu objeto de estudo (a infância, que remete à criança). Teorias da ideologia, do estado, do capitalismo, da dialética; estudos sobre a história da criança e da família; registros do desempenho produtivo de crianças trabalhadoras na imprensa operária; registros literários; estudos sociológicos sobre a criança marginalizada e historiografia brasileira compuseram a esteira da pesquisa.

Nessas circunstâncias, fui acercando-me da criança como SER SOCIAL não identificado apenas como *ser da escola* e fui apreendendo a infância tanto como uma construção (a “criancidade”) quanto como uma condição vivida ao compasso dessa própria construção, do poder de apropriação da família e da subjetividade da criança.

Concluí que a infância é uma construção histórica que elegeu a especificidade infantil e lhe deu força. Considerei como referência dessa construção as relações que a sociedade foi tecendo com ou para seus membros “imaturos” e relações destes com a sociedade. Nesse processo pontuei: a) a infância como **categoria simples** e como **categoria concreta**, esta calcada em dados da

maturação e da construção moderna da especificidade, que expressa a particularidade infantil em momentos históricos modernos. Considerei que a categoria concreta realiza a superação da categoria simples e convive com a ideologia da infância. Acentuei a configuração da construção de infância da modernidade como hegemônico na sociedade e a negação desse projeto em segmentos sociais expropriados de riqueza. Apontei rupturas e fortalecimentos nessa construção na atualidade.

2. A SEDUÇÃO DAS TEORIAS

O trabalho tem raízes localizadas no final dos anos setenta, quando as discussões travadas no meio educacional se alentavam pela sedução das teses da reprodução social, a cargo da escola, e pela não menos sedutora leitura da escola como espaço contraditório.

Com as teorias da reprodução, a “natureza” da escola no capitalismo assumia um caráter maldito no que tange às classes subalternas. A escola era tomada por aparelho ideológico de estado (Althusser) ou por instância de poder de violência simbólica que, impondo significações e, impondo-as como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força àquelas relações (Bourdieu-Passerom, 1975, p. 19). Assim, ela se consagrava, no discurso da reprodução, como *locus* do domínio das elites, hostil e cooptador das classes subalternas. Os valores e os modos de pensar e agir do capitalismo que a movimentavam criavam condições à reprodução da sociedade burguesa.

Isto fortalecia reações à escola já existentes, em instâncias da sociedade civil. Elas colocavam práticas de educação alternativa ou pára-escolares e as defendiam

como as legítimas formas de educação do povo. Dava-se um “não à escola”, que também era defendido por Illich, embora por razões diferentes.

Articulando-se a leitura sociológica dos anos 70, de fontes principalmente francesas, à leitura sociológica de F. Fernandes que enfatizava as relações escola/sociedade/classes sociais, no Brasil, como relações de alheiamento ou de busca de prestígio, pode-se ver uma certa mudança de foco na discussão sociológica da educação naqueles anos.

Fernandes (1966) localizara esse alheiamento e, particularmente, a falta de atração povo/escola já na Primeira República, sem contar com a antecedência desse problema na Colônia, quando um projeto escolar para o povo era então inexistente. Para ele, a inutilidade da escola frente às demandas práticas de todas as classes sociais e o estatuto de símbolo de prestígio a que a tinham reduzido, no Brasil, teriam feito da escola um espaço que só relativamente respondia a necessidades das classes médias:

as camadas “cultas” e “esclarecidas” converteram a instrução em mero símbolo de uma condição social e cultural. As camadas intermediárias, como meios de ascensão, passaram a procurá-la por essa mesma razão, para ostentar e obter reconhecimento simbólico do acréscimo de prestígio social, mas raramente para servir-se dela como o próprio mecanismo de ascensão. Por fim as camadas populares ficaram à margem de ambos os processos, já que, dentro delas e para elas, a instrução não podia ser manipulada como símbolo social e o

ensino ministrado pelas escolas não estimulava, por si mesmo, nenhuma avidez pela escolarização (Fernandes, 1986, p. 92).

Para ele, as mudanças que se processaram nos níveis econômico, político e social, a partir dos anos 30, na sociedade tradicionalista de então, não teriam sido suficientemente fortes a ponto de revolucionarem o “modo pelo qual a educação escolarizada foi avaliada, utilizada e organizada no passado recente” (Fernandes, 1966, p. 73). Muito menos a “reforma pedagógica” (escola nova) teria conseguido empurrar a escola para o seu encontro com a sociedade. Os vícios do sistema educacional, montado para atendimento a necessidades sócio-culturais da sociedade aristocrata e patrimonialista,

movida por absorventes interesses rurais e altamente empenhada em perpetuar as formas tradicionalistas das formas de dominação, de concepção do mundo e de organização da vida perpetuaram-se de maneira ostensiva ou disfarçada (Fernandes, 1966).

Enfim, a escola não conseguira no Brasil, em seus primórdios e mesmo no passado recente, se colocar nem como necessidade dos dominantes nem, muito menos, dos dominados. Respondera melhor a necessidades simbólicas de prestígio, principalmente às classes médias. Preservar o caráter que tinha assumido na antiga sociedade patrimonialista brasileira, o que fizera com que essa instituição ficasse “mais ou menos à margem dos processos histórico-sociais pelos quais se perpetua, se modifica ou se enriquece a herança sócio-histórica” (Fernandes, 1966).

A escola é para ele contradição entre avanço civilizatório e conservantismo, constituindo-se, também, ela mesma, um índice de inovação (Fernandes, 1966). A análise contempla a relação orgânica escola-sociedade com vistas a processos sócio-históricos de expansão dos bens da civilização ocidental e aponta a escola como “fator social construtivo”, nesse processo². A reprodução e a contradição são categorias da leitura, mas parecem não ter a força explicitadora que estas categorias assumiram a partir dos anos setenta.

Nesse contexto, também se colocava a sedução das teses da contradição. Isto se dava pelo acento à dinâmica dos confrontos sociais, reproduzidos ou recriados na escola e nas suas relações com a sociedade e o Estado, e pelo aceno à transformação da própria ação da escola, articulada a interessada dos dominados e fortalecida na sua especificidade. A contradição como categoria forte de leitura recolocava a complexidade do fenômeno educacional articulado como reprodução, mediação, transformação ao compasso do seu poder limitado. Lendo a força e o significado que as “teorias não críticas” e as “teorias crítico-reprodutivistas” teriam dado à educação, particularmente na questão do enfrentamento à marginalidade social, Saviani apontava a contradição como eixo fecundo para a leitura da escola:

a impressão que nos fica é que se passou de um poder ilusório para uma impotência. Em ambos os casos, a

² Ver FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus/Editora da USP, 1966.

História é sacrificada. No primeiro caso, sacrifica-se a história na idéia em cuja harmonia se pretende anular as contradições do real. No segundo caso, a história é sacrificada na retificação da estrutura social em que as contradições ficam aprisionadas (Saviani, 1983, p. 34-5).

Apontava uma leitura que considerando a objetividade da reprodução considerasse também o movimento, a capacidade de mudança da própria escola, a articulação de uma teoria que colocasse “nas mãos dos educadores uma arma de luta, capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda limitado” (Saviani, 1983). Nessa problemática ele se perguntava: “é possível articular a escola com os interesses dominados?” E, em seguida, advertindo-se de armadilhas da posição idealista e voluntarista, completa a formulação da questão: “É possível uma teoria da educação que capte criticamente a escola como um instrumento capaz de contribuir para a superação do problema da marginalidade?” Em outras palavras, seria possível uma teoria fecundada pelas teorias crítico-reprodutivistas mas delas superadoras? (Saviani, 1983, p. 35, 1991, p. 75). A formulação de elementos da “pedagogia histórico-crítica” e o debate em torno dela (a “crítica da crítica”) seria o resultado daquelas questões postas no contexto do final dos anos setenta³.

O debate enriquecia-se assim com a leitura da contradição, com a leitura que considera a historicidade.

³ Ver SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991. Ver também: ARANHA, Lúcia. **Pedagogia histórico-crítica**: o otimismo dialética em educação. São Paulo: Educ., 1992.

Com ela, podia-se ver, nos alunos, não mais sujeitos desiguais redimidos pela escola; nem mais sujeitos de classes sociais antagônicas nos quais a escola eficazmente imprimia a cultura dos dominantes, anulando ou mesmo impedindo a construção da ideologia proletária e da luta revolucionária, como queriam Baudelot-Establet⁴. Podia-se ver com ela sujeitos socialmente desiguais, que eram também alunos, sujeitos sociais que tinham condição de classe e que, no caso das classes subalternas que adentravam a escola, dela se apropriavam como forma de se engajar na dinâmica social e melhor se posicionar na luta pelas transformações sociais. A escola era uma mediação para a participação política e para luta pelas desigualdades sociais. Com ela, abria-se mais a compreensão da educação com suas amarras sociais e seu poder limitado; podia-se resgatá-la como espaço vivo, como força para o devir, sujeita a lutas ideológicas e a concepções e práticas hegemônicas. Havia vida, portanto poderia haver utopia e projeto pelo qual educadores e educandos poderiam lutar, articuladamente a outras lutas.

No realinhamento do Estado autoritário e de forças da sociedade civil em direção à conquista do estado de direito e da democratização, as teses da reprodução caíam tão bem quanto as da contradição. Umas e outras se adequavam à conjuntura de fechamento do Estado autoritário de 1964 e da abertura política dos anos 80, com a Nação procurando se erguer na Nova República, precocemente envelhecida.

4 BAUDELLOT, C. E Establet. R. **La escuela capitalista** 5. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1975.

Com estas teses, a Escola passava a ser vista pelo avesso, desde a docência que se praticava, a administração que se fazia, as articulações que se estabeleciam entre o Estado e a sociedade civil, até a disciplina, o livro didático, a produção dos alunos. À época, também adentrei a Escola, a produção escolar do aluno, procurando o que ela guardava de social, de reprodução e de contradição. Concluiu que os textos dos alunos eram uma forma onde se objetificava a prática docente do professor; que estes textos se teciam sob influências diversas e que sinalizavam processos de reprodução e de contradição, lidas estas pelas pequenas rupturas com o instituído no texto do aluno; que o texto do aluno era também uma possibilidade de educação do educador, de instalação de uma nova consciência pedagógica, quando aliado a outros elementos sociais e da política educacional.⁵

3. DO ALUNO AO SER SOCIAL

Minha pesquisa sobre o texto infantil tomou o aluno numa prática concreta da escola e analisou sua produção escolar (600 redações) do ponto de vista das relações sociais ali apontadas.

Eu me movia, naquele momento, para encontrar o discurso da criança, criado e recriado sob o jogo de forças sociais onde a escola e o aluno se inseriam. Onde estariam a reprodução e a contradição naquele discurso grandemente produzido sob a chancela da escola e de seus rituais? Queria encontrar o aluno como sujeito que cifra significados sobre o social e vi que ele mesmo tem um significado social

⁵ OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **O Significado social do texto infantil**: um estudo de redações escolares. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1980, 165 p.

dentro do espaço escolar e da sociedade em geral. O que li no seu discurso?⁶

Eu vi a criança falar da sociedade tanto com uma lógica que refletia a reprodução, pela qual o discurso de várias crianças se igualava tal como um carimbo ao discurso do livro didático, quanto a vi expressar-se com uma lógica que apontava discretas formas críticas. E eu vi, não sem inquietação, que o trato ou o interesse da Escola pelo conteúdo do pensamento infantil, sobretudo pelas discretas formas críticas, entranhadas em suas indagações, incertezas, leves confrontos, estranhezas e explicações simplistas, enfim, em germes de crítica ao pensamento padronizado e ideológico corrente, era algo morno, diferente de sua viva atenção pelo instituído. A Escola martelava sobre formas correntes (dominantes) de pensar a sociedade e a força desse processo, certamente, desencorajava um pensamento diverso que também ali se instalava incipientemente.

Assim, crianças desvinculavam a relação necessária trabalho/riqueza pela observação da vida dos pais e parentes próximos e, desta forma, inconscientemente questionavam a ideologia do trabalho; questionavam a igualdade do trabalho com a observação da atividade escravizante da “mãe que se matava no tanque de roupa”, diferentemente de outras mães.

Com esses elementos, eu começava a prescrutar a ontologia da criança como ser posto nas relações sociais contraditórias, a criança como ser social que a criança-

⁶ O discurso da criança foi estruturado em três capítulos, que tratavam: 1) a dinâmica familiar, suas relações de afeto e de poder, suas figuras e rituais fortes, o ciclo sacrificial pais-filhos; 2) trabalho e riqueza, mulher e trabalho; 3) criança e escola, o saber da escola. Os dois primeiros trataram as redações espontaneamente produzidas na dinâmica curricular, o último, redações cujo tema fora proposto pelo pesquisador.

escolar subsumia e escondia. Via que a criança como ser social não passava de uma longínqua sombra frente à força empírica do aluno-aprendiz. A criança como sujeito histórico, como totalidade concreta, era uma caricatura. O meu objeto de investigação (a criança como ser social e a infância como categoria histórica) despontava, crescia por dentro do estudo do texto infantil.

Eu via pois, que era necessário rasgar o uniforme de aluno, com que a escola vestia a criança, para vê-la socialmente referenciada. A leitura do discurso do aluno mostrou a necessidade de entender a infância como categoria social e histórica que subsumia não apenas a criança-aluno, mas também a criança não-aluno; a criança-trabalhadora, a criança-marginal; a criança-delinqüente... tantas produzidas pelas condições sociais da família de sua pertença. Pode-se dizer, para o meu processo, que o próprio movimento da apreensão do conteúdo do discurso investigado abriu caminho para o encontro com as condições sociais da produção de sentido desse discurso e com a criança como ser social.

Àquela época, eu não tinha a clareza desse processo, do modo como aparece nesta exposição, reiteirando-se que o caminho da investigação é diferente do da exposição, embora que a exposição, ao apresentar-se como recomposição dos achados da investigação, possa levar a pensar que se trata de elementos a priori⁷.

⁷ "A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, ao plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori" (Marx, O Capital I, vo. Rio: C. Brasileira, [19—]).

4. A CRIANÇA E O CORTE DE CLASSE

Sai daquele estudo experimentando o gosto do inacabado. A discussão sobre infância no Brasil, à época, já levantara o tema da infância como ideologia, como uma invenção do capitalismo⁸. No meu entender, a discussão era fecunda, mas não alcançara maior sistematização. A obra de Philippe Ariés, até então a mais interessante que eu conhecia sobre o processo de como socialmente foi-se dando conta da *criança como criança*, feita com dados da Europa, circulava na bibliografia de estudos sobre a criança.

A infância como condição social específica, vivida pela criança, tornou-se então o objeto da minha atenção. Essa condição aparecia-me tecida contraditoriamente, se observadas crianças de classes sociais diferentes. De um lado, as que viviam a estufa da família, a escola, os grupos naturais de brincar, enfim todos os espaços tecidos pelo sentimento, intimidade, orientação e proteção cuidadas e, de outro, as que viviam a lógica do trabalho conjugado ao da família, a lógica da rua conjugada ou não à família; a ordem das instituições do Estado ou da filantropia, em suma, espaços relacionados à produção, aos órgãos de repressão ou de “reeducação”, à adultez... Diferentes tipos de literatura, ao lado da observação, davam conta dessa contraditoriedade no mundo infantil.

Considerando esses diferentes espaços, entendi a ampla socialidade que as crianças tecem e suas diferentes dimensões. Elas recebem e exercem influências, exercem uma força (de criança) em parceiros ou adultos. As crianças

⁸ Tasso Bonilha sobre a questão, na revista *Plural*, de São Carlos, SP. Regina Zilberman, nos anos 80, cercou a questão na obra *Infância e Literatura*, publicação da Global, São Paulo.

primeiramente referidas, além de terem influência na família, na qualidade de “centros” em torno dos quais se estruturou a família moderna⁹ exerce sua força além desses espaços, no âmbito das relações sociais amplas, e o fazem pela mediação da família ou da sociedade. No primeiro caso, tem-se pais lutando por interesses de e para seus filhos ou viabilizando contratos publicitários para a criança com empresas que vendem produtos do consumo infantil. No segundo caso, tem-se leis pontificando proteção e educação “às novas gerações”; tem-se o Estado, em determinadas conjunturas, fortalecendo valores da nacionalidade e até projetos políticos com o recurso a simbologias inspiradas na criança - inocência, esperança, renovação social, futuro... Em contextos históricos da colonização do Novo Mundo recorreu-se a assimilações do adulto “não-civilizado” à criança, identificando-se ambos pela imaturidade, intempestividade, inexperiência e defendendo-se para colonizadores o direito legítimo de colonizar e dominar “povos-crianças”. A legitimidade invocada passava pela assimilação expurea do adulto à criança (entendida através de determinados traços), baseando-se no argumento da necessidade de orientação entre pais-filhos. Assim, a dominação de povos convertera-se em necessidade desses mesmos povos, no interior da ideologia da colonização. A recorrência a uma ideologia da infância aí tinha assento¹⁰.

As crianças, então, mesmo na condição de “imaturos” travam relações sociais amplas, de conteúdo

⁹ Cf. Shorter, Edward. *Naissance de la famille moderne: XVIIIe - XXe siècle*. Paris: Editions du Seuil, 1977, 379.

¹⁰ Ver SNYDERS, G. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa, Publicações D. Quixote, 1984. Oliveira, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo; Tese (Doutorado) - PUC.

político, de mercado, e de conteúdo cultural, à medida que influenciam na formação de usos e costumes da “cultura da criança” e, concomitantemente, modelam uma imagem de infância.

Por sua vez, as crianças que vivem o espaço do público, do trabalho e das relações institucionais com o Estado e seus órgãos repressivos, exercem uma força no corpo social, geralmente sem mediação direta da família. Elas, aparentemente independentes, instalam relações com o social amplo, dividem espaços de trabalho com adultos, vivendo a lógica do patrão e do capital - os meninos das carvoarias e da cana, de hoje, os meninos das fábricas de tecelagem de ontem.¹¹ Outras crianças ocupam as ruas no vagabundeio delinqüente e na marginalidade. Muitas de suas relações se dão pela agressão e padrões sociais resultantes da sociedade capitalista (propriedade, indivíduo) e a valores humanistas e de cidadania.

A força social desses sujeitos resulta ameaçadora e denunciante. Os “meninos trabalhadores”, os “meninos de rua”, os “pequenos bandidos”, “os trombadinhas” das grandes e pequenas cidades, destituídos que foram de sua especificidade infantil e da mediação da família, vão eles próprios, para o âmbito do público, denunciar a sociedade a negação de sua condição de criança, denúncia feita com a linguagem forte da agressão ou do seu silêncio acusador. As relações que travam com a sociedade e o Estado são de confronto mudo e violento, recolocando uma versão dramática do enigma da esfíngie: “decifra-me, escuta minhas necessidades ou te destruo”.

¹¹ A relação da criança com o trabalho em sociedades rurais onde o capitalismo é pouco desenvolvido merece estudo à parte.

Concomitantemente ao entendimento dessa força social ampla e da diversidade de condições concretas das diversas crianças, percebia que todos esses sujeitos eram denominados *crianças* e que a condição que experimentavam era *a infância essa generalidade era integrante*. Percebia também que a consciência coletiva se movimentava com uma imagem de criança nutrida pela referência à fraqueza, à beleza infantil, à inocência, à necessidade de direção, enfim a conteúdos avessos ao trabalho, à independência, e que remetem a criança para o lado do ócio produtivo, do brinquedo, da irresponsabilidade, da necessidade de proteção e provisão.

Aqueles traços eram negação da vida das crianças que vivem a rua, a marginalidade e mesmo o trabalho, por sua vez o perfil dessas mesmas crianças é negação do conteúdo com que a sociedade, atualmente, pensa a infância. Responsabilidade, trabalho ou violência, agressão, horror social, todos estes traços que podem provir da prática de crianças trabalhadoras e de meninos de rua negam o conteúdo da imagem com que em geral se formula a imagem da criança e da infância. O conteúdo dessa imagem é cifrado sobre condições sociais das crianças das classes sociais dominantes que se tornou hegemônico na sociedade.

O descrito antes mostra que o trato da infância não poderia se fazer sem recorrência à contradição essencial da sociedade capitalista entre produção e expropriação de riquezas, expressa socialmente em classes sociais antagônicas, marcada também na "população infantil". Daí a recorrência a teorias onde a classe social fosse uma trilha. A desconsideração à condição de classe da criança cegou muitas pedagogias levando-as a abstrações sobre a infância e ao trato abstrato da criança.

Que criança serviu ao estudo? Onde encontrá-la? Pensar a infância demandava pensar a diversidade de crianças produzida pela sociedade de classes. Apoiei-me em depoimentos de adultos que quando crianças foram trabalhadores, em personagens da literatura, em sujeitos da pesquisa sociológica. Obras da historiografia e da imprensa operária do começo do século deram-me também suporte.

5. HISTORICIDADE DA INFÂNCIA - A CATEGORIA SIMPLES

Os estudos levaram-me a formular a tese da infância como categoria histórica na qual se vêem contemplados um modelo hegemônico de infância, historicamente construído e com o qual se convive “naturalmente”, e a ruptura do universo infantil. Abordagens sobre categorias, sobre a história da especificidade infantil e sobre a ideologia foram seus eixos fortes.

Falar da infância como categoria histórica parece um truísmo, principalmente para aqueles que entendem que todas as categorias são históricas. A célebre polêmica de Marx com Proudhon consagrou lições sobre a historicidade das categorias:

para a crítica dos seus dois grossos volumes devo remetê-lo a minha réplica. Nela mostrei, entre outras coisas, quão pouco ele penetrou nos segredos da dialética científica e, por outro lado, até que ponto ele partilha ainda das ilusões da filosofia 'especulativa': em vez de considerar as categorias econômicas como expressões teóricas de relações

históricas de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento da produção material, a sua imaginação transforma-se em idéias eternas, preexistentes a toda a realidade, deste modo, por um desvio, ele regressa ao seu ponto de partida, o ponto de vista da economia burguesa (Marx, 1976, p. 172-3).

Os estudos de Ariés sobre a criança, na Europa, foram imprescindíveis à formulação da infância como categoria histórica¹². Ele aprendeu a particularidade nascente da criança e a acompanhou, na história. O “sentimento de infância” que vê articular-se, desde as entradas da sociedade moderna, superando as formas então existentes que predominavam tanto nas práticas sociais que envolviam crianças, quanto nas formas de pensá-la, parece-lhe expressão dessa particularidade.

Anteriormente à modernidade, segundo o autor, a criança era representada a partir de sua morte em figuras sacras, místicas, quando não se constatava um anonimato de sua imagem nas produções iconográficas. A isto, Ariés toma como indicador da inexistência, na mentalidade europeia da pré-modernidade, do “sentimento”, ou seja da consciência da diferença ou de um “próprio” da criança; da “criancidade” frente à adulticidade. Esse “sentimento” pode ser captado ao longo de muitos anos e vai sendo acentuado pelas formas sociais que se constroem e reconstroem para lhe dar expressão.

¹² Ver: ARIÉS, Philippe. **Histórica social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978: Faltaram-me estudos similares no Brasil.

Parece que se pode dizer que, antes dos primeiros sinais de que a sociedade começava a colocar para si mesma uma imagem de criança, construída associadamente à idéia de morte, de anjos, santos, ou figuras metafísicas, Ariés desconsidera qualquer outra alusão à criança como portadora do “sentimento de infância”. Exemplo seriam as “idades da vida” - expressões iconográficas remanescentes da Antiguidade e reabsorvidas nos “tratados pseudo-científicos da Idade Média (Cf. Ariés, 1987, p.33)”. Frise-se a diferença que faz da noção moderna de idade frente à noção implícita nas “idades da vida”. A primeira, teria se imposto com a modernidade, particularmente com a prática dos párocos, a partir do século XVI, que passava a incluí-la nos registros dos que entravam para os colégios, e com a prática dos artistas, de anotar a idade da pessoa nos retratos que faziam, ao lado da data do retrato, nos séculos XVI e XVII. A idade sinalizava para a autenticidade e exatidão¹³.

As segundas, as “idades da vida” tinham sido tomadas pelos ancestrais como noções positivas, tão conhecidas e repetidas que teriam passado do domínio da ciência para o da experiência comum. Compunham uma categoria científica no sistema de descrição e explicação física dos antigos (os filósofos jônicos do século VI A.C.), tendo reaparecido através de compiladores medievais, daí inspirando os livros impressos de vulgarização científica no século XVI. No “Le grand propriétaire de toutes choses”, espécie de enciclopédia de vinte livros encontrada nesse século, o autor apontou o sentido das “idades” refletindo

¹³ Ao lado da importância que a idade assumia na epigrafia familiar no século XVI, Ariés anota a subsistência de resquícios do tempo em que era raro uma pessoa lembrar de sua idade. E acrescenta que, nesse século, entre as categorias escolarizadas, as crianças sabiam a idade (hábito de precisão moderna), mas os hábitos de boas maneiras obrigavam-nas a não confessá-la, a responder com certas reservas (Cf. Ariés. 1978, p. 32-3).

uma cosmovisão, uma solidariedade entre vários fenômenos. A periodização da vida em sete fases ligava-se ali à idéia dos sete planetas do universo:

a primeira idade é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e, nessa idade, aquilo que nasce é chamado enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados e firmes, como dizem Isidoro e Constantino. Após a infância vem a segunda idade (...) chama-se puerícia e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho como diz Isidoro, e essa idade dura até os 14 anos (...) (Ariés, op. cit.: p. 36).

Havia outras periodizações. Uma com quatro fases, correspondentes às quatro estações do ano; outra com doze, ligadas aos signos do zodíaco, periodização esta muito popularizada em cenas de calendário na Idade Média e em poemas do século XIV, XV e XVI. Um desses poemas é registrado por Ariés (1978):

*les six premiers ans que vit l'homme
au monde
Nous comparons a janvier droitement,
Car en ce mois vertu ne force habonde
Ne plus que quant six ans ha ung enfant¹⁴*

¹⁴ "Os seis primeiros anos que o homem vive no mundo, /a janeiro com razão os comparamos, /pois nesse mês nem força nem virtude abundam, /não mais do que quando uma criança tem seis anos." (N. Do T.) Ariés, op. cit, p. 37).

Em todas as periodizações encontradas nas “idades da vida”, Ariés vê colocar-se o mesmo sentido - a solidariedade entre os fenômenos e não o “sentimento de infância”. Mesmo aceitando-se essa leitura, pode-se ler também a presença do dado natural marcando as fases da vida naquelas expressões iconográficas. Nela a infância era acenada como algo natural. Aliás, quando o próprio Ariés assinala o dado da biologia humana motivando representações das idades reforça a possibilidade da leitura posta antes, da infância ser vista como algo biológico, maturacional, por dentro das idades da vida. Releio assim os dados de Ariés, para apreender uma certa anterioridade da consciência de infância mesmo da forma incipiente que cabia à época colocar, antes da modernidade.

A permanência das “idades da vida”, em várias épocas históricas e, particularmente, nas que já se conta com o “sentimento de infância” é valiosa para assinalar a recorrência constante ao dado natural na definição da infância, permitindo entender que a construção da diferença da infância frente ao adulto vem acostada ao natural, nesse sentido, co-existindo com a história dos homens. Os “Degraus das Idades” (uma versão das “idades da vida”) teriam subsistido do século XVI ao século XIX; outras representações enfocando funções sociais teriam sido encontradas tanto no século XIV quanto no século XVIII, sendo pois, todas elas concomitantes e anteriores ao “sentimento de infância”. Quando se apresentava a infância como a idade em que os dentes ainda não estão bem formados ou como idade comparada a janeiro, pelo argumento de não haver, nos dois, muita força, o que parece vir aí considerado é o processo de maturação e nele a força do dado natural.

Entendo pois que a infância como conceito dá sinais de formulação (incipientes) pelo que é mais visivelmente forte no corpo da criança, a (i) maturação, e daí formulo a *categoria simples* de infância como indicativa dessa sinalização. Era pelo dado da maturação natural que as crianças apareciam no pensamento pré-moderno onde, se parece certo que a atenção apurada de sua especificidade não se colocava, nos moldes como viria a ocorrer com a modernidade, parece também não se ter anulado, considerando-se a identificação dessa idade à maturação, nas idades da vida. A infância assim entendida, como categoria simples, não teria nada de moderno. Moderna é a rearticulação dessa forma de entender e tratar a infância e a criança, que se expressa com a categoria concreta.

A infância como *categoria simples* define-se pelo dado da maturação, via de regra apreendido como dado onde o biológico e o natural são fortes. Esta forma teórica de compreender a infância parece prevalescente pela própria correspondência com a formação empírica visível nas crianças, apresentando um **elemento objetivo**. Ora, não se pode negar a força do dado natural, biológico, determinando a infância.

Entretanto, quando a modernidade construiu, e o fez com filigranas, condições para particularizar, explicar e representar a infância, expôs com intensidade a dialética entre o natural e a história no processo maturacional, mostrando que a redução da infância ao natural não se sustentaria a não ser pela *ideologia*. Por esta ideologia todas as crianças são infantes ou todas usufruem ou vivem a infância, já que vivem o processo maturacional, natural. Essa universalidade fortalece a tese da igualdade do homem, realizada na fase de sua "imaturidade", na sociedade capitalista. Nesse sentido, a ideologia liberal nutre-se

também da *ideologia da infância* que se configura a partir do entendimento da infância como redução ao natural e, portanto, como *categoria simples eternizada*, extemporaneamente aplicada quando do seu envelhecimento pelas próprias relações que a sociedade desenvolve no trato e na compreensão da criança.

Modo abstrato, pensamento abstrato, mistificação, são expressões que nas Teses contra Feurbach e na Ideologia Alemã apontam para a crítica marxista à forma deshistoricizada de conhecer e tratar os fenômenos. A ideologia em Marx se compõe com a autonomização das idéias, a naturalização do histórico, a inversão apriorística do pensamento à vida, com a dissimulação. Daí, o procedimento dos economistas burgueses ao tratarem a produção remetendo-a sempre a condições gerais, a leis naturais, expressaria para Marx um modo que visava.

Dissimular relações burguesas como leis naturais, eternas, imutáveis, da sociedade "in abstrato". Esta é a finalidade mais ou menos consciente de todo o procedimento (Marx, 1978, p. 105).

Decerto, para a época em que a maturação aparecia como única forma pela qual se identificavam as crianças, quando não existia uma marcação mais social de sua particularidade como passara a existir, principalmente na modernidade; não se pode falar da identificação maturação-infância como ideologia. Para tais épocas, certamente, a particularidade social da infância e a construção de uma cultura da criança não tinham se colocado como necessidade a resolver. À modernidade, contrariamente, se colocou a questão e a resolveu a seu modo, com a escola e suas instituições; com a família e a importância dada ao

práticas religiosas, bens de consumo infantil. Ciências que cada vez mais procuram explicá-la e códigos de moral apropriados à infância dão influxo a essa construção.

Para Marx, as sociedades, no seu movimento, elaboram categorias, ao nível do pensamento, que refletem o seu desenvolvimento:

as categorias simples são a expressão de relações nas quais o concreto pouco desenvolvido pode ter se realizado sem haver estabelecido ainda a relação ou relacionamento mais complexo, que se acha expresso mentalmente na categoria mais concreta, enquanto o concreto mais desenvolvido conserva a mesma categoria como uma relação subordinada. O dinheiro pode existir, e existiu historicamente, antes que existisse o capital, que existissem os bancos, antes que existisse o trabalho assalariado. Deste ponto de vista, pode-se dizer que a categoria mais simples pode exprimir relações dominantes de um todo menos desenvolvido, ou relações subordinadas de um todo mais desenvolvido no sentido que se expressa em uma categoria mais concreta. Nesta medida, o curso do pensamento abstrato que se eleva do mais simples ao complexo, corresponde ao processo histórico efetivo. (Marx, 1978, p. 118).

Esta formulação foi-me fundamental para entender a historicidade da infância se expressando como categoria

simples em dado momento de um concreto menos desenvolvido, expressando relações de certa indiferença à particularidade infantil mas sinalizando sua diferença, pelo dado maturacional, e como categoria mais concreta, a partir das relações mais complexas que as sociedades modernas passaram a instalar em todos os níveis e particularmente com a criança. À luz destas relações, a infância ganharia maior particularidade, seja ao nível de práticas sociais específicas, seja ao nível de teorias, ciências, representações.

Com a categoria concreta, ser infante nas sociedades mais desenvolvidas é ser mais do que criança pelo dado da maturação natural. É situar-se sim no estágio de maturação biológica, considerada a dialética entre o natural da espécie e o histórico que incide nessa maturação: é particularizar-se vivendo a cultura que está sendo socialmente posta e cuidadosamente talhada "à moda da criança" - a criança estaria sendo provida em suas necessidades básicas de manutenção, saúde e segurança, de acordo com o que a sua imaturidade requer; estaria alijada, tanto do papel de provador (ou coadjuvante deste) na família quanto do mundo do trabalho produtivo, pela consideração à sua incapacidade física e irresponsabilidade civil: estaria sendo cuidada na família e na escola com a atenção ao seu específico desenvolvimento físico, psicológico e social, logo, com métodos, livros, conhecimentos, materiais tais que contemplem sua particularidade de criança; estaria tratada por uma moral que lhe incite a comportar-se como criança, moral centrada em códigos de valores supostamente adequados à infância. Enfim, a infância como categoria concreta prevê a apropriação das conquistas culturais que a sociedade moderna talhou para a criança viver o ócio formativo com vista ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, estéticas e humanas.

Certamente, por dentro da construção da especificidade instalam-se visões idealistas (modelos exaltadores/detratistas) da criança, que remontam a diversas fontes - desde a arte do Renascimento, à religião, à ideologia da colonização até a escola, a família, a cultura, o mercado - que foram colocando, cada uma por sua vez, constructos pelos quais se passa a pensar, tratar e representar a criança e a infância. Se a arte do Renascimento associou a criança a anjos e à beleza; a religião associou-a ao pecado ou à virtude, à imperfeição e ou a modelos de pureza e salvação; se a ideologia da colonização exaltou qualidades detratistas e laudatórias da infância (agressividade a ser dominada ou modelo do bom selvagem); se a escola se repartiu vendo-a ora como irracionalidade, bestialidade que busca superação numa dada essência, resultando daí o trato pedagógico com métodos rígidos, ora como ser rico em sua existencialidade cuja educação deveria comportar-se de forma a cultivá-la e protegê-la; todas essas formas pontuaram a construção da especificidade e o trato social com ela.¹⁶

Também compõem esse trato, visões que rompem com o esquema dicotomia onde a criança e a infância seriam ou anjo ou demônio, paraíso ou miséria, apoiando-se nas contradições dos próprios sujeitos, nas suas determinações e na própria história que eles vivem. A criança nem seria todo anjo, nem o diabo completo, mas, um e outro, dentro das suas circunstâncias e do seu contexto. A dialética adulto-

¹⁶ Ver: SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1984; SUCHOLDOSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: pedagogia da essência e da existência. 2 ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1978., CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

criança também afirmaria a particularidade da infância sem alijar a ontologia do homem da criança, portanto, sem fazer da particularidade um fetiche, um dado fechado, como se no mundo da criança só coubesse a criança.

A composição da infância como categoria concreta não se sustentaria também sem a consideração ao corte de classes da sociedade em que ela se expressa. A objetividade desse corte mostra a existência de crianças infantes e crianças tão-somente, isto é, crianças que realizam sua infância tão somente como categoria simples, extemporânea à sociedade que produziu a categoria concreta, e crianças infantes que dão referencia a esta categoria. Com a categoria concreta da modernidade, afirma-se a particularidade da infância e nega-se essa condição a multidões de crianças das classes subalternas e marginalizadas que só são crianças pelo estágio de maturação que atravessam. Elas enchem praças, ruas, canaviais, carvoarias, instituições de correção à delinqüência... são crianças adultizadas.

Sem se considerar, na categoria concreta, este conteúdo de ruptura, ela perde parte essencial de sua configuração e concreticidade como expressão de um concreto mais desenvolvido. De abstração lógica com referência histórica, torna-se uma mistificação, uma ideologia particular, necessária à legitimação do capitalismo, pela defesa que faz da igualdade das crianças pela naturalização da infância.

7. CONCLUSÃO

Refiz sinteticamente o caminho pelo qual me acerquei do objeto do meu estudo - a historicidade da infância - e deixei à vista o principal recorte teórico com o qual o construí

e a partir do que explicitarei a tese da historicidade da infância, pelo movimento das suas categorias. Trabalhei a relação entre o lógico e o histórico, movendo-me no entendimento de que as categorias, apesar de fenômenos lógicos, têm substrato histórico; que elas podem influir, com a força que cabe ao pensamento, no movimento histórico, podem rearticular-se ou desaparecer. Assumi o entendimento de que as categorias são produtos históricos e transitórios.

A clareza sobre o objeto não se colocou transparente como parece ler-se no fio desta exposição, mas, ao contrário, foi-se desenhando ao longo das sucessivas aproximações feitas em sua direção. Também a clareza sobre o processo de construção não se deu completamente, no próprio momento da construção, quando a ordem é perquirir mais e mais o objeto, é confrontar-se com suas artimanhas... Deu-se mais depois, a partir do esforço de retomá-lo, como quem volta ao passado, mas volta a ele enriquecido com o depois...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÉS, Philippe, **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

- FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.
- MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: resposta à filosofia da miséria do Senhor Proudhon (1847) 2ª ed. Porto: Publicações Escorpião, 1976.
- _____. **Para a crítica da economia política**. IN: São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores): Manuscritos econômicos e filosóficos e outros textos escolhidos.
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. **Infância e historicidade**. São Paulo: 1989, (Tese de Doutorado) - PUC
- _____. **O significado do texto infantil**: estudo de redações escolares. São Carlos, 1980 (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- _____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- SNYDERS, Georges. **Não é fácil amar os nossos filhos**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1984.