



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NATALINA MENDES FREITAS

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E
NA ARGENTINA: UM ESTUDO COM BASE NA HERMENÊUTICA DE PAUL
RICOEUR**

BELÉM-PA

2020

MARIA NATALINA MENDES FREITAS

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO
BRASIL E NA ARGENTINA: UM ESTUDO COM BASE NA HERMENÊUTICA
DE PAUL RICOEUR**

Texto de tese apresentado como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, Linha Educação, Cultura e Sociedade, sob a orientação da Professora Doutora Sônia Maria da Silva Araújo.

BELÉM-PA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

M538e

Mendes Freitas, Maria Natalina

O estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina: Um estudo com base na hermenêutica de Paul Ricour / Maria Natalina Mendes Freitas. — 2020. 172 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Sônia Maria da Silva Araújo
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

1. Infância-Educação. 2. Hermenêutica de Paul Ricoeur. 3. Brasil. 4. Argentina. I. Título.

CDD 370

MARIA NATALINA MENDES FREITAS

**O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO
BRASIL E NA ARGENTINA: UM ESTUDO COM BASE NA HERMENÊUTICA
DE PAUL RICOEUR**

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Sônia Maria da Silva Araújo – Orientadora
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Tânia Regina Lobato dos Santos – Examinadora Externa
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof. Dr. João Colares da Mota Neto – Examinador Externo
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof.^a Dr.^a Laura Maria Silva Araújo Alves – Examinadora Interna
Universidade Federal do Pará (UFPA)

À Victória, Thomas e João, que me animam a continuar lutando.
Às crianças e suas infâncias latino-americanas, que com
suas famílias lutam, incansavelmente, pela garantia do atendimento à
Educação.

AGRADECIMENTOS

Não foi simples iniciar os agradecimentos porque são muitos os meus motivos.

Escolhi, então, começar rendendo graças a Deus *porque Ele é bom e o seu amor dura para sempre*. Assim, desejo reconhecer a bondade, a misericórdia, o cuidado e a soberania de Deus, em todas as dimensões da minha vida, que se revelam todos os dias. Nos dias de aflição, foi aos seus pés que chorei; nos momentos de angústia, seu colo foi meu conforto; em dias de tristezas, seus braços me acolheram e afagaram minha alma.

Ao meu filho e amigo Cândido Areas, pelo amor, carinho, companheirismo e disponibilidade com que compartilha, mesmo à distância, momentos de alegria, ansiedade e até algumas frustrações, sempre ao meu lado, me incentivando e acreditando em meu potencial.

Aos meus queridos e amados netos, Victória, Thomas e João, pela presença em minha vida, revestindo de alegria e leveza os meus dias.

À Adriana Rosa da Luz, pelas contribuições nos momentos de minhas dificuldades, na digitação desta tese.

Às minhas irmãs e irmão, que me acompanham desde a infância e compartilham comigo muitas histórias e sonhos. O companheirismo de vocês, a solidariedade e o amor fraterno fazem de vocês minha principal referência.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que contribuem com o apoio, o sorriso e a alegria para que eu não esqueça a criança que existe em meu ser. Vocês enchem meu coração de alegria. De modo especial, agradeço a Viviane Bezerra, pelo zelo, carinho, cuidado e preocupação com que dedica seu tempo para me ver bem.

À minha orientadora, Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo que, com imensa generosidade e presença constante, orientou-me com sabedoria, conjugando rigorosidade e paciência, respeitando o tempo que necessitei. Em sua grandeza, revelou seu lado humano e solidário. Meu respeito, admiração e gratidão.

Às professoras e ao professor que participaram das minhas bancas de qualificação e de defesa da tese, pelas significativas contribuições ao estudo:

Prof.^a Dr.^a Ivany Pinto Nascimento, Prof.^a Dr.^a Tânia dos Santos, Prof.^a Dr.^a Laura Maria Araújo Alves e o Prof. Dr. João Colares da Mota Neto.

Ao Prof. Dr. Salomão Hage, com quem compartilho muitas histórias e experiências, entre os rios, a floresta e o campo da Amazônia Paraense.

À Prof.^a Dr.^a Jacqueline Freire, pelas incursões iniciais tecidas em meio ao afeto e aprendizagens, minha gratidão.

À Prof.^a Dr.^a Lucía Lionetti, pela calorosa acolhida na Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires/Tandil, durante o estágio de doutoramento sanduíche. As conversas em sua casa sempre regadas de deliciosos biscoitos e cafés, amorosidade, carinho e respeito, confortavam a saudade e encorajavam-me a prosseguir os estudos e a pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Eliana Pojo, amiga incondicional de todas as horas. Acolheu-me em sua casa, possibilitando-me conforto e proximidade à Universidade Federal do Pará. Rimos, choramos e rezamos juntas, estamos no mesmo barco, no “Rio - mar, de bubuia” sempre.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, que contribuíram direta e indiretamente para minha formação, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, especialmente da linha Educação, Cultura e Sociedade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à realização do doutorado sanduíche, por meio do seu Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), e pela concessão de bolsa de doutorado, em 2017.

Aos médicos Dr. Carlos Maciel, Dr. José Takao, Dr. Antonio Cesar Neves Jr. e Dr. Clayton Alencar pelo cuidado, inteligência, sabedoria, ternura e confiança nos momentos mais difíceis, principalmente nos últimos seis anos.

À Secretaria do Programa, pela gentileza e eficiência.

À amiga-irmã Ana Célia Tuveri e sua família, presença marcante na caminhada desta vida. Sua sensibilidade, cuidado e amizade me trouxeram conforto quando a dor apertava. Seu colo amigo encoraja-me a embalar meus sonhos acreditando em minha capacidade. Eterna gratidão.

À querida amiga Kelly Kátia, felicidade por ter tido a oportunidade de conhecer você no decorrer do doutorado. Sua companhia, perto/distante, me

encheu de coragem para continuar na caminhada quando tudo parecia não ter mais sentido. Você sempre via um fio de esperança, principalmente nos últimos momentos da finalização desta tese. Desejo a você, que cruzou meu caminho e comigo deixou um pouco de si, uma vida cheia de alegria e de amigos. Com você aprendi que a chave de tudo é a oração.

À Carmeci Viana e ao Odirley, vocês que cruzaram meu caminho e deixaram um pouco de si, da alegria e de fortalecimento da fé. Sejam fiéis ao Senhor!

Aos amigos Larissa Santos, Benedito Gonçalves, Socorro Guimarães. Vilma, Iracema, Rildo e Nazaré, Nair, Emília, Maria dos Anjos. Por todos os momentos bons, pela cumplicidade, horas de confiança e amizade.

Aos amigos de caminhada Armando Lírio, Adrea Canto e Celeste Farias, pelo incentivo, carinho e cuidado. Gratidão por toda vida.

Aos colegas de trabalho, Francisco Pereira, Norma Vieira e Gorete Rodrigues, sem o apoio de vocês seria difícil continuar. Obrigada!

À Helena Chaves, por sua companhia nos momentos mais precisos e as valiosas contribuições, me encorajaram seguir adiante. Minha eterna gratidão!

Ao bibliotecário Leonardo Fuentes, pela simpatia, disponibilidade e colaboração em colocar os livros à disposição para que pudesse aprofundar minhas leituras acerca da História da Educação Argentina.

À Gabriela Gonzáles Kleebauer e Rosa Alvarez, pela alegria e abraço contagiante com que me recebiam todos os dias no Instituto de Estudios Históricos Sociales Prof. Juan C. Grosso, Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Meu muito obrigada!

RESUMO

FREITAS, Maria Natalina Mendes. ***O estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina: um estudo com base na hermenêutica de Paul Ricoeur.*** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020.

O *objeto de estudo* desta tese são discursos que circulam em teses e dissertações sobre infância-educação, produzidas e defendidas no interior de programas de Pós-graduação em Educação do Brasil e da Argentina. A *base teórica* de compreensão dos discursos é a hermenêutica de Paul Ricoeur. As *questões* que levantamos são: como os “atos de dizer” das produções se articulam ao exterior? Que interpretações os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário produzem em nós como leitores dos discursos? Que sentidos são promovidos pelos ditos recorrentes nos textos? *Objetiva-se* “compreender, com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, o estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina, produzido em Programas de Pós-graduação em Educação, para situar seu sentido”. *Objetiva-se especificamente:* descrever os “ditos” das produções, seus “atos de dizer”, inter-relacionando-os ao mundo exterior; verificar como os efeitos de dizer dos produtos (ato locucionário) e seus resultados (ato ilocucionário e perlocucionário) produzem um conhecimento que circula entre os textos dos interlocutores da área; e mapear os sentidos que os textos produzem. *Metodologicamente*, trata-se de uma tese teórica, que se aproxima de estudos configurados como estado do conhecimento. A *hipótese levantada* é de que, sobre a relação infância-educação, desenvolvem-se interpretações anacrônicas sobre o tema, resultando em *atos de dizer* descontextualizados, por vezes muito centrados em autores estrangeiros. Os *resultados* demonstram que o conhecimento sobre infância-educação, produzido nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil e da Argentina, nos anos pós-redemocratização, ratificam uma verdade sem a qual os próprios discursos acadêmicos não existiriam – a de que não há a possibilidade de se pensar infância sem o eixo educação. Esta constatação, um tanto tautológica, confirma em parte a hipótese, inicialmente levantada, de que sobre a relação infância-educação se desenvolvem interpretações anacrônicas sobre o tema, resultando em *atos de dizer* descontextualizados, por vezes muito centrados em autores estrangeiros. Dizemos em parte, porque os textos apresentam, não raramente, lógicas enunciativas que se fundamentam em reflexões alheias aos problemas de pesquisa levantados quando recorrem a reflexões advindas de contextos outros. Isso, todavia, não arrefece a importância dos estudos, que apresentam avanços incontestes, situados na capacidade que apresentam de refletir sobre problemas que precisam ser enfrentados (ensino descontextualizado, violência contra a criança, autoritarismo na escola, discriminação e preconceito, entre outros) diante de uma modernidade que parece irremediável.

Palavras-chave: Infância-Educação. Hermenêutica de Paul Ricoeur. Brasil. Argentina

ABSTRACT

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **The state of knowledge on Childhood-Education in Brazil and Argentina: a study based on Paul Ricoeur's hermeneutics.** Thesis (Doctorate in Education) - Federal University of Pará, Belém, 2019.

The object of study of this thesis are discourses of theses and dissertations on childhood-education, produced and defended within Postgraduate programs in Education in Brazil and Argentina. The theoretical basis for understanding the discourses is Paul Ricoeur's hermeneutics. The questions we raise are: how do "acts of saying" in productions articulate abroad? What interpretations do the locutionary, illocutionary and perlocutionary acts produce in ourselves as readers of the speeches? What meanings are promoted by what is said in the texts? The objective is "to understand, based on Paul Ricoeur's hermeneutics, the state of knowledge about childhood education in Brazil and Argentina, produced in Postgraduate Education Programs, to situate its meaning". It specifically aims to: describe the "sayings" of the productions, their "acts of saying", interrelating them to the outside world; verify how the effects of saying products (locutionary act) and their results (illocutionary and perlocutionary act) produce knowledge that circulates among the texts of the interlocutors in the area; and map the meanings that the texts produce. Methodologically, it is a theoretical thesis, which approaches studies configured as state of knowledge. The hypothesis raised is that anachronistic interpretations of the theme develop on the relation between childhood and education, resulting in decontextualized acts of saying, sometimes very centered on foreign authors. The results demonstrate that the knowledge about childhood-education, produced in the Graduate Programs in Education in Brazil and Argentina, in the post-redemocratization years, ratify a truth without which the academic discourses themselves would not exist - that there is no possibility of thinking about childhood without the education axis. This finding, somewhat tautological, partially confirms the hypothesis initially raised that anachronistic interpretations of the theme develop on the relation between childhood and education, resulting in de-contextualized acts of saying, sometimes very centered on foreign authors. We say in part because the texts often present enunciative logics that are based on reflections outside the research problems raised when they resort to reflections from other contexts. This, however, does not diminish the importance of studies, which present unquestionable advances, situated in their ability to reflect on problems that need to be faced (decontextualized teaching, violence against children, authoritarianism at school, discrimination and prejudice, among others) in the face of a modernity that seems hopeless.

Keywords: Childhood-Education. Hermeneutics by Paul Ricoeur. Brazil. Argentina

RESUMEN

FREITAS, Maria Natalina Mendes. **El estado del conocimiento sobre la Infancia-educación en Brasil y Argentina: un estudio basado en la hermenéutica de Paul Ricoeur**. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Federal de Pará, Belém, 2020.

El objeto de estudio de esta tesis son discursos de tesis y disertaciones sobre Infancia-educación, producidas y defendidas dentro de programas de posgrado en educación en Brasil y Argentina. La base teórica para comprender los discursos es la hermenéutica de Paul Ricoeur. Las preguntas que planteamos son: cómo se articulan los "actos de decir" en las producciones en el extranjero? Qué interpretaciones producen los actos locucionarios, ilocucionarios y perlocucionarios en nosotros como lectores de los discursos? Qué significados promueven lo que se dice en los textos? El objetivo es "comprender, en base a la hermenéutica de Paul Ricoeur, el estado del conocimiento sobre Infancia-educación en Brasil y Argentina, producido en los Programas de Educación de Postgrado, para situar su significado". Tiene como objetivo específico: describir los "dichos" de las producciones, sus "actos de decir", interrelacionándolos con el mundo exterior; verificar cómo los efectos de decir productos (acto locucionario) y sus resultados (acto ilocucionario y perlocucionario) producen conocimiento que circula entre los textos de los interlocutores del área; y mapear los significados que producen los textos. Metodológicamente, es una tesis teórica, que aborda estudios configurados como estado de conocimiento. La hipótesis planteada es que las interpretaciones anacrónicas del tema se desarrollan sobre la relación entre la infancia y la educación, lo que resulta en actos descontextualizados de decir, a veces muy centrados en autores extranjeros. Los resultados demuestran que el conocimiento sobre Infancia-educación, producido en los Programas de Posgrado en Educación en Brasil y Argentina, en los años posteriores a la redemocratización, ratifica una verdad sin la cual los discursos académicos no existirían: que no existe posibilidad de pensar en la infancia sin el eje educativo. Este hallazgo, algo tautológico, confirma parcialmente la hipótesis planteada inicialmente de que las interpretaciones anacrónicas del tema se desarrollan sobre la relación entre la infancia y la educación, lo que resulta en actos de decir descontextualizados, a veces muy centrados en autores extranjeros. Decimos en parte porque los textos a menudo presentan lógicas enunciativas que se basan en reflexiones fuera de los problemas de investigación que surgen cuando recurren a reflexiones de otros contextos. Sin embargo, esto no disminuye la importancia de los estudios, que presentan avances incuestionables, situados en su capacidad para reflexionar sobre los problemas que deben enfrentarse (enseñanza descontextualizada, violencia contra los niños, autoritarismo en la escuela, discriminación y prejuicio, entre otros) frente a de una modernidad que parece desesperada.

Palabras clave: Infancia-educación. Hermenéutica por Paul Ricoeur. Brasil Argentina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Produção brasileira por autor, título, ano de defesa, nível e IES (1997-2004).....	37
Quadro 2 - Produção brasileira por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2005-2015).....	40
Quadro 3 - Produção argentina por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2000-2004).....	44
Quadro 4 - Produção argentina por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2012-2015).....	46
Quadro 5: Corpus a ser analisado com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, por autor, título, ano de defesa, nível e IES	49
Quadro 6: Objeto de pesquisa na relação autor-obra	88
Quadro 7: Objetos Temáticos das Produções Brasileiras	103

LISTA DE ORGANOGRAMAS

Organograma 1: Corpus da Análise	52
Organograma 2: Tripé Discurso-Obra-Escrita	59
Organograma 3: Pilares da Hermenêutica de Paul Ricoeur.....	62
Organograma 4: A Produção do Discurso.....	65
Organograma 5: Diálogo-Mediação	65
Organograma 6: A Significação do Discurso.....	67
Organograma 7: Atos de Dizer.....	69
Organograma 8: A Ressignificação do Texto.....	77
Organograma 9: Objetos Temáticos das Produções Argentinas.....	119
Organograma 10: Discursos Infância-Educação das Produções Brasileiras .	139
Organograma 11: Discursos Infância-Educação das Produções Argentinas .	143

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 O <i>corpus</i> E A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA.....	30
2.1 SITUANDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA.....	30
2.2 INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: O ESTADO DA QUESTÃO.....	34
2.2.1 A produção do Brasil	36
2.2.2 A produção da Argentina.....	43
2.3 ARTICULANDO O <i>CORPUS</i> À HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR...	48
3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: UMA ANÁLISE À LUZ DA HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR	60
3.1 A INTEPRETAÇÃO HERMENÊUTICA PAUL RICOEUR – CONCEITOS BÁSICOS	60
3.1.1 Paul Ricoeur e o texto	61
3.1.2 A linguagem como discurso	64
3.1.3 O discurso como obra	70
3.1.4 A relação entre fala e escrita.....	74
3.1.5 O mundo do texto.....	78
3.1.6 Compreender-se diante da obra.....	80
3.2 UMA INTERPRETAÇÃO RICOEURIANA DE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA	85
PAUL RICOEUR.	85
3.2.1 O mundo do texto das produções acadêmicas sobre infância- educação	88
3.2.2 A relação infância-educação na linguagem da escrita discursiva do texto.....	119
3.2.3 O discurso infância-educação na obra	131
3.2.4 Compreender-se diante da obra infância-educação.....	145

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS.....	161

A reflexão é a apropriação do nosso esforço para existir e do nosso desejo de ser através das obras que testemunham esse esforço e esse desejo.
Paul Ricoeur

1 INTRODUÇÃO

*Interpretar é explicitar o tipo de ser-no mundo manifesto diante
do texto*
Paul Ricoeur

Escrever uma tese nos envolve em leituras que, não raro, provocam em nós mesmos a necessidade de realizar travessias; exige a realização de leituras teóricas para fundamentar o que vamos escrever e leituras outras, não relacionadas diretamente com o tema de investigação, mas que nos ajudam a pensar sobre ele.

Algumas leituras fazem parte da minha vida desde que me alfabetizei, outras vieram enredadas pelos fios tecidos e construídos durante minha trajetória pessoal e profissional. Entre essas leituras estão filmes¹, músicas², poesias³, autobiografias⁴ e livros⁵ que nos estimulam a realizar profundas reflexões.

Uma das importantes leituras que fiz sobre infância é a apresentada por Trotsky (1879-1940) em sua autobiografia. Particularmente, as reflexões que ele faz me marcaram indelevelmente. A certa altura de seu texto, ele escreve:

Tiénesse a la infancia por la época más feliz de la vida. ¿Lo es, realmente? No lo es más que para algunos, muy pocos. Este mito romántico de la niñez tiene su origen en la literatura tradicional de los privilegiados. Los que gozaron de una niñez holgada y radiante en el seno de una familia rica y culta, sin carecer de nada, entre caricias y juegos, suelen guardar de aquellos tiempos el recuerdo de una pradera llena de sol que se abriese al comienzo del camino de la vida. Es la idea perfectamente aristocrática, de la infancia, que encontramos canonizada en los grandes señores de la literatura o en los plebeyos a ellos enfeudados. Para la inmensa mayoría de los hombres, si por acaso vuelven los ojos hacia aquellos años, la niñez es la evocación de una época sombría, llena de hambre y de sujeción. La vida descarga sus golpes sobre el débil, y nadie más débil que el niño” (TROTSKY, 1979 [1930], p. 16).

¹ Tambor; Filhos do Paraíso; Mutum, A Princesinha; Muito além do Jardim; Central do Brasil; O Balão Branco, só para citar alguns.

² Meu guri, Brejo da Cruz (Chico Buarque), Sementes do amanhã (Gonzaguinha), Poema (Ney Matogrosso)

³ Como as de Cecília Meireles, Manoel de Barros, Vinícius de Moraes, Gabriela Mistral e Thiago de Mello

⁴ Como Infância, de Graciliano Ramos.

⁵ O mito da infância feliz (Fanny Abramovsky); Milinguim (Guimarães Rosa); Lloyd DeMause (Historia de la infância); A sorte dos enjeitados (Alcileide Cabral do Nascimento).

A autobiografia de Trotsky (1969, p.16) nos faz refletir sobre o modelo burguês de infância, que inspirou por muitos séculos nossa sociedade, uma infância cercada de mimos, à maneira do estilo do mito romântico advindo da Europa, que povoou o nosso imaginário e as nossas concepções acerca da criança e sua infância. Mas, fato é que, a imensa maioria, como ressalta Trotsky (1969), se olhar para trás, se aperceberá em meio a uma infância sombria, mal alimentada e escravizada. Ele questiona a certa altura se a criança, como representante dos fracos e oprimidos, não seria a grande vítima da sociedade capitalista.

As reflexões de Trotsky (1969) demonstram que os textos sobre infância podem “carregar” inúmeras concepções e resultar em análises e interpretações enviesadas, promovendo em nossas representações visões distorcidas acerca da infância, daí a necessidade de estarmos sempre alertas para o contexto no qual o texto é produzido e/ou reproduzido, como destaca Chartier (1990).

A leitura deste livro da autobiografia de Trotsky (1969) provocou em mim profundas reflexões, especialmente sobre o mundo presente na obra do autor, quando ele nos retrata as atrocidades que as guerras e o ódio provocam, cenário que podemos reconhecer no presente atual quando milhares de crianças e jovens, junto com suas famílias, se arriscam ao atravessar “em fugas tentando reconstruir positivamente suas vidas” (STEARNS, 2006, p. 176). Fiquei analisando as tantas realidades possíveis a partir da minha própria. Quando criança, vivia às margens de um dos imensos rios que banham a Ilha do Marajó, Brasil, uma das regiões de mais baixo índice de desenvolvimento humano (IDH) do país. Em Furo de Breves, a criança é largada à própria sorte, desprovida, geralmente, de direitos e de proteção. Por ordem do descaso do Estado, é ali que vivem as “meninas balseira”, prostituídas em tenra idade para suprir as necessidades básicas de si e de suas famílias⁶.

É no contexto dessas demandas que a problemática desta pesquisa se coloca. Em meio às leituras sobre a vida vivida por crianças, assim como a leitura

⁶ Sobre este tema, conferir o texto de dissertação de Andréa Silva Vieira, intitulado “Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações”, defendido em 2011, no Programa de Pós-graduação em Educação da UFPA (PPGED/UFPA).

de textos acadêmicos sobre infância e educação, procurei pautar e guiar este texto de tese. As experiências de vida durante a infância, bem-sucedidas ou não, felizes ou não, serviram de inspiração para o planejamento e a execução da pesquisa.

Há muitas infâncias vividas no mundo e para entendê-las é preciso trazer à superfície seus contextos. De um modo geral, a infância e seus direitos quase sempre acabam por ser desrespeitados, principalmente em países de desigualdades profundas, conduzidas por democracias de baixa intensidade. Mesmo que organismos nacionais e internacionais, movimentos sociais, ministérios públicos e Conselhos Tutelares, tentem intervir denunciando e divulgando, como é o caso das infâncias perdidas em Marajó, a realidade difícil de crianças pobres tem prevalecido. Ainda que haja uma defesa mundial em torno da criança e de sua infância feliz, as conquistas precisam ser aprofundadas, principalmente na América Latina, subordinada politicamente aos interesses do grande capital e do domínio econômico de grandes potências.

Toda a militância que venho praticando em defesa da criança e sua infância, além das leituras acumuladas, provocaram em mim muitas dúvidas em relação à definição e delimitação do projeto de tese. Inicialmente, meus interesses se voltavam para a formação do professor e para as práticas educativas de professores da educação infantil. Também me interessavam as condições de existência de crianças de 0 a 5 anos de idade.

De fato, minha incursão como pesquisadora da infância vem ocorrendo há vários anos. Trata-se de um tema para o qual tenho dedicado tempo de minha carga horária institucional de professora da UFPA. Infância e educação, independentemente de onde são produzidas, têm sido objetos de meus estudos.

Entre 2011-2012 participei, por exemplo, de uma pesquisa nacional intitulada “Caracterização das Práticas Educativas com crianças de 0 a 6 anos residentes em área rural”, realizada no seio de uma cooperação entre o Ministério da Educação e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). O objetivo central do projeto era “realizar um mapeamento nacional da oferta pelo poder público e levantar aspectos da demanda das famílias e comunidades à educação infantil para crianças de 0 a 6 anos, residentes em área rural, com vistas a subsidiar a expansão da educação infantil do campo”.

Os resultados indicaram que as práticas educativas executadas junto à criança de 0 a 6 anos encontram-se completamente alheias às realidades delas próprias.

À semelhança do projeto acima citado, outros executei visando aprofundar conhecimentos sobre o tema, quase todos na perspectiva da pesquisa empírica. Ao iniciar o doutorado, logo percebi que precisava aprofundar estudos de natureza teórica, consolidar reflexões mais consistentes sobre o tema, o que requeria de mim maiores investimentos em leituras. Sentia que precisava avançar nas discussões teóricas e sair da 'zona de conforto' em que os debates sobre a educação infantil no Brasil tinham me colocado.

Para isso, as disciplinas cursadas ao longo do curso foram fundamentais, especialmente as promovidas pela disciplina "Intelectuais e circulação de ideias em educação". As bases teóricas da história intelectual, particularmente as bases utilizadas pelos intelectuais da educação e da história da educação no contexto do pensamento educacional da América Latina ajudaram-me a decidir por desenvolver uma tese no campo da história intelectual. Também os estudos realizados no Grupo de Pesquisa "José Veríssimo e Pensamento Educacional Latino Americano", sob a coordenação da orientadora desta tese, que vem investindo esforços em compreender o pensamento educacional nesse continente, foram determinantes para a decisão.

O Grupo "José Veríssimo e Pensamento Educacional Latino Americano" colocou-me em contato com textos vinculados (ou inspirados) nos autores da Rede Modernidade/Colonialidade (M/C), cujos estudos versam sobre o pensamento pós-colonial e pensamento decolonial. Tais vertentes teóricas nos ajudaram a refletir sobre a cultura e as transformações sociais que estamos vivendo e que de certa forma tencionam o fazer educacional na América Latina.

Dentre tais leituras, destaco o livro "Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras", organizado por Faria *et al* (2015), que me instigou a pensar sobre novas formas de escrever sobre a infância. Em consonância com o que dizem Bragato e Castilho (2014), autores de um livro que trata da possibilidade de mudanças, avanços e rupturas com o modelo epistemológico de matriz europeia e norte-americana, portanto próximos das discussões promovidas pela rede Modernidade/Colonialidade, entendo que precisamos superar o modelo teórico de compreensão da infância que vem pautando a produção no pensamento educacional brasileiro e argentino. Esse

modelo, ao invés de nos aproximar de nossas realidades, afasta-nos delas, tornando a reflexão sobre a vida vivida bastante distante do real.

Inspirada em Rocha (1983), para quem “mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade”(ROCHA, 1983, p. 103), assumo que escrevo de um lugar muito vivo e presente, marcado por *flash* de memória das inúmeras incursões que realizei na região Amazônica, e que me fazem refletir se Trotsky (1969) realmente não estava certo em questionar se a infância é mesmo a fase mais feliz da vida.

Entendo que para a imensa maioria das crianças latino-americanas, marcadas pela diversidade de infâncias que ainda precisam ser estudadas e aprofundadas, tal questionamento não pode deixar de ser feito. Como nos lembra Langer (1994): “uma etapa tão ampla e decisiva da existência humana não deve permanecer para sempre velada e esquecida” (LANGER, 1994, p. 11). Mas, tanto quanto trazer ‘à luz’ tal realidade, é também importante questionar a forma como tais realidades, quando registradas em textos, são apresentadas. É nessa perspectiva que esta tese foi sendo delineada. A ideia é realizar uma análise dos textos produzidos sobre infância-educação.

A partir dessa decisão, fiz, no período de sete meses, de janeiro a outubro de 2017, exaustiva busca de produções da mesma natureza desta tese, no Brasil e na Argentina, ou seja, cotejei dissertações de mestrado e teses de doutorado que se propuseram a investigar a produção do conhecimento sobre infância-educação e localizei os seguintes textos:

- MOLINA, Adão Aparecido. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2011.
- GUIMARÃES, Renata de Castro. **A pesquisa na Pós-Graduação: balanço da produção discente sobre criança/infância (PUC/SP 1978 – 2004).** Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, política e Sociedade. 2007.
- SIMÃO, Márcia Buss. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Infância. 2007.
- MORAES, Andrea Alzira de. **Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica**

- Recente (1997-2002).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Infância. 2005.
- BRENDA, Bruna. **É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2015.
 - GONÇALVES, Gisele. **A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013).** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação: Educação e Infância. 2015.
 - FREIDENRAIJ, Claudia. La niñez desviada. **La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes.** Buenos Aires C. 1890 – 1919. Tese de Doutorado. Universidade de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. 2015.

A tese de Molina (2011), do Brasil, analisa a produção de dissertações e teses realizadas nos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1987 a 2005, no contexto das transformações sociais do final do século XX. O autor traz importantes reflexões para os estudos da história da infância no Brasil e aponta que a mudança de paradigma e a aproximação da história com outras áreas das ciências humanas e sociais são os elementos que possibilitaram a realização de estudos de um mesmo objeto com diferentes perspectivas teórico-metodológicas. Molina (2011), afirma que

São muitos os fatores que podem ser considerados relevantes para a compreensão do aumento significativo das pesquisas sobre a infância neste trabalho, sobretudo aqueles que foram desenvolvidos nos programas de pós-graduação em educação no Brasil, haja vista que, nesse período, não foram reformuladas somente as políticas no âmbito geral, socioeconômico e político, mas, sobretudo, as políticas educacionais (MOLINA, 2011, p. 211).

Para Molina, a valorização desses estudos deve ser resgatada em consonância com o movimento internacional de reconhecimento da infância, pois este desencadeou um movimento nacional em favor de uma infância de direitos nos documentos nacionais. Ele destaca ainda, que:

O período estudado apresenta uma série de reformas nas políticas nacionais de educação que possibilitaram uma nova visão sobre a necessidade das pesquisas educacionais acerca da infância, porque é a partir delas que se tem uma visão das transformações e das representações sociais que emergem das

modificações que influenciam a maneira de os homens pensarem sobre si mesmos e das necessidades de refletirem sobre esse processo buscando, inclusive, a possibilidade de contribuir, intervir e transformar a realidade social (MOLINA, 2011, p. 212).

A dissertação de Guimarães (2007), também do Brasil, analisou a produção discente sobre a criança na perspectiva de entender como esta – a criança – vem sendo construída como objeto de pesquisa a partir de uma perspectiva multidisciplinar. A autora desenvolveu uma análise exaustiva de caráter quantitativo e qualitativo da produção com foco centrado na criança. A autora afirma que:

As contribuições das ciências humana sobre a criança tem nos mostrado que a infância não é só um período de vida em que “falta algo” para se constituir como adulto, mas que deve ser compreendida, na perspectiva do tempo, do espaço e da condição social da criança. Afinal, a infância não é uma etapa da vida que foi sempre igual, pois passou por um processo histórico longo e se modificou muito nesse percurso (GUIMARÃES, 2007, p. 20)

Em sua avaliação, boa parte dessa produção privilegiou muito mais a análise de práticas, intervenções e propostas clínicas e escolares do que a criança, considerada o sujeito principal das investigações.

Simão (2007), do Brasil, faz também um estudo sobre o estado do conhecimento acerca da infância, em intersecção com a questão do corpo e da educação. Tendo como *corpus* de pesquisa apenas dissertações de mestrado defendidas entre 1997-2003, a autora procurou identificar o que os saberes científicos apontavam em relação ao corpo, em diferentes áreas do conhecimento, referentes à infância, e que acabaram orientando ações pedagógicas com crianças. A autora conclui dizendo que o corpo, nesses estudos, é tratado como uma construção social, cultural e histórica e que predomina, nas reflexões dos autores, uma crítica à instrumentalização desse corpo pelas instituições educativas. A educação para a criança aparece nos textos, segundo a autora, em articulação com a brincadeira, artes plásticas e musicais.

Moraes (2005), ainda do Brasil, analisou, por meio de uma perspectiva multidisciplinar as concepções de criança, infância e educação veiculadas pelas

produções acadêmicas entre os anos de 1997 e 2002, objetivando identificar o papel social que a criança tem ocupado no processo educativo. Valendo-se da análise de conteúdo como instrumento metodológico, essa autora identificou nessas produções, uma diversidade de infâncias e diferentes formas de representá-las. Entre as concepções defendidas por Moraes (2005), destacamos a compreensão de que a criança é um sujeito social e integral, produtor de cultura, que deve ter seus direitos garantidos. A autora ancora-se nas reflexões de Sacristán (2005) para fundamentar o conceito de heterogeneidade e defende que a infância é objetivamente heterogênea, uma vez que são vivenciadas em condições sociais diferentes e desiguais.

Destaca, ainda, Moraes (2005) que autores brasileiros concebem a heterogeneidade da infância a partir das diferenças sociais, culturais, econômicas, étnicas, de gênero, de classe, pois são essas diferenças que marcam a constituição de um sujeito cultural determinado dentro de uma infância plural. Dentre esses autores, destacamos Cerisara (1997); Souza e Pereira (1998); Guimarães e Leite (1999).

Brenda (2015), autora também do Brasil, buscou compreender o desenvolvimento da infância nesse país, ao longo do século XX, articulando-a à educação escolar. O foco de sua pesquisa foi a relação infância-escola na perspectiva da legislação. A autora destaca que “a escolarização foi uma característica estrutural da infância que foi sendo construída, no Brasil, ao longo do século XX” (BRENDA, 2015, p. 124). Essa constatação da autora revela que foi necessário quase um século para inserir a criança na escola, após outros longos séculos de exploração. Aponta que estudar a relação infância-escola é tarefa bastante complexa e sinaliza que os avanços, no que diz respeito à educação escolar e à condição das crianças como sujeitos de direitos, só foram possíveis após a Constituição de 1988.

A dissertação de Gonçalves (2015), no Brasil, identificou e analisou as representações de criança como sujeito de direitos na pesquisa educacional brasileira, no período compreendido de 1987 a 2013. A autora destaca que os direitos das crianças estão imersos em uma longa e dura luta social e política ainda em curso em todo o mundo, e que no Brasil – por todo o processo histórico em que a criança era vista como “menor” – ainda falta muito para a efetivação dos direitos da criança. Ressalta que a assunção desses direitos só será possível

se uma ampla, complexa e difícil articulação for mobilizada política, cultural e economicamente. A pesquisadora, destaca que os conceitos de criança e infância ainda são tratados como sinônimos, o que compromete a qualidade do debate sobre eles e uma possível efetivação de direitos.

Freidenraij (2015), da Argentina, propôs-se a dar conta da conformação histórica do sujeito preocupante e punível, submetido à chamada “infância abandonada e delinvente”. Indaga sobre as razões históricas de práticas cotidianas de sociabilidade, circulação e habitação de crianças e jovens pertencentes à classe trabalhadora da cidade de Buenos Aires. Afirma que no final do século XIX e início do século XX, práticas e cotidianidade de crianças foram transformadas e associadas ao mundo do delito e/ou a práticas qualificadas como “pre-delictuales”. A autora questiona as razões pelas quais as crianças abandonadas e ‘delinquentes’ se constituíram em parte de um mesmo problema, habitaram as mesmas instituições e protagonizaram conjuntamente as políticas públicas para menores. Para Freidenraij (2015):

Estas intervenciones implicaron la puesta en práctica de medidas asistenciales y penales que no se distinguen entre sí: el asilo, la corrección, el depósito, el castigo y la guarda se confunden en la experiencia concreta de los menores tutelados (FREIDENRAIJ 2015, p.8).

A investigação proposta por Freidenraij (2015) procura compreender as intervenções cruzadas de distintos agentes e agências estatais sobre a “infância desviada”. Privilegiou as relações estabelecidas entre a infância da classe trabalhadora, a polícia da capital, os defensores de menores e as autoridades encarregadas da administração do primeiro reformatório nacional, conhecido como Casa de Corrección de Menores Varones.

De um modo geral, os estudos indicam que despontam na década de 1980, principalmente no Brasil, estudos sobre a história da criança e do adolescente e que estes contribuíram para a construção de campos específicos de estudos sobre infância e adolescência, como é o caso da Pedagogia da Infância, da Sociologia da Infância, das Culturas Juvenis etc, e que vêm sendo pautadas por diversos autores, não só brasileiros, como é o caso de Corsaro (2011), Sarmiento (2001; 2003; 2008), Formosinho (2007) e Rocha (2002; 1999).

De fato, em ambos os países crescem os esforços em produzir conhecimento e aprofundamento teórico-empírico acerca da criança e da infância. Tais produções ocorrem em diversos campos de investigação, que passam a apresentar a criança como um ser concreto e singular, construído social, cultural e historicamente. É nessa direção que Kramer (1992) – uma das grandes estudiosas da criança e da infância no Brasil – vai defender estudos que considerem os modos de vida e de inserção social das crianças, assim como as diversas perspectivas de compreensão de suas realidades.

Os dados capturados nos estudos que rastreamos, e que se assemelham à proposta desta tese, indicam, portanto, ser necessário e salutar o empreendimento a que nos dispomos: o de realizar um estudo do estado do conhecimento sobre infância-educação. Como nos encontrávamos inserida no grupo de pesquisa “José Veríssimo e o Pensamento Educacional Latino Americano”⁷, e acreditávamos ser necessário ampliar a escala para melhor compreender o fenômeno, decidimos realizar o estudo em dois países do continente. Com a oportunidade de realizar estágio sanduiche na Argentina, optamos, então, por analisar o estado do conhecimento abrangendo a produção brasileira e argentina.

Em meio a infinitas dúvidas, definir o problema de pesquisa não foi um exercício muito fácil. Exigiu de mim um mergulho profundo em minha trajetória

⁷ Dentre os projetos desenvolvidos pelo grupo, no qual esta tese se insere, destacamos três: 1) “Um estudo comparado do pensamento educacional da América Latina – Brasil e Venezuela (1819-1928)”, financiado pelo CNPq, executado entre 2011-2014; 2) “Um estudo do pensamento educacional de mulheres latino-americanas do século XIX”, executado entre 2014-2016; 3) “Ideias e práticas de mulheres intelectuais: a educação em Marta Alonso Veado Alvarez de Castro Abranches, do Brasil, e Eluned Morgan, da Argentina”, iniciado em 2017.

No âmbito da produção de teses e dissertações sobre o pensamento educacional latino-americano foram orientados vários trabalhos, entre os quais destacamos: a) A dissertação de mestrado de Marlucy do Socorro Aragão de Sousa, intitulada “Raça e educação na América latina: um estudo comparado do pensamento de José Veríssimo (Brasil/1857-1916) e José Ingenieros (Argentina/1877-1925)”, defendida em 2014; b) A tese de João Colares da Mota Neto, intitulada “Educação Popular e pensamento decolonial na América Latina: um estudo sobre a obra de Paulo Freire e Orlando Fals Borda”, defendida em 2015; c) A tese de Adriane Raquel Santana de Lima, intitulada “Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper”, defendida em 2016; d) A dissertação de mestrado de Maria do Socorro da Silva Guimarães, intitulada “A história de um intelectual orgânico em defesa da educação na Amazônia: Manoel do Carmo e a Casa Familiar Rural de Gurupá-Pa; e) A tese de Raimundo Nonato de Pádua Cândia, intitulada “Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da língua portuguesa pelos indígenas Wai-Wai da Aldeia Mapuera, Amazônia brasileira ; f) A tese de Geovane Silva Belo, intitulada “ Uma ideia de educação em Benedito Nunes: humanismo, autodidatismo e universalismo cultural”. É no contexto desta produção, na qual se coloca o debate sobre o pensamento educacional em escala mais ampliada, que esta tese se inscreve.

de vida – infância, juventude e vida adulta. Na condição de educadora, professora da educação básica à universidade, sempre me posicionei pela defesa de uma infância digna e de uma educação de qualidade para as crianças mais pobres como temas de militância política. Assim, toda a experiência que acumulei e os estudos que empreendi serviram de elementos para a definição do tema e do problema desta pesquisa. Minhas preocupações e incursões não se dão apenas no campo da infância, nem apenas no campo da educação, mas na relação entre essas duas temáticas. Na qualidade de professora da educação básica, e como pesquisadora, não me preocupo apenas com as realidades das infâncias vividas pelas crianças, mas de como essas se cruzam com um direito fundamental: o direito à educação. Desse modo, procuro focar o levantamento do *corpus* em dissertações e teses que se propusessem a cruzar esses dois temas, identificados numa categoria que defini como infância-educação.

O **objeto de estudo** desta tese são, então, os discursos de teses e dissertações sobre infância-educação, produzidos e defendidos no interior de programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina. A **base teórica** de compreensão dos discursos é a hermenêutica de Paul Ricoeur, autor que estudamos ao longo do curso de doutorado, e que apresenta uma proposta consistente e vastamente utilizada como ferramenta para a interpretação de textos. De formação filosófica profunda, a hermenêutica proposta por Ricoeur coloca em discussão duas questões importantes: as intencionalidades e a historicidade do texto. Como infância e educação são temas de grande envergadura ideológica, fazer uma leitura que coloque sob reflexão a questão da intenção me pareceu altamente pertinente. Sobre o aspecto histórico, entendemos somente ser possível analisar os textos sobre infância e educação a partir dos acontecimentos que foram colocando a relação entre ambos em pauta.

A **definição do período** se deve a três acontecimentos: a) a transição democrática do Brasil e da Argentina, que ocorreu no início da década de 1980, com o fim dos regimes militares, o que ensejou a produção de textos críticos sobre o tema; b) A expansão da pós-graduação nos dois países, que vai ocorrer especialmente nas décadas de 1990 e 2000; c) O estabelecimento de políticas

mais abrangentes e inclusivas de atendimento à criança na história republicana dos dois países.⁸

As **questões** que orientaram a pesquisa são: como os “atos de dizer” nas produções se articulam ao exterior? Que interpretações os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário produzem em nós como leitores dos discursos? Que sentidos são promovidos pelos ditos recorrentes nos textos?

Do ponto de vista da finalidade, temos como **objetivo geral**: “compreender, com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, o estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina, produzido em Programas de Pós-graduação em Educação, para situar seu sentido”. Quanto aos **objetivos específicos**, pretendemos:

- Descrever os “ditos” das produções, seus “atos de dizer”, inter-relacionando-os ao mundo exterior;
- Verificar como os efeitos dos atos de dizer dos produtos (ato locucionário) e seus resultados (ato ilocucionário e perlocucionário) se desdobram em conhecimentos que circulam entre os textos dos interlocutores da área;
- Mapear os sentidos que são produzidos sobre os textos.

Metodologicamente, trata-se de uma tese teórica, que se inscreve entre os estudos que investigam o estado do conhecimento, a partir do levantamento exaustivo e da análise da produção acadêmica de um tema. Basicamente, desenvolvemos o trabalho em cinco fases, que vão do levantamento das produções acadêmicas à análise desses documentos.

A **hipótese** que levantamos é de que, sobre a relação infância-educação, se desenvolvem interpretações anacrônicas sobre o tema, resultando em *atos de dizer* descontextualizados, por vezes muito centrados em autores estrangeiros.

A tese está estruturada em quatro seções, entre as quais esta introdução, seção 1, na qual apresentamos o percurso, as motivações, a relevância acadêmica e social da pesquisa, contextualizando seu objeto, objetivos, questões e hipótese.

⁸ Em que pese o período analisado integrar os anos que vão de 1997 a 2015, devido à expansão da pós-graduação no Brasil e na Argentina, importa ressaltar que as pesquisas sobre a infância datam de períodos anteriores, principalmente na área médica, psicológica e do direito.

Na seção 2, intitulada “O *corpus* e a base teórico-metodológica da pesquisa”, apresentamos o levantamento do *corpus* para análise, isto é, dissertações e teses sobre infância-educação, produzidas no Brasil e na Argentina. Também descrevemos essas produções, destacando suas perspectivas de análise e propostas de investigação. A seção está organizada em três subseções: 2.1) Situando metodologicamente a pesquisa; 2.2) Infância-educação no Brasil e na Argentina: o estado da questão; 2.3) Articulando o corpus à hermenêutica de Paul Ricoeur.

Na seção 3, intitulada “A produção do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina: uma análise à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur”, procuramos operar a análise de produções previamente selecionadas do *corpus* levantado. A seção está composta de duas grandes subseções: 3.1) A interpretação hermenêutica de Paul Ricoeur – conceitos básicos; 3.2) Uma interpretação ricoeuriana de infância-educação no Brasil e na Argentina.

Na seção 4, “Considerações Finais”, fazemos uma reflexão geral sobre a produção analisada, rearticulando-a ao referencial teórico de Paul Ricoeur.

2 O CORPUS E A BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

*A consciência de validade dum método nunca é separável da
consciência dos seus limites.*
Paul Ricoeur

Esta seção está composta de três subseções. Na primeira subseção (2.1), apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para o mapeamento e a organização do *corpus* da pesquisa. Na segunda subseção (2.2), apresentamos o “Estado da Questão” da produção sobre infância-educação no Brasil e na Argentina. Na terceira subseção (2.3) articulamos o *corpus* à luz da hermenêutica de Paul Ricoeur.

2.1 SITUANDO METODOLOGICAMENTE A PESQUISA

O *corpus* foi levantado junto aos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil e na Argentina. No Brasil, ele se deu por meio do sistema CAPES. Na Argentina, diretamente nos Programas de Pós-graduação em Educação. Os resultados deste levantamento demonstram que os estudos sobre infância-educação têm tido um amplo crescimento. O número de estudos realizados na forma de teses e dissertações são uma demonstração desse crescimento tanto no Brasil quanto na Argentina. Isto indica a relevância que esta temática tem no cenário atual. Acreditamos, inclusive, que essas produções têm sido capazes de influenciar na elaboração de políticas públicas, pautando documentos e resoluções que regem e orientam propostas pedagógicas de escolas, principalmente no Brasil.

Decidir pesquisar a produção acadêmica sobre infância-educação, objeto desta tese, exigiu um desdobramento e um esforço de aproximação de repertórios construídos em campos próprios, forjados na História e na História da Infância, assim como na História da Educação e na Sociologia da Infância, estas últimas ancoradas aos estudos da Psicanálise e da Educação Infantil. Na verdade, a realidade apresenta grandes desafios, uma vez que militantes da Educação Infantil do Brasil e da Argentina vêm tentando construir, por meio de múltiplas perspectivas (das teorias construtivistas de Vygotsky à teoria

psicanalítica de Freud), uma pedagogia da infância que garanta os direitos básicos da criança.

Considerando que as pesquisas sobre infância-educação são em geral de perspectiva empírica, há que se lançar um olhar em direção à análise que elas produzem, à lógica objetiva de explicação do fenômeno infância-educação. O desafio sobre o qual lançamo-nos nesta tese é capturar o *modus operandi* dessas pesquisas, colocá-lo em debate para compreender como infância-educação vem sendo tratada. Nessa direção, sob a luz da hermenêutica de Paul Ricoeur, estaremos, em última instância, descrevendo a relação acontecimento/evento e capturando as significações das produções.

Em termos metodológicos, a proposta se aproxima dos estudos configurados como estado do conhecimento e estado da arte, que possibilitam, num recorte temático e temporal, sistematizar a produção sobre um determinado campo; categorizar temas e subtemas; (re)conhecer os principais resultados de pesquisas; identificar recorrências, convergências, temas emergenciais, bem como ausências, lacunas e potencialidades.

Romanowski e Ens (2006) dizem que a intensificação de publicações do tipo “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento” na área da Educação têm gerado muitas inquietações.⁹ Nessa direção, elas levantam as seguintes indagações:

[...] Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais as contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação: a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? Parece que o interesse pelos temas educacionais não tem sido suficiente para que mudanças significativas ocorram nos espaços de formação, sejam escolares ou não escolares (ROMANOWSKI E ENS, 2006, p. 38).

De fato, como estudiosa da infância e da educação tenho constatado que os resultados das pesquisas, embora venham influenciando políticas públicas,

⁹ Embora grande parte dos autores não identifiquem diferenças entre esses dois tipos de pesquisa, entendemos que há sim diferenças e que esta tese, em particular, está muito mais próxima do tipo Estado do Conhecimento.

não têm impactado com mais veemência a prática cotidiana da escola. É por conta desta não tão expressiva alteração na prática, ainda que estudos publicados tenham crescido consideravelmente, que também nos propomos a analisar as interpretações e análises que vêm sendo produzidas em dissertações e teses. Entendemos que elas, de certa forma, podem explicar a falta de uma maior articulação com mudanças práticas, mas, para isto, é preciso recorrer a essas produções, dissecá-las na sua estrutura interna, articulá-las ao mundo exterior, aos acontecimentos/eventos e à organização das sociedades nas quais foram produzidas.

Para Ferreira (2002), os estudos configurados como estado da arte e/ou estado do conhecimento caracterizam-se pelo desafio de empreender mapeamentos da produção acadêmica sobre um campo de conhecimento, destacando as recorrências, convergências e lacunas que, em síntese, possibilitam o delineamento de “pistas” para novas pesquisas na perspectiva da complementariedade, aprofundamento, entre outros. A autora situa que, metodologicamente, tais estudos têm um caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica fomentada sobre um tema ou campo de conhecimento.

Muito mais que identificar a produção, o estado da arte e o estado do conhecimento implicam em analisar, categorizar, desvelar múltiplos enfoques e perspectivas de análise empreendidas nos produtos analisados. Num estado da arte é importante considerar, de acordo com Soares (2000), “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado” (SOARES, 2000, p. 4).

De um modo geral, os autores que se debruçam sobre a metodologia e as dimensões de pesquisas desse tipo não identificam diferenças entre estado da arte e estado do conhecimento. Muitos tratam as duas como sendo a mesma coisa, como sinônimas, mas uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de conhecimento pode nos indicar alguma sutil diferença.

O conhecimento, para além da apropriação intelectual de um determinado campo empírico ou ideal de dados, é também um campo de conhecimento, o que significa dizer que ele se coloca como objeto de investigação. Trata-se de um conhecimento sobre o conhecimento, que requer do pesquisador não apenas a sistematização e identificação de correlações entre conhecimentos produzidos,

mas um aprofundamento acerca da relação entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Podemos dizer que realizar o estado do conhecimento é um ato científico-filosófico na medida em que requer procedimentos metodológicos bem definidos (como a definição de palavras-chave para a localização do material, a leitura de resumos etc), mas também um olhar concentrado entre a “coisa conhecida” e o “ato de conhecer” atravessado por um EU (que é um NÓS), isto é, o sujeito do conhecimento. Nesta perspectiva de interpretação, entendemos ser o estado do conhecimento um aprofundamento do estado da arte.

Fato é que o estado da arte, também tratada como ‘estado da questão’ ou ‘revisão da literatura’, é correntemente empregada para estudos que fazem mapeamento de produções em um determinado campo científico, ou seja, constroem um inventário identificando tendências, convergências e divergências entre elas, enquanto que o estado conhecimento, para além do mapeamento ou do inventário, a partir do qual as tendências são identificadas, visa fazer a crítica sobre o conhecimento e, neste caso, ultrapassa os objetivos de construir uma cartografia.

Entendemos, assim, que o estado do conhecimento se constitui numa pesquisa do tipo bibliográfica, que perpassa às ações necessárias ao ‘estado da questão’ ou da ‘revisão da literatura’, isto é, de fazer um exaustivo levantamento da produção, que engloba o estado da arte, porque identifica as tendências, as convergências e divergências, mas avança em direção a uma terceira dimensão: a de adentrar nos meandros da produção ao trazer à superfície as estratégias de construção dos discursos que materializam o texto científico na relação entre o sujeito que conhece e o conhecimento produzido.

Metodologicamente, trata-se, portanto, este estudo de uma tese teórica, de perspectiva bibliográfica, que objetiva analisar a produção acadêmica do Brasil e da Argentina. Segundo Severino (2016, p. 236), a tese teórica deve “representar um avanço para a área científica em que se situa. Deve fazer crescer a ciência”. Para Umberto Eco (1989, p. 11), uma tese teórica “é aquela que se propõem atacar um problema abstrato que pode já ter sido ou não objeto de outras reflexões”.

Bourdieu (1999) ao debater o processo de construção do conhecimento científico enfatiza a importância da vigilância epistemológica. Diz o autor que a

vigilância epistemológica se impõe particularmente no caso das ciências do homem porque nela a separação da opinião comum e do discurso científico é mais imprecisa. Acresce ainda o autor:

[...] não é a descrição das atitudes, opiniões e aspirações individuais que tem a possibilidade de proporcionar o princípio explicativo do funcionamento de uma organização, mas a apreensão da lógica objetiva da organização é que conduz ao princípio capaz de explicar, por acréscimo, as atitudes, opiniões e aspirações... (BOURDIEU, 1999, p. 29).

A pesquisa teve sua metodologia organizada em cinco fases, algumas delas realizadas simultaneamente: 1ª) Levantamento da produção sobre o tema no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no caso do Brasil, e nos Programas de Pós-graduação em Educação, no caso da Argentina; 2ª) Revisão do levantamento com vistas à verificação da pertinência de cada produto levantado; 3ª) A organização dos produtos levantados em grelhas, nas quais constavam: autoria, título, ano de publicação, Instituição e resumo; 4ª) Escolha dos produtos a serem analisados a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur; 5ª) Execução da análise hermenêutica ricoeuriana da produção.

2.2 INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: O ESTADO DA QUESTÃO

Ao tomar a decisão em desenvolver uma tese circunscrita ao tipo de pesquisa estado do conhecimento sobre infância-educação, algumas ações se faziam necessárias. Certo é que, com as experiências vividas no Grupo de Pesquisa “José Veríssimo e Pensamento Educacional Latino Americano”, tínhamos em perspectiva desenvolver o estudo no contexto latino-americano. Dada a articulação do referido Grupo com investigadores da Argentina e da aproximação entre os dois países que, inclusive, mantem relações geográficas de fronteira, optamos por fazer a pesquisa nos dois países – Brasil e Argentina. Como já registramos na introdução, foi por conta desta decisão que realizamos o estágio sanduiche na *Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires/Instituto de Estudios Históricos Sociales Prof. Juan C. Grosso*, na

cidade de Tandil, localizada na região centro-oeste da Capital, sob a orientação da Professora Doutora Lucía Lionetti.

Assim, partimos para o levantamento da produção acadêmica de dissertações e teses em Programas de Pós-graduação em Educação nos dois países. No Brasil, realizamos o levantamento destas produções no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Sistema Banco de Teses e Dissertações. Na Argentina, o levantamento ocorreu, basicamente, nos *sites* dos programas de pós-graduação ou presencialmente nos programas. O cotejamento acabou por nos indicar que a produção, em correspondência com a expansão da pós-graduação, se deu mais enfaticamente entre os anos 1997-2015.

No âmbito da expansão dos cursos de Pós-graduação em Educação, o Brasil, composto por 26 estados, mais o Distrito Federal, situados em 5 grandes regiões, contava até agosto de 2019, com 187 programas de pós-graduação, que agregavam 276 cursos, sendo: 136 mestrados acadêmicos, 89 doutorados acadêmicos, 50 mestrados profissionais e 01 doutorado profissional.¹⁰ A Argentina, composta de 7 regiões (Bonaerense, Centro, Nuevo Cuyo, Metropolitano, Noreste, Noroeste e Sur), contava com 50 cursos de pós-graduação em educação, 17 cursos de doutorado e 33 de mestrado.¹¹ Em termos regionais, no Brasil o maior número de programas encontra-se concentrado nas regiões Sul e Sudeste do país, enquanto que na Argentina a concentração encontra-se localizada na região metropolitana, onde fica situada a capital Buenos Aires.

No Brasil realizamos várias buscas, o que nos exigiu um longo período de aproximações e reaproximações junto às bases de dados. Elegemos, inicialmente, como palavras-chave: *infância* e *infância-educação*, isto é, usamos primeiro somente a palavra-chave *infância*, posteriormente usamos a palavra-chave *infância-educação*, em simultâneo. O levantamento inicial deu origem a um quantitativo de 1.083 trabalhos com a palavra-chave *infância* e 677 trabalhos com as palavras-chave *infância-educação*.

¹⁰ Dados coletados na Plataforma Sucupira: <http://sucupira.capes.gov.br> Acesso: 23/07/2019

¹¹ Dados coletados junto à Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Univeritaria (CONEAU). Posgrados acreditados de la Republica Argentina. Edición 2017.

Ao rastrear os resumos dessas produções inicialmente levantadas, decidimos por abandonar o levantamento resultante da busca pela única palavra-chave *infância* e nos ater apenas no levantamento resultante da busca pela palavra-chave *infância-educação*, pois, em separado, *infância* nos remetia a uma diversidade inesgotável de pesquisas, que articulavam a palavra-chave com outras temáticas que não faziam parte de nossas intenções de investigação.¹² Isto decidido, partimos para a leitura dos resumos dos 677 trabalhos e identificamos 272 produções que realmente tratavam da relação *infância-educação*. Todavia, uma segunda leitura mais acurada do material nos fez reduzir as 272 produções para 58.

Na Argentina, no mesmo período em tela, identificamos, 29 produções com a palavra-chave *infância* e 10 com a palavra-chave *infância-educação*. Assim, o levantamento inicial resultou em um quantitativo de 39 produções. Feita uma primeira leitura do material, constatamos que do total, apenas 08 produtos faziam a relação entre *infância-educação*, o que nos fez decidir por trabalhar apenas com estas.

Assim, acabamos por organizar em grelhas 66 produtos: 58 do Brasil e 08 da Argentina. Essa diferença reflete, apesar das semelhanças entre as histórias dos países, os distanciamentos entre o Brasil e Argentina. Países de extensões territoriais muito dispare, com um quantitativo populacional bastante diferente, e com sistemas universitários públicos também bastante distintos, os números acabam por se equivaler. Enquanto o Brasil tem uma dimensão territorial de 8.516.000 km², a Argentina tem um território de 2.780.000 km²; o Brasil tem uma população aproximada de 209,3 milhões de habitantes, enquanto a Argentina tem 44,27 milhões. Ainda assim, são dois países importantes da América Latina, com um histórico econômico bastante aproximado, com uma política social similar, com níveis altos de desigualdade.

2.2.1 A produção do Brasil

As produções no Brasil podem ser organizadas em duas fases. Uma fase que vai de 1997 a 2004; outra que vai de 2005 a 2015. O período de 1997 a 2004 esteve marcado por pesquisas relacionadas aos processos de desenvolvimento

¹² Os temas dos produtos retirados, circulam em torno: do cinema, da arte, da literatura, do brinquedo, da música, de autores específicos (Rousseau, Arendt Benjamin etc), indústria cultural, fotografia e arte em geral.

da criança e à sua interação social, evidenciando temáticas como: alfabetização, leitura e escrita. As duas últimas (leitura e escrita) foram produzidas, em geral, com o fim de fornecer subsídios às práticas pedagógicas dos professores e à sua própria formação. Também destacamos alguns estudos relacionados à linguagem; aos jogos e às brincadeiras; às concepções de infância e história da infância; além de um quantitativo bem expressivo de pesquisas voltada para a educação infantil, abordando: currículo, contação de história, organização do tempo e espaço, rotinas nas creches, entre outros. Confira em seguida o quadro no qual identificamos 12 produções defendidas entre 1997-2004.

Quadro 1: Produção brasileira por autor, título, ano de defesa, nível e IES (1997-2004)

RELAÇÃO	NOME	TÍTULO	ANO DE DEFESA	NÍVEL	IES
1.	Cláudia da Silva Santana	Infância: imagens e brincadeiras	1997	Mestrado	Universidade Metodista de Piracicaba
2.	Sandra Maria Corazza	História da infantilidade: a – vida – a – morte e mais-valia de uma infância sem fim	1998	Doutorado	UFRGS
3.	Regina Helena Lima Caldana	Ser criança no início do século: alguns retratos e suas lições	1998	Doutorado	UFSCAR
4.	Elisa dos Santos Vanti	O fio da infância na trama da história: um estudo sobre significações de infância e educação infantil na Pelotas do final do século XIX	1998	Mestrado	UFPEL
5.	Júlio César Salomão	Infância e educação infantil nos documentos e legislações nacionais e internacionais.	1999	Mestrado	UFU
6.	Magda Carmelita Sarat Oliveira	Lembranças de infância: que história é esta?	1999	Mestrado	Universidade Metodista de Piracicaba
7.	Jacira Cabral da Silveira	Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes	2000	Mestrado	UFRGS
8.	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Infância e maquinarias	2001	Tese	UFRGS
9.	Márcia Elisabete W. Franco	Desaparecimento ou uma nova conformação da infância?	2001	Mestrado	UNISINOS

10.	Cândida Gomide Paixão	A margem da imagem: fotografias e história da infância	2003	Mestrado	UFMG
11.	Marta Regina Furlan	A construção do „ser” criança na sociedade capitalista	2003	Mestrado	UEM
12.	Karine Maria Antunes	Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	2004	Doutorado	UFSC

Fonte: Portal CAPES. Elaborado pela autora.

Em um texto sobre os estudos acerca da infância, Molina (2011) apresenta os temas correntes no período de 1990 a 2000:

Estudos relacionados ao conceito de infância ou à história da infância; Estudos relacionados aos filósofos que pensaram a educação da criança; Estudos relacionados à educação da infância; Estudos relacionados à formação docente; Estudos relacionados à educação de crianças de rua ou a menores infratores e temas diversos relacionados à experiência de educadores e educandos na infância (MOLINA, 2011, pp.158-159).

O levantamento que realizamos nos apresenta um panorama dos estudos no período, alguns tomando como referencial a escola de ensino fundamental, que inclui apenas a criança atendida nos 9 anos da educação básica. Percebemos logo no início do levantamento, que uma nova sensibilidade para pesquisar o tema estava em curso ao relacioná-lo com o cinema, a fotografias; com grupos étnicos, gênero, estética, cidades e educação do campo.

Um aspecto importante que incide sobre o desenvolvimento de pesquisas relacionadas à infância-educação, diz respeito à promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, LDBEN nº 9.394/96). Ao assumir um caráter educativo, as pesquisas sobre infância se reportam ao compromisso com a educação da criança, principalmente a criança pequena, a ser atendida pela Educação Infantil, o que passa a ser obrigatório com a nova Lei.

Constata-se também que a década de 1990 foi marcada por estudos de autores da psicologia construtivista, como Vygotsky, com as obras ‘Pensamento e Linguagem’ (1987), ‘A Formação social da mente’ (1989), e Wallon, com a obra ‘A evolução psicológica da criança’ (1978). Isto significa que as pesquisa sobre

infância e educação neste país passam a ser fundamentas pela teoria histórico cultural. Para Quintero (2009), a década de 1990 é quando:

[...] a produção sobre o tema infância no campo da educação no Brasil, parece ter ampliado o seu campo de intervenção e, também, adquirido algum estatuto teórico-metodológico. Os estudos sobre a infância como questão pública e não apenas privada começam a pipocar na produção acadêmica brasileira (QUINTERO, 2009, p. 20).

Verificamos então que de 1997 a 2004 não somente há uma expansão na produção de pesquisas sobre infância-educação no Brasil, mas também um novo olhar instalado sobre o tema com a publicação e leitura de autores voltados para uma perspectiva crítica do desenvolvimento da criança, discutido sob diversos enfoques.

Neste contexto, percebemos que a produção acadêmica ocorre sob os mais diferentes aspectos, como evidenciam os trabalhos acima. Esses estudos são decorrentes da preocupação social desencadeada por pesquisadores, assim como por aqueles que trabalham diretamente com as crianças ou que estão engajados em algum tipo de instituição.

Ao olhar os temas presentes nessas produções, percebemos que estão centrados de modo especial na história da infância, na instituição pública infantil, na família, nas práticas educativas, na educação infantil, infância e a mídia, infância e a TV, nos referenciais curriculares nacionais, nas fotografias da década de 50, nos rituais familiares, assim como na participação das crianças na escola.

Essas pesquisas apontam para uma preocupação com as crianças que extrapola o ato de cuidar. Elas são analisadas no cenário das mídias, nos rituais familiares, assim como nas políticas de atendimento e programas orientadores de práticas educativas e de currículos que deem conta da diversidade da realidade do Brasil. Rocha e Simão (2013), afirmam que:

[...] o crescimento quantitativo e qualitativo das pesquisas em educação infantil e todo o esforço teórico realizado entre nós para dar conta da complexidade dos processos educativos que envolvem a infância, considerada sua natureza histórico-cultural, impulsionou, paralelamente, as pesquisas sobre a infância na escola de ensino fundamental (ROCHA E SIMÃO, 2013, p. 7).

Percebemos ainda nesse período que as pesquisas sobre infância-educação ultrapassam uma abordagem associada apenas à educação infantil; elas se estendem para outros ramos. A fertilidade do período aponta para abordagens teóricas orientadas por pressupostos epistemológicos que partem de um conhecimento da realidade articulando “as dimensões estruturais de determinação objetiva à constituição dos sujeitos sociais — sua experiência-ação social que, simultaneamente, produzem uma dinâmica transformadora” (ROCHA E SIMÃO, 2013, p. 7).

Já no período de 2005-2015, identificamos que os produtos defendidos assumem um outro traço: são mais diversos tematicamente e mais dispersos teoricamente. Os estudos levantados fazem relações infinitas com o tema da infância-educação, conforme é possível constatar no quadro que segue, no qual listamos 46 pesquisas: 32 dissertações de mestrado e 14 teses de doutorado.

Quadro 2 - Produção brasileira por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2005-2015)

RELAÇÃO	NOME	TÍTULO	ANO DE DEFESA	NÍVEL	IES
1.	Ana Cristina Richter	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche	2005	Mestrado	UFSC
2.	Maria Teresa Jaguaribe Alencar de Moura	Arte e Infância: Um estudo das interações entre crianças, adultos e obras de arte em museu	2005	Mestrado	PUC-RJ
3.	Patrícia Alves Carvalho	Re-tocando a aprendizagem na educação de infância: a música como linguagem	2005	Mestrado	UFMT
4.	Josiana Piccolli	O processo de mercadorização do brinquedo e as implicações para a educação na infância	2006	Mestrado	UFSC
5.	Luzia Madalena Leite	O projeto político-pedagógico na escola e a infância ignorada	2006	Mestrado	UFSC
6.	Keila Andrea Santiago Oliveira	A concepção de infância retratada nas obras de Cândido Portinari	2007	Mestrado	UFG
7.	Magali dos Reis	A Imagem e Semelhança: um estudo sobre a imagem da criança nas pinturas de Eliseu Visconti, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall	2007	Doutorado	UNICAMP

8.	Márcia Buss Simão	Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)	2007	Mestrado	UFSC
9.	Amadeu de Oliveira Weinmann	Infância: um dos nomes da razão	2008	Doutorado	UFRGS
10.	Bernardina Maria de Souza Leal	Chegar a Infância	2008	Mestrado	UERJ
11.	Geisa Orlandini Cabiceira	Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância	2008	Mestrado	UNESP/ Presidente Prudente
12.	Gilberto Luiz Tomazelli	Educação natural e infância segundo Jean Jacques Rousseau	2008	Mestrado	Universidade de Passo Fundo
13.	Marceli D’Andrea Santos	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador da infância	2008	Mestrado	UFMT
14.	Vilmar Alves Pereira	Infância e sujeito no contexto do pensamento pós-metafísico	2008	Doutorado	UFRGS
15.	Caroline Machado Costa	Infância, criança e escola nas pesquisas educacionais sobre narração de histórias	2009	Mestrado	UFSC
16.	Márcia Elisabete Wilke Franco	Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos	2009	Doutorado	UNISINOS
17.	Marcos Paulo de Souza	Educação, infância e família na imprensa Uberlandense do Estado Novo (1937-1945)	2010	Mestrado	UFU
18.	Ney Luiz Teixeira de Almeida	Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersectorialidade em Niterói	2010	Doutorado	UFF
19.	Adão Aparecido Molina	A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos	2011	Doutorado	UEM
20.	Ana Marta Meira	Olhares das crianças sobre a cidade de Porto Alegre: infância contemporânea, psicanálise, educação e arte	2011	Doutorado	UFRGS
21.	Caroline Machado Momm	Sobre infância e sua educação: Walter Benjamin e Hannah Arendt	2011	Doutorado	UFSC
22.	Carolina Shimomura Spinelli	As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência...	2012	Mestrado	UFSC
23.	Keila Andrea Santiago Oliveira	A experiência estética na educação da infância: uma crítica no contexto da indústria cultural	2012	Doutorado	UFGO
24.	Maria Angélica Cezário	Infância: idade da (des) razão ou tempo de experiência?	2012	Mestrado	PUC- GOIAS
25.	Thatiana Teixeira Pécora	Infância, educação e crianças acolhidas: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá,MS.	2012	Mestrado	UFMT/ Pantanal
26.	Carolinne dos Santos Braz	Infância e cinema de animação: o poder da mídia na (re)construção das identidades	2013	Mestrado	UFU
27.	Josiane Eugenio Pereira	História, memória e educação: infâncias de pessoas com	2013	Mestrado	UNESC

		deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)			
28.	Leticia Meinert	Criança, infância, escola e teoria histórico-cultural na pesquisa educacional brasileira: uma reflexão introdutória	2013	Mestrado	UFSC
29.	Simone Berle	Infância e linguagem: educar os começos	2013	Mestrado	UNISC
30.	Adriana Alves da Silva	A estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis	2014	Mestrado	UNICAMPI
31.	Joice do Prado Alves	Cinema, educação e morte: quando a infância encontra a guerra	2014	Mestrado	UFPEL
32.	Juliana Costa Muller	Crianças na contemporaneidade: representações e usos das tecnologias móveis na educação infantil	2014	Mestrado	UFSC
33.	Jully Fortunato Buendgens	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural	2014	Mestrado	UFSC
34.	Márcia de Souza Simão Boff	A infância capturada em fotos: imagens do cotidiano da educação infantil	2014	Mestrado	UNI. SOROCABA
35.	Maria Eliza Chierighini Pimentel	O "direito à infância na escola": o estágio docente como campo de pesquisa	2014	Mestrado	UFSC
36.	Patrícia Cruzelino Rodrigues	Participação política de meninos e meninas: expedições de experiências e reflexões em curso	2014	Mestrado	UEMARINGÁ
37.	Polyana Aparecida Roberta da Silva	Infância e educação infantil: programa de formação inicial para educadores em exercício (2004 - 2010)	2014	Doutorado	UFU
38.	Cacilda da Silva Rodrigues	As percepções das crianças sobre o cinema nas práticas pedagógicas em uma escola de Poços de Caldas/MG	2015	Mestrado	UEMG
39.	Gisele Gonçalves	A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)	2015	Mestrado	UFSC
40.	Josiana Piccolli	O brinquedo como expressão objetiva dos processos de subjetivação contemporâneos	2015	Doutorado	UFSC
41.	Kate Paula Nunes Dias	Legislação e educação da infância na coleção de leis do império (1808 – 1889)	2015	Mestrado	UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
42.	Lívia Ferreira Dias	Os direitos de crianças e adolescentes em artigos acadêmicos de educação	2015	Mestrado	UFMT
43.	Marijane Silveira da Silva	A infância e sua escolarização nas páginas dos jornais cuiabanos (1910-1930)	2015	Doutorado	UFMT
44.	Martha Lucía Atehortúa Rendón	Filosofia para crianças: do desenvolvimento das habilidades do pensar bem à formação de atitudes	2015	Doutorado	UNESP/ Marília
45.	Nara Maria Forte Diogo Rocha	Relações étnico-raciais e educação infantil: dizeres de	2015	Doutorado	UFC

		crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola			
46.	Solanja Silva Costa	Em torno do berço: discursos sobre a educação da infância pobre parayhbana no jornal a imprensa (1912 – 1922)	2015	Mestrado	UFPB

Elaborado pela autora.

Fonte: Portal Capes.

Nessas 46 produções a questão da infância-educação aparece articulada a temas muito variados, como: corporeidade, arte, música, brinquedo, gênero e sexualidade, ludicidade, imprensa, cidade, estética, linguagem, tecnologia, literatura, direito, mídia, relações étnico-raciais, formação de professores, entre outros. Também constatamos a discussão do tema, principalmente o tema da infância, associada a produtos culturais específicos, como as pinturas de: Portinari, Eliseu Visconti, Vicente do Rego Monteiro, Tarsila do Amaral e Lasar Segall. Outros temas também são associados, como a produção de Rousseau, Benjamin, Arendt, assim como com a questão da fotografia, da deficiência e do pensamento metafísico

2.2.2 A produção da Argentina

Os trabalhos argentinos levantados e selecionados seguiram o mesmo procedimento utilizado no Brasil. No entanto, não foi possível termos acesso fácil às publicações, uma vez que os repositórios das universidades estavam ainda migrando dados para a plataforma digital do governo.

Durante o estágio sanduiche, realizado em 2017, na Universidad Nacional Centro de la Provincia de Buenos Aires, Instituto de Estudios Históricos Sociales Professor Juan C. Grosso, sob a orientação da Professora Doutora Lucía Lionetti, identificamos haver naquele país, como salientava a professora orientadora, uma certa orfandade de estudos sobre infância-educação. Os estudos sobre o tema infância-educação são, via de regra, tratados nos estudos sobre família, menores na rua e processos de imigração.

É na década de 1990 que o interesse dos pesquisadores argentinos pela história da infância e pela relação infância-educação tem seu início. E o tema ainda está longe de ser consolidado, como bem sinaliza Zapiola (2009, p. 69) ao situar alguns pesquisadores que iniciaram seus estudos abordando a temática da infância, mediados por diferentes aportes teóricos: Aversa (2006); Carli

(2002); Carreras (2005); Ciafardo (1990, 1992); Cosse (2006); Zapiola (2006, 2007a, 2007b, 2008).

Para Zapiola (2009), por ser um campo recente, as investigações dos pesquisadores argentinos demonstram pouca solidez. Tal como ocorreu na Europa Ocidental com a invenção ou definição moderna de infância, na Argentina esta concepção também esteve estritamente ligada ao processo de construção do Estado Nacional. Prossegue a autora:

Desde el punto de vista etéreo, la infancia se presentó ante los ojos de las élites y fue definida por éstas como el grupo más trascendente para el proyecto de consolidación de una nación civilizada, pujante y moderna, en tanto los niños estaban llamados a sustentarlo en un futuro muy cercano, cuando se convirtieran en ciudadanos y en trabajadores argentinos. (ZAPIOLA, 2009, p. 2)

Mesmo não apresentando a mesma densidade de produção que o Brasil, a Argentina, na sua particularidade, tem se empenhado em realizar pesquisas sobre infância-educação. A tradição da universidade argentina, coloca, entretanto, o tema em outra perspectiva, particularmente mais no campo da história e da justiça. Mesmo assim, localizamos estudos que, à semelhança dos estudos realizados no Brasil, investem no debate sobre infância em interseção direta com a educação. Em seguida apresentamos um quadro com esta produção.

Quadro 3 - Produção argentina por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2000-2004)

RELAÇÃO	NOME	TÍTULO	ANO DE DEFESA	NÍVEL	IES
1.	Sandra Carli	Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955.	2000	Doutorado	UBA
2.	Mabel Parra	La conversación en los niños: interacción discursiva y social	2001	Mestrado	UBA
3.	Patricia Sarlé	Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes	2003	Doutorado	UBA
4.	Graciela María Elena Fernández	El jardín de infantes como institución generadora de identidad	2004	Mestrado	UNICEN

Elaborado pela autora.

Fonte: Programas de Pós-graduação.

Os estudos acerca da infância no período 2000-2004 são, basicamente, de natureza transdisciplinar. Carli (2002) elucida muito bem esta perspectiva ao defender que:

No es posible interrogar la cuestión de la infancia exclusivamente desde una mirada pedagógica que no reconozca las dimensiones de la crisis del dispositivo escolar, se requiere problematizar la cuestión de la infancia desde una perspectiva ampliada de las ciencias sociales para poder analizar la multiplicidad de fenómenos que atraviesan la experiencia infantil (CARLI, 2002, p. 6).

As pesquisas e os estudos sobre infância, na Argentina, são relativamente recentes e estiveram fortemente centrados nas Ciências Sociais. Os estudos de Carli (2000), que identifica e defende esta perspectiva, são referência no país por mostrar que os discursos sobre infância compreendem os saberes em cada campo específico do conhecimento.

Percebemos que nas últimas décadas as defesas em torno da infância e da educação na Argentina vêm ganhado visibilidade muito em função do avanço da legislação para crianças e adolescentes. Em 2005, foi promulgada a Ley de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, e em 27 de dezembro de 2006 foi sancionada a Ley de Educación Nacional Argentina, sob o nº 26.206, que vigora até o momento. O artigo 2º desta Ley afirma: “La educación y el conocimiento son un bien público u un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (ARGENTINA, 2006). Neste sentido, o Estado estabelece que a educação e o conhecimento são bens públicos e de direito, assumindo a responsabilidade em garantir o seu provimento.

Neste período, a Argentina sofreu forte influência dos estudos de Emilia Ferrero e Jean Piaget e, por conta disso, as pesquisas na pós-graduação foram desencadeadas a partir de temas como: linguagem, alfabetização, leitura e escrita. As demais seguiram a linha historiográfica, abordando a questão da minoridade e da judicialização da infância no período peronista.

Como assevera Carli (2002), o que interessa nas pesquisas é analisar a relação entre adultos e crianças tal como se constroem, como ela vêm sendo representada nos diferentes espaços.

Entre 2012-2015 localizamos 4 (quatro) produtos importantes para análise. Constatamos, numa primeira visada, que estes estudos tratam da infância-educação. Chama a atenção o fato de serem todos produtos advindos do curso mestrado, portanto, refletem o escopo de exigência de uma pesquisa no nível de dissertação.

Quadro 4 - Produção argentina por autor, título, ano de defesa, nível e IES (2012-2015)

RELAÇÃO	NOME	TÍTULO	ANO DE DEFESA	NÍVEL	IES
1.	Diana Grunfeld	La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas	2012	Mestrado	UNLP
2.	Laura Mercedes Sosa	Educación corporal y diversidad: la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales	2012	Mestrado	UNLP
3.	Marta Inés Alegría Ugarte	Evolución en la segmentación de la escritura. el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización	2013	Mestrado	UNLP
4.	María Verónica Cheli	La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952)	2013	Mestrado	UNLP

Elaborado pela autora.

Fonte: Programas de Pós-graduação.

Produzidas todas na Universidade Nacional de la Plata (UNPL), os temas articulados à infância-educação são: ensino nas escolas públicas, educação corporal e diversidade, o ensino de alfabetização e classificação e hierarquia no processo de escolarização.

Essa diversidade de articulação tem propiciado uma proliferação de estudos que estão relacionados aos processos de ensino-aprendizado das crianças na faixa etária de 5 anos em diante, de modo especial ao processo de leitura e escrita, face às exigências da alfabetização na idade certa.

Em relação aos estudos da infância, em particular, as investigações de Valeria Llobet (2011) afirmam que foram produzidos a partir da publicação em 1987, em espanhol, da obra do historiador francês Phillipe Ariés, *El niño y la vida familiar en el Antiquo Régimen*, em seu país.

Esta obra, informa a autora, desencadeou inúmeros debates sobre o tema da infância. A autora cita também os trabalhos de Harry Hendrick (2002; 1994) e Viviana Zelizer (1994; 2005), que tratam da história social da infância anglo-saxônica. Para Llobet, essas obras sinalizaram profícuas reflexões acadêmicas sobre os “sujeitos inusuales” e questiona: “é a infância um momento necessário de desenvolvimento ou um artefato cultural? Se trata de um momento comum através do tempo e do espaço ou de múltiplas infâncias?” (LLOBET, 2011, p. 3).

Por outro lado, a influência dos aportes do interacionismo simbólico e da sociologia do desvio, que se produzem na década de 1960, criaram dispositivos teóricos que influenciaram fortemente as pesquisas locais. Destacam-se, ainda, os trabalhos desenvolvidos por Goffman (1980; 1981), que trata da construção da identidade social como um processo construído a partir dos interesses dos atores e que ocorre na interação. Outro aporte teórico importante na produção argentina são os trabalhos de Michel Foucault, principalmente os relacionados com o dispositivo saber-poder.

Seguindo essa linha de pensamento, Llobet (2011) aponta as investigações de Anthony Platt e Jacques Donzelot. O primeiro influenciou os estudos relacionados ao movimento de salvadores da infância, assim como aos que tratam da jurisdição penal para menores. O segundo, tem influenciado as pesquisas relacionadas às práticas judiciais sobre as famílias e os menores, inaugurando na década de 1970 o que se chamou de ‘visão crítica ao Dispositivo Tutelar’. A partir dessas influências, as investigações locais que tratam dos dispositivos de assistência aos menores ganham força e começam a consolidar um campo denso nos finais da década de 1980.

No que diz respeito às reflexões críticas tecidas às instituições escolares, os estudos iniciaram-se na década de 1970, contrapondo o papel da Psicologia em relação à Pedagogia. Nas décadas de 1980 e 1990, segundo Llobet (2011), ocorre a crítica interna da psicologia social, dando lugar às discussões sobre a aplicação das tecnologias do Eu e os dispositivos de interpelação de sujeitos e subjetividade.

De acordo com Llobet (2011), a partir dos aportes teóricos da etnografia, dos estudos comunicacionais e do giro discursivo, consolida-se o campo dos estudos culturais sobre a infância, ancorados nos trabalhos de Raymond

Williams e Clifford Geertz. A obra, “O desaparecimento da infância”, de Postman (1994), constitui-se em um exemplar dessa perspectiva.

Outros aportes teóricos ocorridos na década de 1990 na Europa e Estados Unidos, advindos da Sociologia da Infância, contribuíram para que fosse construída uma geografia da infância, gerando implicações teóricas e metodológicas, principalmente no enfoque dos direitos da infância, o que provocou a formulação de novos objetos de indagação consolidados na década de 2000.

2.3 Articulando o *Corpus* À Hermenêutica De Paul Ricoeur

Feitas as seleções e organização das dissertações e teses sobre infância-educação, defendidas em Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil e da Argentina, partimos para uma leitura mais aprofundada do levantamento do *corpus*. Atentando-nos para a leitura dos resumos dos trabalhos, identificamos ainda produtos que colocavam em foco outros temas, centrando as reflexões apenas sobre infância, o que desviava nosso olhar para outras questões alheias ao objeto e objetivo desta tese. Tal constatação, nos fez estabelecer critérios mais objetivos para definição do *corpus* em sintonia com a hermenêutica de Paul Ricoeur. Nesse sentido, foram estabelecidos 5 critérios: 1) obras que tratassem da articulação infância-educação, excluindo-se, portanto, aquelas que, embora discutam temas relacionados à infância (como arte, cinema, mídia, brinquedo, brincadeiras, brincar, etc.), não os relacione com a educação; 2) obras disponibilizadas e acessíveis na íntegra; 3) obras que não se caracterizassem como estado da arte no tema desta tese; 4) obras que não incluíssem temáticas que secundarizassem a relação infância-educação; 5) obras que expressassem a relação infância-educação em conexão com o mundo do autor, de seu país e de suas condições históricas.

Tais critérios nos fizeram reduzir o número de produtos brasileiros a serem submetidos à hermenêutica ricoeuriana. Dos 58 produtos inicialmente levantados e apresentados anteriormente, passamos para 11 (onze). Assim, o *corpus* acabou por se constituir em um total de 19 produtos – 11 (onze) do Brasil e 08 (oito) da Argentina, conforme organizado no quadro abaixo.

Quadro 5: Corpus a ser analisado com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, por autor, título, ano de defesa, nível e IES

RELAÇÃO	NOME	TÍTULO	ANO DE DEFESA	NÍVEL	IES
1.	Amadeu de Oliveira Weinmann	Infância: um dos nomes da razão	2008	Doutorado	UFRGS
2.	Ana Cristina Richter	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche	2005	Mestrado	UFSC
3.	Geisa Orlandini Cabiceira	Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância	2008	Mestrado	UNESP/ Presidente Prudente
4.	Josiane Eugenio Pereira	História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)	2013	Mestrado	UNESC
5.	Karine Maria Antunes	Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico	2004	Doutorado	UFSC
6.	Luzia Madalena Leite	O projeto político-pedagógico na escola e a infância ignorada	2006	Mestrado	UFSC
7.	Marceli D'Andrea Santos	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador da infância	2008	Mestrado	UFMT
8.	Márcia Elisabete Wilke Franco	Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos	2009	Doutorado	UNISINOS
9.	Maria Isabel Edelweiss Bujes	Infância e maquinarias	2001	Tese	UFRGS
10.	Ney Luiz Teixeira de Almeida	Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersetorialidade em Niterói	2010	Doutorado	UFF
11.	Thatiana Teixeira Pécora	Infância, educação e crianças acolhidas: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá,MS.	2012	Mestrado	UFMT/ Pantanal
12.	Sandra Carli	Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la história de la educación argentina 1880-1955.	2000	Doutorado	UBA
13.	Mabel Parra	La conversación en los niños: interacción discursiva y social	2001	Mestrado	UBA
14.	Patricia Sarlé	Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes	2003	Doutorado	UBA
15.	Graciela María Elena Fernández	El jardín de infantes como institución generadora de identidade	2004	Mestrado	UNICEN
16.	Diana Grunfeld	La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas	2012	Mestrado	UNLP
17.	Laura Mercedes Sosa	Educación corporal y diversidad: la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales	2012	Mestrado	UNLP

18.	Marta Inés Alegría Ugarte	Evolución en la segmentación de la escritura. el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización	2013	Mestrado	UNLP
19.	María Verónica Cheli	La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952)	2013	Mestrado	UNLP

Elaborado pela autora.

Fontes: Portal CAPES e Programas de Pós-Graduação da Argentina

Tanto no Brasil quanto na Argentina, os estudos sobre infância-educação ganharam evidência e visibilidade a partir da década de 1990, mas passaram a efetivamente fazer parte dos interesses de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Educação a partir do ano 2000. Mesmo com este avanço, estamos ainda longe de ver consolidados estudos especificamente voltado à relação infância-educação.

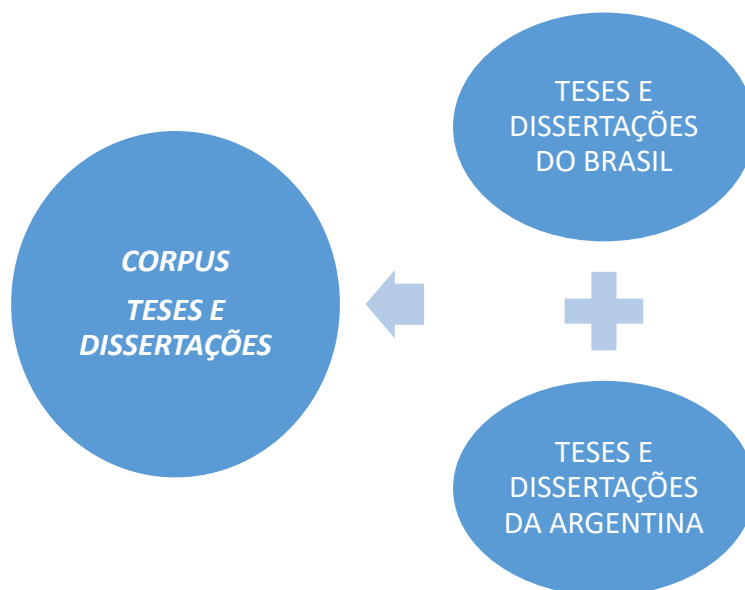
Reportando-nos ao que diz Ricoeur (2000), vamos entender que a função do texto é proporcionar uma abertura de visão e de pensamento. De fato, encontramos nas leituras dos resumos de teses e dissertações uma amplitude nas discussões do tema, corroborando o que diz nosso autor ao tratar da escrita.

Nas discussões sobre o tema, os autores das teses e dissertações abordam questões que são transversalizadas em seus estudos, como: cinema, arte e estética, filosofia, mídia, música, brincar, leitura e escrita, transição das crianças de Educação Infantil para o Ensino Fundamental, educação sexual, violência, formação de professor, fotografia, pintura, imprensa, literatura, os mais diversos tipos de deficiências, as culturas infantis, escola de tempo integral, produção de textos, indústria cultural, brincadeiras e cultura lúdica, imaginação, educação ambiental, televisão, desenho, gênero e sexualidade, inclusão, relações étnico racial, educação física, relações entre políticas públicas e prática pedagógica, creche e Educação Infantil. Do conjunto destas temáticas, as questões que mais se destacam são referentes ao processo de socialização da criança, o currículo, a gestão e a coordenação pedagógica, a avaliação, o cuidar/educar, entre tantas outras questões. Em relação às perspectivas disciplinares, o tema em geral tem sido estudado por meio de um enfoque multidisciplinar.

Diante do universo temático articulado à questão da infância-educação, descortina-se também uma multiplicidade de olhares sob variados referenciais teóricos, o que faz do tema infância-educação um campo plural, que desperta interesses dos mais diferentes setores acadêmicos das universidades. São, portanto, diversas as formas de se apropriar e compreender o tema. Um aspecto a ser observado diz respeito ao emprego de variadas metodologias de pesquisas. No entanto, observamos que o que congrega os pesquisadores é o compromisso de apresentar, socializar e legitimar os sentidos e os significados das vozes de meninos e meninas na garantia de seus direitos, como sujeitos que são, protagonizando, produzindo e reproduzindo cultura, exigindo proteção e cuidado. Este protagonismo, que revela um engajamento dos pesquisadores, mostrara-se propício à análise hermenêutica de Paul Ricoeur.

Encontramos em Paul Ricoeur (1913-2005) uma possibilidade importante de compreensão do *corpus* por dar um tratamento cuidadoso à interpretação de textos, além de chamar a atenção para o papel da hermenêutica como guia metodológico na leitura de textos como obra, sejam textos teóricos, sejam textos poéticos. Certamente que este aporte teórico e metodológico se coaduna ao objetivo a que se propõem nesta tese, isto porque a hermenêutica tem em vista a compreensão de textos na perspectiva do discurso, entendendo, com Ricoeur (1990), que o texto escrito “faz-se sempre no interior de uma comunidade, de uma tradição, ou de uma corrente de pensamento vivo, que revelam pressupostos e exigências” (RICOEUR, 1990, p. 5). No caso específico desta tese, o *corpus* assume um traço importante: é um *corpus* constituído de textos acadêmicos, situado no campo das ciências humanas, que têm uma intencionalidade específica – debater e apresentar uma discussão científica sobre infância e educação.

Organograma 1: Corpus da Análise



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Os dicionários de filosofia costumam identificar Paul Ricoeur como um filósofo e/ou intelectual francês que percorreu, aprofundou e renovou a matriz teórica e metodológica da hermenêutica a partir das ideias de Husserl (1859-1938)¹³, do qual foi discípulo. Mergulhou no pensamento de Dilthey (1833-1911)¹⁴, que tinha como centro de suas ideias compreender o texto pelo texto. Buscou em Heidegger (1889-1976)¹⁵ a ontologia voltada para a compreensão do

¹³ Criador da Fenomenologia, Husserl nasceu na República Tcheca e desenvolveu suas reflexões a partir da crítica ao positivismo. Contrapondo-se ao psicologismo e ao naturalismo, retoma o conceito aristotélico de *intencionalidade*, que será um dos conceitos-chave da Fenomenologia. A intencionalidade é a direção da consciência ao objeto, ao real, que é definidora da própria consciência. Os objetos não existem fora da consciência. Portanto, os objetos são estados mentais, isto é, são a nossa percepção. Inspirado em Kant (1724-1804), sua Fenomenologia é uma forma de idealismo transcendental.

¹⁴ Dilthey, que nasceu na Alemanha, seguindo a necessidade de criar um método capaz de respaldar o conhecimento no campo das ciências humanas, chamada por ele de ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*), engajou-se na chamada “teoria da visão do mundo”, aberta por Shopenhauer (1788-1860) e Nietzsche (1844-1900), em que viver é apreciar, é dar uma interpretação ao mundo. Com base nisso, ele constrói sua teoria – a hermenêutica da vida – na qual toda a produção humana no campo das artes e da literatura representa, para ele, a “a vida como ela é” e que, portanto, com base na psicologia e na história, é possível compreender o mundo humano. A vida, dizia ele, não nos é dada imediatamente, mas pela explicação objetiva do pensamento.

¹⁵ Um dos filósofos mais influentes do século XX, criticado por seu envolvimento com o nazismo, estuda profundamente Husserl e, a partir de críticas a este autor, vai recuperar o *sentido original do ser*, o que só pode ser feito com base no *ser do ente*, isto é, no *desein* – o *ser-aí*, o *ser-no-mundo*. Com isto, Heidegger tenta traçar uma reflexão mais profunda da existência humana na qual é fundamental a ideia de que todo existente está engajado profundamente numa historicidade, num tempo, num *dever*. É na relação entre *ser* e *tempo* que conseguimos as diferentes modalidades de nossa presença no mundo.

ser no mundo e em Gadamer (1900-2002)¹⁶ o método possível de se chegar a verdade. O estudioso do pensamento ricoueriano, Marcelino Agis Villaverde (2018), nos diz que a filosofia de Paul Ricoeur pode ser organizada em quatro períodos: formação e influências (1950), fase fenomenológica (1950 - 1960), fase hermenêutica (1960 - 1990) e fase ético-política (1990 - 2005).

Entendemos que a perspectiva hermenêutica proposta por Paul Ricoeur nos ajuda na compreensão das teses e dissertações que tratam da infância-educação porque oferece condições para mediar, compreender e interpretar os sentidos e os significados dos textos.

Para os que estudam o pensamento de Paul Ricoeur, ele pode ser considerado um dos maiores filósofos da segunda metade do século XX. Possuidor de uma grandiosa e complexa obra, escreveu sobre vários assuntos. É considerado também um dos herdeiros da tradição hermenêutica e a inovou ao trazer para esta tradição um pensamento crítico e reflexivo, inserindo no método hermenêutico a questão do imaginário social, visto que este expressa um teor ideológico presente nos discursos e nas ações de todo ser humano.

Não é fácil penetrar no pensamento deste autor, que manteve uma mente inquietante e em constante evolução e movimento, basta conferir sua extensa obra entre títulos de artigos, conferências, colóquios e prefácios de livros. Ricoeur discorreu sobre diversos temas, mas se aprofundou na hermenêutica como compreensão de texto.

Trata-se de um pensador denso, que se move em diversos campos do conhecimento, tais como a fenomenologia, o existencialismo, a psicanálise, a filosofia reflexiva, a semiologia e a linguagem, entre outros. Seus escritos permanecem vivos, convidando-nos à sua leitura. Sua preocupação sempre esteve relacionada à questão da hermenêutica, daí ter dedicado boa parte de sua vida a este tema. Para o autor, elucidar o problema filosófico da compreensão hermenêutica só é possível por meio da compreensão da

¹⁶ Aluno de Heidegger, que ocupou a cadeira de Karl Jasper na Universidade de Heidedelberg, em 1949, sua teoria da compreensão é profundamente marcada pela tradição filosófica alemã, principalmente pelas ideias de Dilthey (1833-1911) e do próprio Heidegger (1889-1976). Dedicou-se, em particular, à questão da verdade e método. Para ele, precisamos escapar do círculo fechado das opiniões prévias, mantendo-nos num constato interpretar. Após a virada linguística, ele defende que a linguagem como um meio de compreensão do indivíduo no mundo, que é um processo de aprendizagem intersubjetivo. Com base *no ser-áí (desain)* de Heidegger, ele defende que o sujeito está sempre em um contexto histórico-linguístico que constitui a possibilidade de fornecimento de *horizonte de sentidos*.

mediação entre o pertencimento do mundo da cultura e da tradição. Para Ricoeur não poderá haver compreensão e interpretação se não forem proporcionadas pela mediação, que é a possibilidade da compreensão e da interpretação.

Percebemos nas obras deste pensador uma busca constante em manter um diálogo aberto e crítico com as Ciências Humanas. Adentrar no pensamento de Ricoeur exige do leitor um esforço grandioso na compreensão central da hermenêutica. Desafio posto: o de compreender sua hermenêutica possibilitando nossa análise sobre as dissertações e teses levantadas para este estudo. O esforço de compreensão, segundo Fonseca (2009):

Não é tanto o **dizer** (porque o dizer desvanece-se no próprio instante em que se acaba de dizer e mal acaba de se dizer), é antes aquilo que o dizer implica, a saber, o que é **dito**, o que se diz, o dito do dizer, ... (porque o dito, esse subsiste), e é precisamente isso que nos interessa compreender, para melhor nos compreendermos como homens, através dessas indispensáveis mediações – que o próprio RICOEUR tanto acentuou – do texto ou, em geral, do outro, daquilo que é o outro face a nós, do qual o texto é só uma metáfora ou um modelo exemplar (FONSECA, 2009, p. 2).

Precisamos compreender o dito para melhor nos compreendermos como homens, por meio do mundo da escrita – o texto. Para Ricoeur o mundo da escrita, ou o mundo do texto, é um “mundo no qual poderíamos morar e desdobrar nossas potencialidades” (RICOEUR, 2007, p. 275). Por meio do texto tomamos conhecimento de nós mesmos e do *Outro*, ou seja, daquilo que é a outra face de nós, do qual o texto é só uma metáfora ou um modo de exemplificar. Assim, uma interpretação hermenêutica, conforme expressa Ricoeur, é fundamental para a compreensão de leituras no universo político, social e ideológico de uma dada época por estabelecer nossa inter-relação com o mundo e com o *Outro*. Este ir e vir ajuda-nos a compreender a nós próprios, já que somos seres-no-mundo e seres-com-outros. Esta reflexão de Ricoeur nos provoca a pensar: quais universos político, social e ideológico os ditos escritos nos discursos dos pesquisadores que estamos analisando nos colocam diante do mundo e do *Outro*?

Chegar até aqui com esta compreensão nos fez lembrar de um conselho que Paul Ricoeur recebeu de seu professor Roland Dalbiez (1893-1979), no curso da Faculté des Letres de Rennes: “quando um problema nos preocupa,

nos causa angústia, nos assusta, dizia-nos ele, não tentem contorná-lo, enfrentem” (RICOEUR, 1997, p. 49). Este conselho, trouxe-o para o momento desta escrita porque fomos desafiados pelos estudos de Paul Ricoeur. Saímos com uma *lâmparina nas mãos*, procurando compreender os sentidos e os significados da hermenêutica na análise das produções a partir dos escritos de Ricoeur. Neste caminhar, contamos com os valiosos diálogos que estabelecemos nas *rodas de conversas filosóficas* com o Yuri¹⁷. A troca de ideias e de experiências são para nosso autor:

[...] um tempo de experiências humanas extraordinárias: a vida cotidiana, partilhada interminavelmente com milhares de outros, o cultivo de amizades intensas, o ritmo regular de instrução improvisada, de ininterruptas sessões de leituras dos livros disponíveis no campo (RICOEUR, 1997, p. 58).

Poderíamos dizer que Ricoeur foi um intelectual privilegiado, quando em 1934 recebe uma bolsa de estudos e conheceu dois grandes filósofos: Gabriel Marcel (1889-1973)¹⁸ e Husserl. Com Gabriel Marcel, participa de reuniões filosóficas às sextas-feiras. Nestes encontros, os autores estudados não poderiam ser citados, a regra era de que se deveria enfrentar os problemas concretos da vida humana, descrevendo-a independente de referenciais. Em seguida, os participantes teciam reflexões na qual a pergunta central era: qual o sentido dessa experiência? As temáticas desses encontros eram um meio de encarnação, compromisso e esperança. Por intermédio de Gabriel Marcel, Ricoeur toma conhecimento do pensamento de Karl Jaspers (1883-1969)¹⁹, que

¹⁷ Yuri Rogério Lima, filósofo, ex-seminarista redentorista e professor da rede pública de ensino em Manaus. Em passagem por Belém trocamos muitas informações filosóficas que me ajudaram entender o pensamento de Paul Ricoeur.

¹⁸ Marcel, filósofo e dramaturgo francês, procurou traduzir o sentido dramático da vida humana. Para ele, é no drama que o pensamento se apreende em si mesmo e se define *in concreto*. Profundamente cristão, como Ricoeur, foi o precursor da tradição fenomenológica-existencial que influenciou uma geração de existencialistas como Sartre (1905-1980), Camus (1913-1960) e Simone de Beauvoir (1908-1986). Em contraposição ao racionalismo, ele defendia que cada existência é um mundo interior que se constitui na itinerância da vida corporal e psíquica do sujeito. Assim, cada um constitui uma singularidade e cada existência é a expressão de um testemunho.

¹⁹ Filósofo alemão, graduado em medicina que se dedica à psiquiatria. Inspirado em Kierkegaard (1813-1855), considerado o primeiro filósofo existencialista, estuda as perturbações da existência, isto é, as perturbações da relação do homem com o mundo. Para Jaspers, o homem só toma consciência de seu ser nas situações-limite e isto vai ser conduzido pela sua existência no mundo.

também discutia temas ligados à existência, tais como: a falta, a solidão, a morte e as situações limite.

O encontro com Edmund Husserl ocorre por intermédio da leitura de seus textos, de modo especial *Ideen* (Ideias). O que chama a atenção de Ricoeur ao tomar conhecimento do pensamento de Husserl, é a questão da problemática da *intencionalidade*. Para este autor, a consciência está voltada para o exterior, ou seja, projetada para fora de si, fato que “rompia com a identificação entre consciência e autoconsciência das filosofias do *cogito*” (LAUXEN, 2015, p.4). A interlocução com esses filósofos é de fundamental importância na formação intelectual de Paul Ricoeur, que é um autor em constante movimento na medida em que tenta responder a questões não resolvidas, e que necessitavam de explicações bem precisas. A influência de Husserl e outros filósofos na vida de Paul Ricoeur originou a construção de um projeto singular de interpretação, recordando que:

[...] o problema hermenêutico foi colocado em primeiro lugar, nos limites da *exegese*²⁰, no contexto de uma disciplina que se propõe a compreender um texto, a compreendê-lo a partir de sua intenção, baseando-se no fundamento daquilo que ele pretende dizer (RICOEUR, 1978, p. 7).

É importante frisar que para operar o processo de compreensão, faz-se necessário conhecer o significado do texto na sua exterioridade. O importante é alcançar a intenção do autor ao aproximar todos os aspectos inerentes do texto ao caráter aberto da obra. Para Ricoeur, apropriar-se de um texto é se colocar disposto a proporcionar uma variedade de mundos que a linguagem promove, induzindo uma variedade de sentido. Nessa direção, questionamos: quais as variedades de mundos que promoveram os sentidos dos textos sobre infância e educação na academia, no Brasil e na Argentina, entre 1997-2015?

A interpretação compreensiva nas obras de Paul Ricoeur ganha vida ao ensejar refletir sobre o texto como fonte reveladora do *Outro* e da historicidade. O autor procura manter um diálogo constante, atento e vivo, aberto e crítico, que se move em campos diversos como o das chamadas Ciências Humanas e, de

²⁰ Como esclarece Ricoeur (1990) a exegese é uma disciplina que se propõe compreender um texto a partir da sua intenção, sobre o fundamento daquilo que ele quer dizer.

modo particular, o da hermenêutica, especificamente no que concerne à noção de “mundo do texto”.

As reflexões tecidas no âmbito de suas obras advêm da Filosofia e da Teologia, frutos de sua opção religiosa. Sua filosofia diferenciou-se por trazer para reflexão o campo da literatura. Mas foi a hermenêutica que o colocou como referência entre os maiores pensadores da filosofia contemporânea ao dar a ela um novo caráter: “conduzir o ser humano ao reconhecimento de si, do outro e do mundo que o cerca, a reconhecer a totalidade da vida” (BELGRADA, 2015, p. 110). Nesta virada de concepção, ele assinala, conforme Cesar (2002, p. 43), três sentidos de hermenêutica: a hermenêutica dos símbolos, a hermenêutica do texto, a hermenêutica da ação.

Nesta tese a ênfase será dada à hermenêutica do texto, visto ser esta concebida por Ricoeur como um guia metodológico, que tem como tarefa explicitar o ser-no-mundo expresso na leitura e na escrita de textos. Sua hermenêutica tem como temática central o “Mundo do Texto” (RICOEUR, 1997, p. 149). Assim, levantamos a questão: que mundos são revelados no mundo dos textos de teses e dissertação que analisamos?

Estes textos, objetos de interpretação, são polissêmicos por serem construídos a partir de discursos filosóficos, políticos, pedagógicos, ou como construções racionais ou poéticas, carregados da forte influência do imaginário social, da ideologia e da utopia que impregnam discursos e ações, exigindo a compreensão e o domínio de seus signos e das significações.

Por trás dos signos e das significações presentes nos textos e nas obras literárias existem homens que agem e sofrem, sendo os textos e os discursos as expressões da ação desses homens (JERVOLINO 1996, *apud* CORÁ & SILVA, 2014, p. 15). Segundo Jervolino, a hermenêutica de Ricoeur está voltada para o caráter conflituoso da experiência humana. Este traço da hermenêutica de Ricoeur demonstra as influências de Jasper sobre seu pensamento. Ao nos colocarmos diante das teses e dissertações analisadas, nos perguntamos: qual o caráter conflituoso desses discursos?

Há no mínimo três tradições filosóficas para as quais Ricoeur mostrou fidelidade: a *filosofia reflexiva*, que põe em jogo o destino da questão do sujeito e da compreensão de si; a *fenomenologia* de Husserl, que Ricoeur sempre utilizou para produzir um tipo de descrição rigorosa ao campo da vontade e da

ação; a *hermenêutica pós-heideggeriana*, que, segundo Ricoeur, realiza uma espécie de excerto para compreender melhor o sentido alargado da existência, que se estende aos diferentes signos culturais e relatos.

Ricoeur (2006) sustenta que é em Aristóteles que se faz a relação primeira e mais original entre o conceito de interpretação e de compreensão:

En efecto, es notable que en Aristóteles el término no se restringe al de alegoría²¹, sino que atañe a todo discurso significante; más aún, el discurso significante es hermeneia²², es decir, "interpreta" la realidad, en la medida que dice "algo de algo"; hay hermeneia porque la enunciación es una captura de lo real por medio de expresiones significantes, y no un extracto de supuestas impresiones provenientes de las cosas mismas (RICOEUR, 2006, p. 10)²³.

Na interpretação, partimos sempre de algum lugar, isto porque a interpretação é possível a partir de uma história que se relaciona com o tempo da tradição. E se essa tradição não é interpretada continuamente, poderá converter-se em um depósito morto à espera de um outro tempo propício para ser compreendido. O entrecruzamento da interpretação com a tradição, que é o tempo da transmissão, seria o mesmo tempo do sentido, possibilitado pela "lucha de ambas temporalidades una que transmite, otra que renueva"²⁴ (RICOEUR, 2006, p. 31). Em relação à infância e educação há uma tradição discursiva que permeia os discursos, mas qual a relação entre essa tradição e os conflitos existenciais históricos dos autores e de seus leitores?

Para renovar e elaborar os princípios de sua hermenêutica, Ricoeur adverte para a necessidade de se avançar em sua compreensão. De acordo com o que expressa Cesar (2002), "interpretar é a decifração do sentido velado no

²¹ Alegoria é uma categoria filosófica que significa a representação de uma ideia por meio de imagem. A alegoria é um simbolismo concreto que visa atingir o que a razão não consegue alcançar.

²² Hermeneia é um texto de Aristóteles, que significa "Da interpretação". É a segunda obra de *Organon*. O título original é *Peri Hermeneias* e Aristóteles discute a relação entre as palavras escritas e as experiências mentais ou pensamentos, dos quais as palavras seriam símbolos. O problema filosófico que Aristóteles tenta resolver com a obra é elencar os tipos principais de juízo que se pode formar e os modos de expressá-las usando a linguagem.

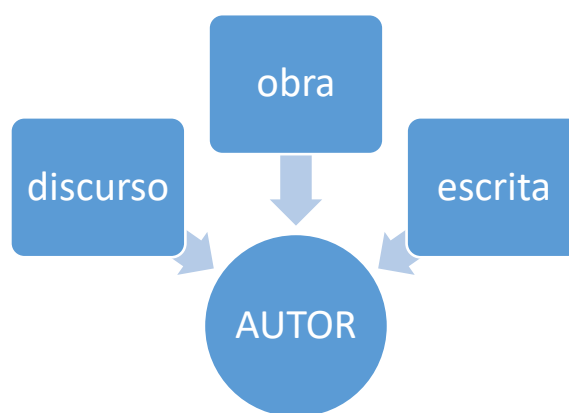
²³ Tradução livre: De fato, é notável que em Aristóteles o termo não seja restrito ao da alegoria, mas concerne a todo discurso significativo; além disso, o discurso significativo é hermeneia, isto é, "interpreta" a realidade, na medida em que diz "algo de algo"; há hermeneia porque a enunciação é uma captura do real por meio de expressões significativas, e não um extrato de supostas impressões vindas das próprias coisas.

²⁴ Tradução livre: "Luta de ambas as temporalidades uma que transmite, outra que renova".

sentido manifesto, é pôr à luz a pluralidade de sentidos, a polissemia das palavras” (CESAR, 2002, p. 44), ou seja, o núcleo de toda hermenêutica é tentar desvelar o discurso, superando o conflito das interpretações, para que o homem possa compreender-se a si mesmo, o outro e o mundo que o cerca, como desejou Paul Ricoeur.

Em seguida apresentamos o itinerário reconstruído por Paul Ricoeur em relação ao “mundo do texto”, evidenciando as contribuições de seu pensar hermenêutico construído pelo tripé discurso-obra-escrita.

Organograma 2: Tripé Discurso-Obra-Escrita



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Esta proposta nos coloca mediante a responsabilidade de compreender a forma como a relação infância-educação se constituiu, de abstrair os referenciais teóricos que fundamentam as interpretações dos autores, de verificar como as experiências locais registradas são articuladas aos autores escolhidos para as interpretações. A partir desses pontos abstrairemos a trama discursiva que coloca o autor do texto em relação direta com o mundo real do qual se diz portador.

3 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA: UMA ANÁLISE À LUZ DA HERMENÊUTICA DE PAUL RICOEUR

O texto produz, assim, uma dupla ocultação do leitor e do escritor; é deste modo que ele toma o lugar da relação de diálogo que liga, imediatamente, a voz de um ao ouvido do outro.

Paul Ricoeur.

Esta seção está composta de duas subseções. Na primeira subseção (3.1), tratamos dos conceitos básicos da hermenêutica de Paul Ricoeur. Na segunda subseção (3.2), realizamos a hermenêutica ricoeuriana do *corpus* selecionado, isto é, dos 19 produtos (teses de doutorado e dissertações de mestrado) defendidos e publicados em Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil e da Argentina sobre infância-educação.

3.1 A interpretação hermenêutica Paul Ricoeur – conceitos básicos

A fecundidade do pensamento de Paul Ricoeur se revela pelos diversos campos do saber que percorre, assim como pela fecundidade como estes saberes são tratados. Dentre tais campos de saberes, destacamos: a liberdade, a ética, a política e o texto. Sobre este último, o autor faz uma profunda reflexão sobre sua dimensão e possibilidade de compreensão.

É inspirada nos conceitos referentes à compreensão de textos que trataremos em específico, nesta tese, a hermenêutica de Paul Ricoeur. Isto porque temos como objeto de pesquisa deste estudo “os discursos de teses e dissertações sobre infância-educação, produzidos e defendidos no interior de programas de Pós-graduação em Educação no Brasil e da Argentina”. Nesta perspectiva, entendemos tais discursos como textos que não estão fechados em si, mas que atravessam dois polos que se complementam: o mundo do texto e o mundo do leitor

Para Ricoeur, interpretar um texto, como bem destaca Salles (2009, p. 50), é “abandonar-se a ele, é atravessar o mundo do texto e deixar-se atravessar por ele. Em suma, é despojamento de si, é perda de si para receber um ‘si mesmo’ ampliado”.

Adentrar e decifrar o mundo do texto, é torná-lo novamente vivo. Em um texto, guardamos registros de nossa humanidade, tão necessários à construção

de sentidos. Isto significa reconhecer que um texto não apenas expressa sentidos determinados, mas sentidos que se misturam à dimensão humana de seu autor. No caso da interpretação, a humanidade do leitor se articula à humanidade do autor provocando sentidos outros. É sob esta perspectiva que fizemos a hermenêutica da produção de teses e dissertações sobre infância-educação no Brasil e na Argentina – cientes de que ela promoverá sentidos outros que não estão nem no autor nem no leitor.

Isto representa assumir que o ‘ato de ler’ é um momento crucial de toda análise. Sobre ele repousa a capacidade do nosso relato em transfigurar a nossa própria experiência de leitor. À luz de Ricoeur, assumimos o desafio de construção de uma hermenêutica que sabemos, por princípio, constituir-se em uma escrita transformada pela relação autor-leitor, que se faz na interseção de subjetividades.

3.1.1 Paul Ricoeur e o texto

Para construir o itinerário até o “mundo do texto”, Ricoeur (1991) destaca o princípio da antinomia²⁵ que há entre distanciamento e pertença, sendo que considera ser a antinomia o núcleo central da obra de Gadamer. A oposição a que se refere Ricoeur é vista como antinomia, por ser esta insustentável, considerando o que Almeida (2015) afirma:

[...] por um lado, a distanciamento alienante é uma atitude que por meio do qual é possível a objetivação que domina nas ciências do espírito ou nas ciências humanas. Entretanto, essa distanciamento, que condiciona o estatuto científico das ciências é, ao mesmo tempo, a degradação que gera a destruição da relação fundamental e primordial que faz com que o ser humano pertença e participe na realidade histórica que se pretende levantar em objeto (ALMEIDA, 2015, p. 68).

É nesta direção que Paul Ricoeur se posiciona diante da obra de Gadamer. Propõe que a obra *Verdade e Método* deveria se chamar *Verdade ou*

²⁵ Conflito da razão consigo mesma diante de duas proposições contraditórias, cada uma sendo demonstrada separadamente. A solução desse jogo de oposições implica toda a filosofia transcendental, pela qual a razão é o lugar do engendramento de conflitos, oposições e antinomias.

Método, afirmando que resta aí uma antinomia: “ou praticamos a atitude metodológica, sem perdermos a densidade ontológica da realidade estudada, ou então praticamos a atitude de verdade, e somos forçados a renunciar à objetividade das ciências humanas” (RICOEUR, 1990, p. 43).

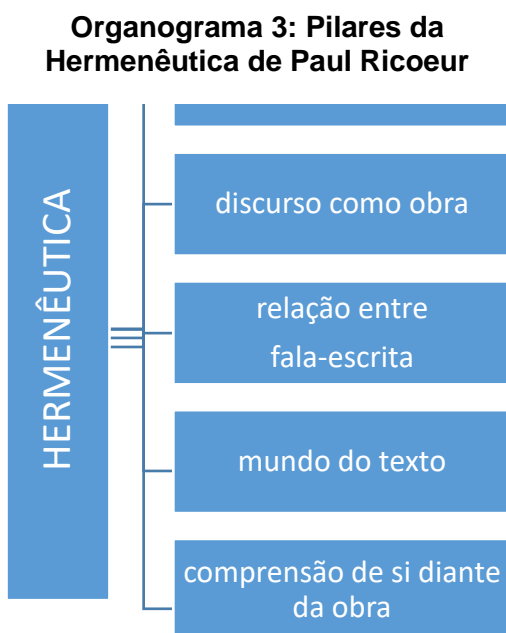
Para Paul Ricoeur, essa problemática precisa ser superada e substituída pela problemática da distanciação alienante e da participação por pertença. O texto, por ser uma problemática que domina e na qual é reintroduzida uma noção positiva, produz uma distanciação. Ricoeur (1990), nos diz:

O texto é para mim muito mais do que um caso particular da comunicação inter-humana: é o paradigma do distanciamento na comunicação. Por esta razão, revela um caráter fundamental da própria historicidade da experiência humana, a saber, que ela é uma comunicação na e pela distância (RICOEUR, 1990, p. 44).

Ao construir uma hermenêutica da teoria do texto, Ricoeur pretendia transpor tal antinomia e desenvolver uma hermenêutica outra, na qual a compreensão e a apropriação fossem mediatizadas por uma interpretação dos signos e símbolos nos quais o ser fosse dito em toda a sua equivocidade.

A tarefa será bem-sucedida na medida em que a análise conseguir elucidar seu sentido por meio dos pilares fundamentais em que estará estruturada a problemática hermenêutica: a) a linguagem como discurso; b) o discurso como obra; c) a relação entre a fala e a escrita; d) o mundo do texto; e) a compreensão de si diante da obra.

O mundo da obra constitui-se em seu conjunto enquanto discurso-obra-escrita. Ao desenvolver-se, a obra torna-se o núcleo ordenador da



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

questão hermenêutica. O texto ganha relevância e passa a ser central. É através dele que vai ocorrer uma abertura, denominada por Ricoeur de 'mundo da obra'.

Entre os critérios de textualidade, ganha centralidade a questão da escrita. No entanto, este não é o único problema do texto, outros elementos ligados à hermenêutica textual ganham destaque, um deles refere-se ao problema hermenêutico, que está ligado não à escrita, mas à questão da *relação dialética entre a fala e a escrita*. Outra questão implica que essa relação dialética vem sendo construída sobre uma dialética mais antiga, que pertence ao discurso oral primitivo enquanto discurso. É esse discurso oral primitivo que é a base, a raiz de todas as dialéticas que serão posteriormente construídas. Entre a efetuação da linguagem como discurso e a dialética da fala e da escrita, Ricoeur sentiu a necessidade de acrescentar a noção do discurso enquanto obra estruturada.

Ao objetivar-se a linguagem nas obras discursivas, esta inscreve o discurso na escrita. Um bom exemplo são as obras de literatura, nas quais o discurso fica explicitado no texto escrito, convidando o leitor a ler suas entrelinhas e descobrir por trás das palavras um novo mundo, o mundo da obra. Mas isto não é tudo, para Paul Ricoeur, porque

a tríade discurso-obra-escrita ainda não constitui senão o tripé que suporta a problemática decisiva, a do projeto de um mundo, que eu chamo de o mundo da obra, e onde vejo o centro de gravidade da questão hermenêutica. Toda a discussão anterior servirá apenas para preparar o deslocamento do problema do texto em direção ao do *mundo* que ele abre. Ao mesmo tempo, a questão da compreensão de si, que, na hermenêutica romântica, ocupava um lugar de destaque, vê-se transferida para o fim, como fator terminal, e não como fator introdutório ou, menos ainda, como centro de gravidade (RICOEUR, 1990, p. 45).

Ao construir uma hermenêutica do texto, esta passa a ocupar a centralidade daquilo que Ricoeur denominou de mundo da obra, que “não está *atrás* do texto, como estaria uma intenção encoberta, mas *diante* dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre, revela” (RICOEUR, 1991, p. 124). Trata-se de um si mais amplo, capaz de compreender-se diante do texto. Vejamos detalhadamente os pilares da hermenêutica textual proposta por Paul Ricoeur.

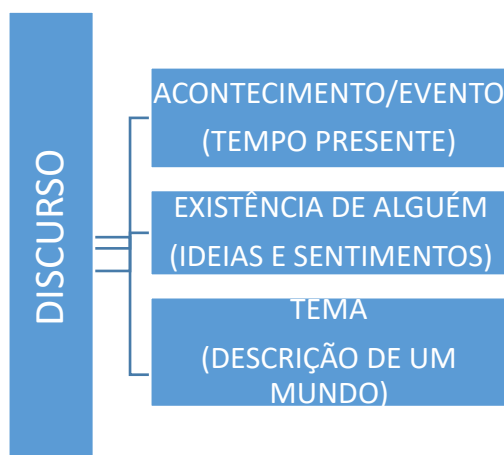
3.1.2 A linguagem como discurso

No decorrer da história da humanidade, fomos marcados pela necessidade de nos comunicarmos, o que fez com que a linguagem sofresse alterações ao longo do tempo, adequando artefatos que expressassem a linguagem humana, surgindo, assim, ícones diversos que pudessem ajudar na transmissão da comunicação.

Daí que todo discurso, mesmo oral, é marcado por um traço primitivo de distanciamento na esfera do acontecimento e da significação, aspectos considerados relevantes na hermenêutica de Paul Ricoeur. Esta cena pode ser presenciada quando alguém fala. Poderíamos perguntar, o que isso significa para Ricoeur?

Na verdade, ele chama a atenção para três movimentos que ocorrem na expressão da linguagem humana: a) o discurso como acontecimento, que se realiza temporalmente no presente; b) a existência de alguém que exprime ideias, sentimentos; c) a ligação do discurso a alguma coisa, havendo um mundo que ele busca descrever, exprimir ou representar. Essas ações definem a noção de acontecimento como a “linguagem de um mundo por intermédio do discurso” (RICOEUR 1991, p. 112). Assim, o discurso ao ser traduzido produz seu próprio sentido na significação. Indubitavelmente, o acontecimento e a significação são oposições dialéticas, no entanto, a produção de sentido do discurso depende de uma ação mediadora entre dois ou mais interlocutores entre si.

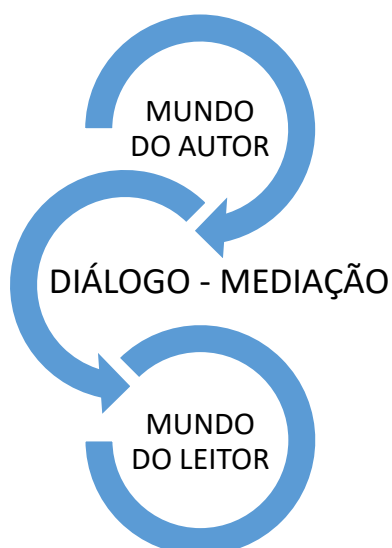
Organograma 4: A Produção do Discurso



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Ao introduzir a dialética do acontecimento e do sentido, abre-se ao ser humano outras possibilidades para ver e enxergar o mundo, bem como outros modos de ser e estar no mundo, tudo isso proporcionado pelo diálogo. É através do diálogo que podemos chegar a um entendimento, pois sua função é evitar mal-entendidos.

Organograma 5: Diálogo-Mediação



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Tomar para si a noção de discurso, enquanto acontecimento/evento, exige que se leve em consideração a passagem de uma linguística da língua, ou do código, a uma linguística do discurso ou da mensagem. O autor nos diz que a distinção teve origem com Ferdinand de Saussure (1857-1913)²⁶ e com Louis Hjelmslev (1899-1965)²⁷. Saussure faz a distinção entre língua e fala, enquanto Hjelmslev realiza a distinção entre esquema e uso. E Ricoeur continua:

A teoria do discurso tira todas as conseqüências epistemológicas desta dualidade. [...] a linguística estrutural limita-se a colocar entre parênteses a fala e o uso, a teoria do discurso suspende o parêntese e afirma a existência de duas linguísticas, repousando sobre leis diferentes. Foi o linguista francês Emile Benveniste²⁸ quem mais se aprofundou nessa direção. Para ele, a linguística do discurso e a linguística da língua se constroem sobre unidades diferentes. Se o 'signo' (fonológico e léxico) é a unidade de base da língua, a 'frase' é a unidade de base do discurso (RICOEUR, 1990, pp. 45-46).

O avanço e o aprofundamento destes estudos permitiram estabelecer a distinção entre *linguística da língua* e a *linguística do discurso*. Enquanto a linguística da língua centra-se apenas no signo lexical e fonológico, a linguística do discurso foca sua atenção na frase. Então, Paul Ricoeur (1990) afirma: "É a linguística da frase que suporta a dialética do evento e do sentido, de onde parte nossa teoria do texto" (RICOEUR, 1990, p. 46).

A partir dessa assertiva, Ricoeur enfatiza que o discurso se constitui de dois polos: o polo do acontecimento/evento e o polo da significação. O autor ainda aponta que:

É da tensão entre estes dois polos que nascem a produção do discurso como obra, a dialética da fala e da escrita e todos os outros traços do texto que irão enriquecer a noção de distanciação. Para introduzir esta dialética do acontecimento e do sentido, proponho-me, dizer que se todo o discurso é

²⁶ Linguista e filósofo suíço, Ferdinand Saussure revolucionou o estudo da linguística ao separar língua (Langue) e a fala (parole) e torná-la uma ciência autônoma. Para este autor, a língua tem uma estrutura de comunicação para além da gramática. A comunicação é a função primordial da língua.

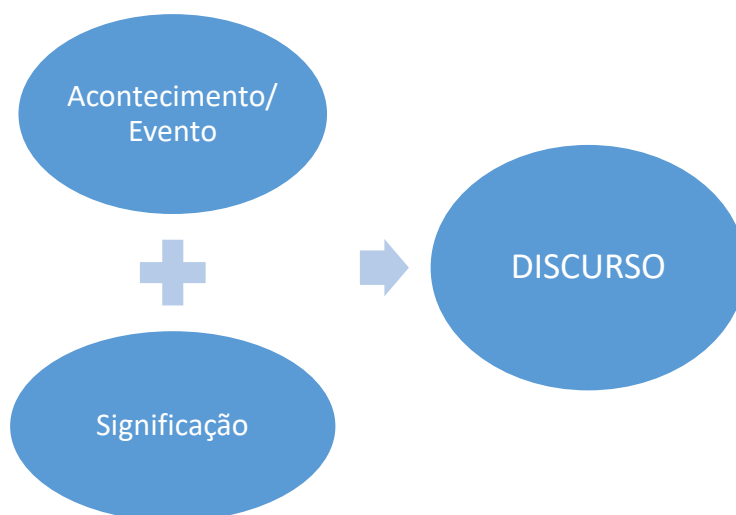
²⁷ Linguista dinamarquês, as ideias de Louis Hjelmslev formaram a base para o Círculo Linguístico de Copenhague. Desenvolveu dentro da corrente estruturalista da língua a teoria da Glossemática, que, por meio da lógica, descreve as características formais da linguagem.

²⁸ Linguista nascido na Síria, é naturalizado francês. Expande o estudo da língua para além do estruturalismo de Ferdinand Saussure, criando uma linguística da enunciação, que estuda a passagem da língua para a fala, isto é, para o "ato de dizer", que é um ato individual.

efetuado como acontecimento, todo o discurso é compreendido como significação (RICOEUR, 1991, p. 112).

Por isso, temos que entender não o acontecimento, mas sua significação. Como bem expressa Corá (2004), “ao inserir o par dialético, acontecimento e sentido, Ricoeur tem claro que todo o discurso efetuado como acontecimento será, por sua vez, compreendido como significação” (CORÁ, 2004, p. 39). Se bem compreendido, essa articulação é o centro de todo o problema hermenêutico.

Organograma 6: A Significação do Discurso



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Dentre as reflexões tecidas ao longo de suas obras *Interpretação e ideologia* e *Do texto à ação*, Paul Ricoeur destaca os traços constitutivos do discurso como evento, que podem ser assim compreendidos: a) o discurso é um acontecimento/evento porque é realizado aqui e agora, no tempo presente, enquanto que os sistemas linguísticos são virtuais e fora do tempo; b) o discurso é um acontecimento/evento, por remeter sempre a seu locutor, ou seja, à pessoa daquele que fala e, sempre que alguém fala, o evento/acontecimento tende a acontecer; c) o discurso é um evento/acontecimento por referir-se a um mundo cuja pretensão é descrevê-lo, exprimi-lo ou representá-lo; e d) o discurso é um evento/acontecimento que se dá no tempo e no espaço, mediado pela troca de diálogos.

Compreendendo a linguagem nesta perspectiva, percebemos que o papel destinado à língua é o de fornecer os códigos que tornam possível a comunicação, pois é no discurso que trocamos mensagens, que ocorre o encontro entre o locutor e o interlocutor. Para Ricoeur (1990), “o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se” (RICOEUR, 1990, p. 46).

Observando o conjunto desses traços, percebemos que estes só se revelam explicitamente quando a língua se efetua em discurso. É no discurso que a nossa competência linguística se atualiza em *performance* (RICOEUR, 1990, p. 46).

Compreender a intencionalidade da linguagem é entender a superação do acontecimento na significação, pois esta apresenta como característica um *meinen*, uma mira significativa. Paul Ricoeur (1991), entende que:

Esta superação do acontecimento na significação é característica do discurso como tal. Atesta a própria intencionalidade da linguagem, a relação, nela, do *noema* com a *noese*. Se a linguagem é um *meinen*, uma mira significativa, é precisamente em virtude desta superação do acontecimento na significação (RICOEUR, 1991, p. 113).

Assim, podemos dizer que a primeira distanciação que a hermenêutica deve enfrentar é a distanciação do dizer no dito. Esta distanciação é fundamental por ser considerada o ponto básico da teoria do texto de Ricoeur e, neste sentido, a hermenêutica deve recorrer não somente à linguística, mas procurar fundamentar-se na teoria do *Speech-Act* (atos da fala), explicitada nos estudos de J. L. Austin (1911-1960)²⁹ e J. R. Searle (1932)³⁰.

Para esses autores, o ato de discurso é constituído por uma hierarquia de atos subordinados, distribuídos em três níveis: o nível 1, chamado de ato locucionário ou proposicional que é entendido como o ato de dizer; nível 2, chamado de ato ilocucionário, que significa o que fazemos ao dizer; e o nível 3,

²⁹ Filósofo britânico da Língua, autor da filosofia da linguagem comum ou da teoria dos atos de fala, do dizer. A partir da teoria pragmática de Wittgenstein, Austin defende que o uso das palavras em diferentes interações linguísticas determina o seu sentido.

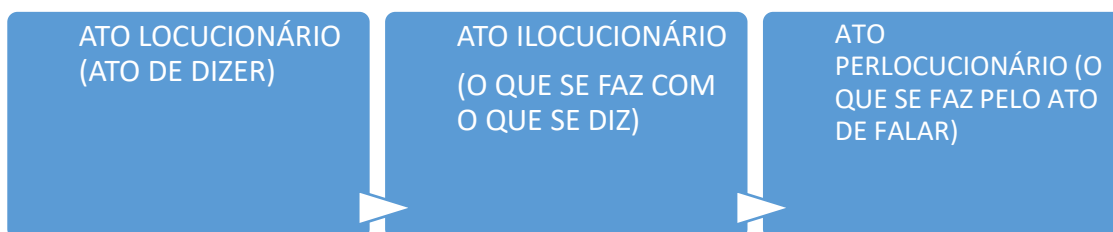
³⁰ Seguindo os rastros de Austin, portanto reafirmando a teoria dos atos de fala, Searle vai entender os atos de fala como atos de comunicação que revelam a complexidade da relação entre conteúdo semântico e a força do enunciado, dando vez à interação do sujeito com fatores cognitivos, sociais e contextuais.

chamado de ato perlocucionário, que é visto como outras ações que ocorrem provocadas pelo ato de falar. Ricoeur explica que:

Se eu lhe digo que feche a porta, faço três coisas: relaciono o predicado da ação (fechar) com dois argumentos (você e a porta); é o ato de dizer. Mas digo-lhe esta coisa com a força de uma ordem e não de uma constatação, ou de um desejo, ou de uma promessa; é o ato ilocucionário. Finalmente, posso provocar certos efeitos, tais como o medo, pelo fato de lhe dar uma ordem; estes efeitos fazem do discurso uma espécie de estímulo que produz certos resultados; é o ato perlocucionário (RICOEUR, 1991, p. 113).

Reconhecer esses três momentos do discurso, que estão inscritos a partir de paradigmas gramaticais e sintáticos específicos, passíveis de serem identificados ou reidentificados, é fundamental, “se não se quiser ficar restrito a uma linguística da frase proposicional, o que tornaria a teoria, apenas locucionária” (SANTOS, 2004, p. 170).

Organograma 7: Atos de Dizer



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Que implicações teriam esses três níveis do ato do discurso para o problema da exteriorização intencional por meio da qual o acontecimento se supera na significação? Em sua busca, Ricoeur aponta que o ato locucionário exterioriza-se em frases enquanto proposição. Aponta ainda, que é enquanto proposição que a frase é identificada e reidentificada como sendo a mesma frase. Ele afirma:

Uma frase apresenta-se assim como uma e-nunciação [...], suscetível de ser transferida para outras, como tal ou tal sentido. O que assim é identificado é a própria estrutura predicativa [...],

assim, uma frase de ação deixa-se identificar pelo seu predicado específico (tal ação) e pelos seus dois argumentos (o agente e o paciente) (RICOEUR, 1991, p.p 113-14).

Ricoeur admite que o ato ilocucionário também pode ser exteriorizado em função da existência dos paradigmas gramaticais (os modos: indicativo e imperativo) e dos procedimentos que marcam a força ilocucionária de uma determinada frase, permitindo que possa ser identificada e reidentificada.

Para Ricoeur (1991), o ato perlocucionário constitui o aspecto menos inscritível do discurso e se manifesta, de preferência, no discurso oral. Entretanto, a ação perlocucionária é precisamente o que, no discurso, é menos discurso. Afirma ainda que a ação perlocucionária é vista como o discurso enquanto estímulo. Nesse caso, a ação do discurso não ocorre por intermédio do reconhecimento da intenção de um determinado sujeito por meio de um interlocutor, mas, de certa maneira, de um modo energético, por influência direta sobre as emoções e as disposições afetivas do interlocutor.

Diante de tais colocações, são os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário (por ordem decrescente), que possibilitam a exteriorização intencional, que torna possível a inscrição pela escrita. É no conjunto destes atos que se “explicitam o *noema* do *dizer*, isto é, a significação do ato de discurso e, codificados e regulados por paradigmas, podem ser identificados e reidentificados com a mesma significação” (ANDRADE, 2018, p. 44). Fechando essa questão da linguagem como discurso pontuada por Andrade, Ricoeur assim se expressa: “o termo *significação* inclui todos os aspectos e níveis da exteriorização *intencional* que possibilita a inscrição do discurso, enquanto texto, na obra e nos escritos” (RICOEUR, 1991, p. 114).

A seguir tratamos do discurso como obra.

3.1.3 O discurso como obra

Ao apresentar o discurso como obra, Ricoeur propõem três traços distintivos: a) a obra é uma sequência mais longa que a frase, suscitando novos problemas à sua compreensão, uma vez que está relacionada à totalidade finita e fechada, constituída pela obra enquanto tal; b) a obra é submetida a uma forma de codificação que se aplica à própria composição, fazendo com que o discurso

seja um relato, um poema, um ensaio etc., situando-o como um gênero literário mais específico; c) a obra recebe uma configuração única, que se relaciona a um indivíduo que tem seu próprio estilo.

Em conformidade com o que afirma o autor, o discurso como obra caracteriza-se pela composição e pertença a um gênero literário e estilo individual. Através destes traços, a obra revela novas categorias que estão relacionadas com a *práxis* e a *technè*, categorias que são ligadas ao mundo da produção e do trabalho, o que demonstra não existir oposição radical entre o trabalho do espírito e o trabalho manual. Como situa Ricoeur (1991).

[...] a este propósito, o que Aristóteles diz da prática e da produção: “Toda prática e toda produção conduzem ao individual: não é, de fato, o homem que o médico cura a não ser por acidente, mas Cálidas ou Sócrates ou qualquer outro indivíduo assim designado que, ao mesmo tempo, é homem”. No mesmo sentido, G. G. Granger escreve em seu *Ensaio de uma filosofia do estilo*: “A prática é a atividade considerada com o seu contexto complexo e, em particular, as condições sociais que lhe dão significação num mundo efetivamente vivido”. O trabalho é, assim, uma das estruturas da prática, senão a estrutura principal: é “a atividade prática que se objetiva nas obras (RICOEUR, 1991, p. 115).

O destaque dado pelo autor é o de que a obra literária resulta de um trabalho que estrutura a linguagem, não existindo, portanto, diferença entre produção braçal e produção intelectual, como opina Santos (2004), pois “ambas resultam em coisas produzidas conforme um determinado fazer que se deixa guiar pela própria coisa a ser feita” (SANTOS, 2004, p. 171). Ricoeur sinaliza que, trabalhando o discurso, o homem opera a determinação prática de uma categoria de indivíduo, tendo em vista a obra de discurso. É a partir desse momento, que a noção de significação recebe nova especificação e será levada à escala da obra individual.

É por meio do discurso que o ser humano individualiza as obras literárias, transferindo para estas a noção de significação, isto para que possam ser passíveis de interpretação. Mas será o estilo que valorizará o fenômeno da significação da obra enquanto tal? Ricoeur, fundamentado nos estudos do

filósofo francês G.G. Granger (1920-2016),³¹ concebe a estilística como “uma meditação sobre as obras humanas”. Para Ricoeur (1990), Granger torna possível a descoberta do estilo na obra literária. É a estilística que estrutura o trabalho literário na prática individual do autor.

Questiona Ricoeur (1990): como esses princípios afetam os traços do discurso? Lembra que o paradoxo inicial referente ao evento/acontecimento e ao sentido traz a noção de que o discurso é realizado como acontecimento e compreendido como sentido. Ao ser colocada na dimensão do discurso, as categorias específicas da ordem da produção e do trabalho e a noção de obra vão aparecer como uma mediação prática entre a irracionalidade do acontecimento e a racionalidade do sentido. Portanto, o evento/acontecimento já é, em si mesmo, a estilização e está em relação dialética com a complexidade de uma situação concreta que apresenta suas próprias tendências e conflitos.

Para Andrade (2018):

A estilização, embora surja no contexto de uma experiência discursiva já estruturada, admite novas aberturas, novas possibilidades de jogo e indeterminações. Por isso mesmo, a apreensão de uma obra como evento é análoga à apreensão da relação entre a situação e o projeto no processo de reestruturação do próprio evento (ANDRADE, 2018, p. 46).

A perspectiva apresentada por Ricoeur é a de que apreender uma obra como acontecimento é apreender a relação entre a situação e o projeto no processo de reestruturação. Assim, para Ricoeur, a obra de estilização ganha a forma singular de uma determinada negociação entre uma situação anterior que, subitamente, aparece desfeita, não resolvida, aberta, e uma conduta ou uma estratégia que reorganiza os resíduos deixados pela estruturação anterior. E explica:

Pela mesma razão, o paradoxo do acontecimento efêmero e do sentido identificável e repetível, que está no início da nossa meditação sobre a distanciação no discurso, encontra na noção de obra, uma mediação notável. A noção de estilo acumula as duas características do acontecimento e do sentido. O estilo, já

³¹ Pensador francês que estabeleceu vínculos acadêmicos no Brasil por meio de sua atuação na Universidade de São Paulo. Especialista em epistemologia comparada, se contrapõe fortemente ao estruturalismo e propõe uma teoria do conhecimento com base no conceito de estilo da Arte.

o dissemos, surge temporalmente como um indivíduo único e, a este título, diz respeito ao momento irracional do partido tomado, mas a sua inscrição no material da linguagem dá-lhe a aparência de uma ideia sensível, de um universo concreto [...] (RICOEUR, 1991, pp 116-17).

A esse respeito, Corá (2004) emite a seguinte reflexão:

O fato de a obra ganhar um estilo e, conseqüentemente, uma configuração única que a liga a um indivíduo único, lhe confere a ideia de um universo concreto dentro da obra. O estilo confere ao discurso a peculiaridade do acontecimento dentro da obra. Nesse caráter do discurso, a obra realiza-se como sentido e confere ao indivíduo traços singulares, que o tornam reconhecível dentro de uma construção narrativa (CORÁ, 2004, p. 42).

Diante de tais fatos, a noção de estilo acumula duas características: do evento e da significação. Isso faz com que Ricoeur se ancore no aporte teórico do filósofo e crítico literário W. K. Wimsatt (1907-1975)³² para afirmar que o estilo se manifesta temporalmente como um indivíduo único, inscrevendo-se no material da linguagem pela aquisição da aparência de uma ideia sensível e de um universal concreto. O estilo, prossegue Ricoeur (1990), ilustra e enaltece o discurso enquanto acontecimento apresentado na forma da obra. Se não é possível apreender teoricamente o indivíduo, ele pode ser reconhecido na singularidade de uma construção textual discursiva, respondendo a situações determinadas que facilitam a compreensão do significado ético de suas atitudes ou decisões.

Ao destacar a noção de sujeito de discurso, Ricoeur afirma que este recebe um novo estatuto a partir do momento em que o discurso se torna uma obra. A noção de estilo possibilita uma abordagem nova sobre a questão do sujeito da obra literária. Ricoeur (1991), diz:

A chave situa-se ao nível das categorias da produção do trabalho, nesta perspectiva, o modelo do artesão é, particularmente, esclarecedor (o carimbo do móvel do séc. XVIII, a assinatura do artista, etc.). De fato, a noção de autor, que vem qualificar, aqui, a de sujeito falante, aparece como o correlato da individualidade da obra. A demonstração mais palpável é dada

³² Autor americano, estudioso das intenções do autor na criação da obra de arte, desenvolveu o conceito de falácia intencional. Ele preferia tratar da intenção imposta pelo leitor.

pelo exemplo menos literário, o estilo da construção do objeto matemático, tal como G. G. Granger o expõe na primeira parte do seu *Essai d'une philosophie du style*. Até a construção de um modelo abstrato dos fenômenos adquire um nome próprio a partir do momento em que ela é uma atividade prática imanente a um processo de estruturação (RICOEUR, 1991, p.117).

Outra questão de destaque para Ricoeur diz respeito à própria *noção de composição*, que, para ele, é a consequência mais importante da categoria obra. Assegura que a obra do discurso ao trazer a organização e estrutura da composição e o distanciamento pela escrita, torna possível a objetivação do discurso mediante a análise estrutural por possibilitar estender ao próprio discurso os métodos estruturais.

Esta compreensão marca um outro tempo para a hermenêutica. Supera-se a oposição diltheyniana entre explicação, que é própria das ciências da natureza, e compreensão, que diz respeito às ciências do espírito. Neste sentido, explicar será o caminho obrigatório da compreensão, que como afirma Andrade (2018),

Não se trata, obviamente, de eliminar a compreensão pela explicação. O discurso é objetivado numa obra estruturada. Mas não podemos esquecer que todo discurso é basicamente constituído por uma conjunção de frases, onde uma pessoa diz algo a uma outra pessoa a respeito de alguma coisa (ANDRADE, 2018, p. 47).

A hermenêutica é para Ricoeur a arte de explicar compreendendo ou compreender explicando o discurso da obra. Este discurso que acontece nas estruturas da obra é por elas explicitado. E qual será a tarefa da interpretação? Ancorados em Ricoeur, podemos afirmar que será a de replicar o distanciamento que o ser humano constrói ao objetivar-se nas obras discursivas que ele mesmo inventa, com inteligência e criatividade. Tais obras de discurso, afirma Ricoeur (1990), são comparáveis à objetivação do ser humano nas obras da cultura, expressões singulares de seu trabalho e de sua arte.

Com esta exposição acerca do discurso como obra, prosseguimos nosso itinerário, destacando a relação entre fala e escrita.

3.1.4 A relação entre fala e escrita

Na história da humanidade a escrita certamente foi uma grande invenção por permitir que narrativas orais fossem registradas, por possibilitar aos filósofos gregos criarem uma linguagem mítica para narrar, como a de Mnemósine, considerada a deusa da memória, ou como os griôs na África, que assumiam a condição de narradores para recuperar suas histórias de vida comunitária ou para simplesmente contar histórias do imaginário social de seu povo. Primeiro existiu a voz, permitindo que todos falassem, contassem suas memórias, narrassem suas experiências, depois a escrita.

Registrar os acontecimentos do passado inaugura um outro tempo na historicidade das experiências espacial e temporal do ser humano. Por meio da escrita o homem pôde fixar os acontecimentos ocorrido ao longo da humanidade.

No momento em que a escrita linear alfabética fora inventada, o homem pôde registrar sua fala e seu pensamento ser cunhado pela escrita. Esse acontecimento muda o rumo da história da humanidade, pois o homem percebe seu pensar como acontecimento e não mais dependente de divindade mitológica, dos deuses, como acreditavam os gregos antigos, para se compreender no mundo.

Para Santos (2004) essa “passagem da fala à escrita gera *autonomia* aos homens em relação aos deuses”. No entanto, para “Ricoeur, isso significa a possibilidade da autonomia do texto em relação ao seu autor” (SANTOS, 2004, p. 173), o que lhe permitirá combater o psicologismo das teorias românticas da interpretação. Não podemos esquecer que a contribuição dos gregos antigos para o surgimento da filosofia torna-se inegável.

Para Santos (2004), a filosofia grega surge a partir:

[...] de um processo de suspeição dos deuses, (e essa é sem dúvida uma das chaves para se compreender tal fenômeno) entenderemos por quê. Antes da escrita, a função de fixar a fala é dada pela Memória. Memória com letra maiúscula, pois que é uma deusa [...]. Musa dos poetas, aedos e rapsodos. Ora, no momento em que o homem pode, ele próprio, fixar sua fala sem o auxílio da Memória, a deusa vai perdendo seu antigo status quo (SANTOS, 2004, pp 172-73).

A perda desse *status* conduz a uma outra reflexão filosófica que, em Ricoeur, refere-se ao discurso como obra. Ele questiona: “o que acontece quando o discurso passa da fala à escrita?” (RICOEUR,1988, p.18). Ao

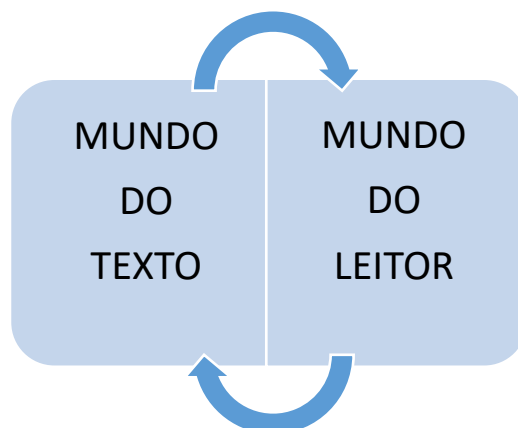
responder a essa questão, o autor diz que à primeira vista a escrita adentra um fator que é puramente exterior e material e que a fixação coloca o acontecimento de discurso ao abrigo da destruição. Mas, para Ricoeur, a fixação da escrita confere autonomia em relação à intenção do autor e “confere ainda uma dissonância entre o que o autor quis dizer e o que o texto significa enquanto tal” (CORÁ, 2004, p. 43).

Nesta perspectiva, a emancipação do mundo do texto por meio da escrita permite independência ao mundo do autor. Graças à escrita o mundo do texto e o mundo do autor se dissipam.

O que o texto significa não coincide mais com aquilo que o autor quis dizer. Significação verbal, vale dizer, textual, e significação mental, ou seja, psicológica, são doravante destinos diferentes. [...] nessa autonomia do texto já está contida a possibilidade de aquilo que Gadamer chama de a ‘coisa’ do texto ser subtraída ao horizonte intencional finito de seu autor. Em outras palavras, graças à escrita, o ‘mundo’ do *texto* pode fazer explodir o mundo do *autor* (RICOEUR, 1990, p. 53).

Neste movimento de ressignificação de mundos, Ricoeur (1991) diz que “o texto deve poder, tanto do ponto de vista sociológico quanto do ponto de vista psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação. Isso é o que justamente faz o ato de ler” (RICOEUR, 1991, p. 119). Durante a leitura de um texto, o leitor traz consigo os rastros do vivido para depois ou para fora. Fazer da leitura uma experiência, uma mediação, é permitir pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la, desvelá-la.

Organograma 8: A Resignificação do Texto



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Armand Veilleux (1995), ao tratar da abordagem empreendida por Ricoeur sobre o sentido do texto, analisa que o texto ao sair das mãos de seu autor, “adquire uma existência própria e assume um novo sentido cada vez que é lido, [pois] cada leitura é uma interpretação, que é, ao mesmo tempo, a revelação de uma das quase infinitas possibilidades contidas no texto” (VEILLEUX, 1995, apud CORÁ, 2004, p. 44).

Esse aspecto emancipatório estabelecido em relação ao autor vai ao encontro daquele que recebe o texto, ou seja, o leitor, daí que: “diferentemente da situação dialogal, em que o frente a frente é determinado pela própria situação de discurso, o discurso escrito chama a si um público que se estende virtualmente a quem quer que saiba ler” (RICOEUR, 1991, p. 119). Esse chamado do autor demonstra o quanto a escrita exerce um efeito considerável, qual seja, “o da emancipação da coisa escrita em relação à condição dialogal do discurso” (RICOEUR, 1991, p. 119). Esse movimento entre escrever e ler não será como particularidade da relação entre falar e ouvir.

Ao compreender a autonomia de um texto, o autor aponta duas consequências hermenêuticas: o fenômeno do texto como escrita é constituído por seu distanciamento; o distanciamento é a condição da interpretação, considerando que “a distância não é o produto da metodologia”, como afirma Ricoeur (1990, p. 54). Portanto, compreendemos que não pode haver interpretação se não houver distância. Se para os gregos antigos a

descoberta da escrita abriu um novo caminho para que adquirissem autonomia em relação aos deuses, na perspectiva da escrita esta concede ao texto autonomia em relação à intenção do autor. O texto e o autor tornam-se universos diferentes e se dissipam.

Ler, portanto, significa abrir-se a múltiplas possibilidades de compreensão/interpretação que uma obra literária ou uma obra de arte apresenta, considerando seu contexto, mas, acima de tudo, significa transcender às condições psicológicas ou sociológicas daquele que a produziu.

3.1.5 O mundo do texto

Encontramos nas obras de Paul Ricoeur a categoria “mundo do texto”. Esta encontra-se fundamentalmente ligada à tarefa da hermenêutica. O “mundo do texto” é visto pelos estudiosos das obras de Paul Ricoeur como o ponto central de sua hermenêutica. Ricoeur pretende, por intermédio do mundo do texto, potencializar o fosso existente entre vida e literatura, estabelecendo entre elas estreito relacionamento por meio da leitura. Para Ricoeur narrar é interpretar, avaliar o que se manifesta na vida cotidiana.

Ao desenvolver essa compreensão, Ricoeur tenta ultrapassar não apenas a visão do historicismo psicologizante da hermenêutica romântica de Dilthey, mas também o estruturalismo que faz da obra literária apenas uma “coisa” sem vida que deve ser estruturalmente reconstituída. Ele também tenta superar a ideia de que é possível alcançar a genialidade e a intenção do autor da obra ou reconstituir a estrutura da obra. O que fazer? Como escapar? Ele aponta uma saída, afastar-se tanto do estruturalismo, quanto do romantismo, uma vez que a tarefa fundamental da hermenêutica é vincular-se à noção de “mundo do texto”, como afirma a seguir:

[O ‘mundo do texto’] prolonga o que acima chamamos de a referência ou denotação do discurso: em toda proposição podemos distinguir, com Frege, seu *sentido* e sua *referência*. Seu sentido é o objeto real que visa; este sentido é puramente imanente ao discurso. Sua referência é seu valor de verdade, sua pretensão de atingir a realidade. Por esse caráter, o discurso se opõe à língua, que não possui relação com a realidade, as palavras remetendo a outras palavras na ronda infundável do

dicionário. Somente o discurso, dizíamos, visa às coisas, aplica-se à realidade, exprime o mundo (RICOEUR, 1990, p. 55).

Ao indagar sobre o que ocorre quando o discurso se torna texto, Ricoeur se reporta às obras literária, sejam elas poéticas ou ficcionais, e diz que elas apresentam uma dimensão referencial mais original, o que as aproxima do “mundo do texto”. Esta percepção não permite que se defina a hermenêutica como a busca das intenções psicológicas do autor que estão escondidas por trás do texto, muito menos o esmiuçar do texto em sua estrutura. É no trabalho interpretativo que o leitor se antecipa por um movimento interpretativo do próprio texto. Como destaca Salles (2012):

Antes de ser obra do leitor, a interpretação é um movimento em ação no próprio texto, cabendo ao leitor desvelar este dinamismo e em seguida prolongá-lo em sua própria existência. E prolongar significa extrair novas significações na linha do sentido fundamental do texto, o que Ricoeur chama de fusão entre o mundo do leitor e o mundo do texto, na linha do pensamento de Gadamer. O que interessa de modo particular a Ricoeur é a veemência ontológica da linguagem, sua capacidade de dizer o ser humano e o mundo, sendo a noção de mundo do texto um dos eixos estruturantes da hermenêutica textual, ao ser entendido como projeção de mundo e como mediação da compreensão de si (SALLES, 2012, p. 265).

Salles (2012) afirma que a expressão “mundo do texto” realmente é fundamento importante da tarefa da hermenêutica. Esta se realiza no momento em que se utiliza a distanciação pela escrita e a objetivação pela estrutura da obra, portanto, como diz Almeida (2015) “a hermenêutica não pode ser vista mais como algo que procure alcançar a genialidade do autor e não pode também se restringir à reconstituição estrutural de uma obra” (ALMEIDA, 2015, p. 85). Daí que saber interpretar é destacar as concepções de mundo presentes de forma original no texto. Ao ler um texto, tenho a possibilidade de descobrir diferentes formas de estar sendo no mundo.

Assim, subtende-se que o que permanece no processo da teoria do texto é que se deve interpretar a proposta de mundo que o texto revela, ou melhor, o mundo que se abre com o texto, sendo que é necessário compreender o tipo de relação referencial instaurado pelo texto. O que Ricoeur denomina mundo do

texto é o mundo próprio a este texto único em que nos encontramos. Por isso o texto é o lugar privilegiado da significação, pois é lá que ele se mantém.

Para Corá (2004),

Diferentemente da linguagem cotidiana, o mundo do texto possibilita um distanciamento do real em relação a si mesmo – é o aspecto da distanciação da apreensão da realidade empregada através da ficção –, que sempre abre novas possibilidades ao ser no mundo. Essa mudança é possível graças ao que Ricoeur designa como **variações imaginativas**, que viabilizam a literatura para atuar na realidade (CORÁ, 2004, p. 48- grifo nosso).

Por meio da ficção literária, conto, novela, romance ou poesia, abrem-se novas possibilidades de ser-no-mundo. Esses tipos de textos propõem um novo tipo de distanciamento, que permite olharmos a nossa inserção na realidade cotidiana sendo transformada pelo poder da imaginação e da mimetização:

Ficção e poesia visam ao ser, mas não mais sob o modo do ser-dado, mas sob a maneira do *poder-ser*. Sendo assim, a realidade cotidiana se metamorfoseia em favor daquilo que poderíamos chamar de variações imaginativas que a literatura opera sobre o real. [...] a ficção é o caminho privilegiado da descrição da realidade, e a linguagem poética é aquela que, por excelência, opera o que Aristóteles, refletindo sobre a tragédia, chamava de a *mimesis* da realidade. A tragédia, com efeito, só imita a realidade, porque a recria através de um *mythos*, de uma “fábula”, que atinge sua mais profunda essência (RICOEUR, 1990, p. 57, grifos do autor).

Segundo Ricoeur, é esse tipo de diferenciação que a hermenêutica deve incorporar, porque essa distanciação é a distanciação do sentido na referência.

Em seguida, damos continuidade ao último itinerário da hermenêutica de Ricoeur: *Compreender-se diante da obra*, que é apresentar o discurso e a obra de discurso como mediação da compreensão de si.

3.1.6 Compreender-se diante da obra

Esta é a última dimensão da noção de texto apresentada por Ricoeur. Ele ressalta que o texto “é a mediação pela qual nós compreendemos a nós

mesmos” (RICOEUR, 1990, p. 57). E compreender-se diante da obra exige o surgimento de um novo elemento, que Ricoeur chama de *subjetividade do leitor*.

Este quarto tema marca a entrada em cena da **subjetividade do leitor**. Ele prolonga este caráter fundamental de todo o discurso, o de ser dirigido a alguém. Mas, diferentemente do diálogo, este frente a frente não é dado na situação de discurso, ele é, se assim posso dizer, criado, instaurado, instituído pela própria obra. Uma obra franqueia-se aos seus leitores e, assim, cria o seu próprio frente a frente subjetivo. (RICOEUR, 1990, p. 57, grifo nosso).

Ricoeur reconhece que este problema é bem conhecido da hermenêutica tradicional e aponta-o como um problema da apropriação/aplicação de determinado texto à situação presente do leitor. Fala-nos da subjetividade do leitor e da recepção da obra, pois, ao ler o leitor se apropria do texto e aplica-o à sua realidade.

Esse esclarecimento confirma o que Corá (2014) diz: que o “mundo da obra” permite ao sujeito reconhecer-se perante a obra e tornar a subjetividade um ponto de chegada e não apenas um ponto de partida para o conhecimento de si, visto que, o compreender é compreender-se diante do texto, a partir do encontro entre a pessoa que lê e a obra.

Há na reflexão de Paul Ricoeur a compreensão de que a escrita oferece a obra ao mundo e isso de certa forma confere-lhe autonomia. Ao constituir-se enquanto autônomo, o texto ou sua leitura têm uma função própria, que na concepção de Ricoeur é o de proporcionar uma abertura de visão e de pensamento. Assim, pela linguagem, escrita ou narrada, o homem se mediatiza influenciado pela sua capacidade de imaginação, possibilitando que novos mundos refaçam a compreensão de si mesmo.

Entretanto, não podemos esquecer que a narratividade carrega consigo algumas estratégias de persuasão ou de sedução que os narradores impõem aos leitores. Devemos, neste sentido, ficar bem atentos a interpretações do que se lê ou, como adverte Marques (2003), “não se apegue à letra desta escrita, mas dela faça trampolim para sua imaginação criadora” (MARQUES, 2003, p. 10). Por não ser neutra, a narrativa nos convida sempre a uma reavaliação de nosso mundo. É por isso que a imaginação narrativa permite pensar possibilidades outras, uma vez que traz o mundo do texto para o mundo da ação,

elucidando-o, desvelando o mundo proposto pelo texto, enunciando um novo discurso sobre ele, a partir dele, tornando-o novamente acontecimento.

Contudo, dentro deste contexto, o problema hermenêutico da apropriação ocorre por três motivos apresentados por Ricoeur. O primeiro aspecto destacado diz respeito à noção de que a apropriação está dialeticamente ligada à distanciamento, à característica da escrita, que não será abolida pela apropriação, por ser esta sua contrapartida. Assim, não haverá mais afinidade afetiva com a intenção do autor. Ao olhar por este ângulo, a apropriação pode ser entendida como uma compreensão pela distância e à distância, daí ser necessário manter o distanciamento.

No segundo aspecto, a apropriação está dialeticamente ligada à objetivação característica da obra, passando por todas as objetivações estruturais do texto, exatamente na medida em que não responde ao autor, mas ao sentido da obra. É talvez a este nível que a mediação operada pelo texto deixa-se compreender melhor. Diante desse contexto, é que vamos compreender a afirmação de Ricoeur (1991:

Contrariamente à tradição do *cogito* e à pretensão do sujeito de conhecer-se a si mesmo por intuição imediata, devemos dizer que só nos compreendemos pelo grande atalho dos sinais de humanidade depositados nas obras de cultura. O que saberíamos do amor e do ódio, dos sentimentos éticos e, em geral, de tudo o que chamamos de o *si*, caso isso não fosse referido à linguagem e articulado pela literatura? O que parece mais contrário à subjetividade, e que a análise estrutural faz aparecer como a textura mesma do texto, é o próprio *médium* no qual, apenas, podemos nos compreender (RICOEUR, 1991, p. 123).

Ricoeur não acredita na pretensão cartesiana de que o sujeito possa conhecer a si mesmo por algum tipo de intuição imediata. Para ele, é a mediação apresentada pelo texto que é o meio (*medium*) privilegiado de compreensão de nós mesmos. Por esse aspecto de mediação, a linguagem não é mais fundamento, como não é objeto, mas é o meio no qual e pelo qual o sujeito se manifesta e o mundo se mostra. O “frente a frente” característico de todo o diálogo é transposto para a apropriação do “mundo da obra”, como bem expressa Corá (2004, p. 52).

Desse modo, afirma Ricoeur (1991): “aquilo de que eu, finalmente, me aproprio, é uma proposta de mundo; esta não está *atrás* do texto, como estaria uma intenção encoberta, mas *diante* dele como aquilo que a obra desenvolve, descobre e revela” (RICOUER, 1991, p. 124). Por meio da escrita ou da narração é que passamos a nos compreender numa dimensão temporal, isto é, histórica, mas, mais que isso, permite a compreensão de nós próprios na nossa historicidade, como ser que produz cultura. Nessa perspectiva, o conhecimento de si é impossível sem a intermediação de uma hermenêutica que interprete os sinais culturais. Como nos alerta Ricoeur, nossa reflexão revela a nossa existência como desejo de *ser* ou esforço de *existir*. Sob este ângulo, entendemos que a compreensão hermenêutica da leitura das teses e dissertações sobre infância e educação, produzidas no Brasil e na Argentina, estará amalgamada pelo mundo do autor e o nosso próprio mundo de leitor.

No terceiro aspecto, Ricoeur aponta que a apropriação pressupõe necessariamente o “mundo do texto”. Aquilo que é apropriado pelo leitor é uma proposta de mundo. A apropriação é um processo de compreensão do mundo a partir do que o mundo do texto pode me fazer desvendar, descobrir, revelar. Como expressa Ricoeur:

[...] compreender é *compreender-se diante do texto*. Não impor ao texto sua própria capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um *si* mais vasto que seria a proposta da existência, respondendo da maneira mais apropriada à proposta de mundo. A compreensão é, então, exatamente o contrário de uma constituição de que o sujeito teria a chave. Seria nesta perspectiva, mais justo dizer que o *si* é constituído pela ‘coisa’ do texto (RICOEUR, 1991, p. 124).

Percebemos que a relação entre o mundo do texto e a subjetividade do leitor é um tanto complexa. Embora a ficção seja uma dimensão fundamental de referência do texto, a subjetividade do leitor também o é. A subjetividade do leitor só se manifesta quando colocada em suspenso; é potência irrealizada, assim como o mundo que o texto manifesta. Daí que apropriar-se de um texto é apropriar-se de uma variedade de mundos que a linguagem sugere e induz por meio de seu potencial de sentido.

Para Salles (2012),

Em uma teoria da compreensão, tal como a concebe Ricoeur, a hermenêutica convida a abandonar a subjetividade como origem radical e colocá-la em uma posição mais modesta. O leitor, como intérprete da obra escrita, não deve impor ao texto a sua capacidade limitada de compreender, mas deve, sobretudo, expor-se, deixar-se modelar pela proposição de mundos que são feitas no ato da leitura. Nesta dialética entre perda (de si) e reencontro (de si mesmo como outro) as referências ofertadas pelo texto colocam o leitor diante do mundo de novas possibilidades, novidade na qual acontece a interpretação de si mesmo diante do espelho das palavras (SALLES, 2012, p. 247).

Ao apropriar-se de um texto, o leitor depara-se com uma variedade de mundos induzidos pela linguagem por seu potencial de sentidos que sugere e provoca. Para Ricoeur, o texto é considerado o paradigma da ação, que projeta um mundo e se dirige a uma série de leitores possíveis que, por sua vez, criam ou elaboram novos textos, dando continuidade ao processo texto-leitura-ação. Esse tipo de ação “deixa um 'rastro', põe a sua 'marca' quando contribui para a emergência de infinitas configurações que se tornam os *documentos* da ação humana” (RICOEUR, 1991, p. 196, grifo do autor). Daí Ricoeur em suas reflexões se dedicar a compreender o ser humano que se manifesta nas múltiplas formas de discurso e nas diversas obras da cultura.

Ainda segundo Ricoeur (1991, p. 124), “eu só me encontro quando me perco. A leitura introduz-se nas variações imaginativas do *ego*”. Continuando suas reflexões nos diz que “a metamorfose do mundo é também a metamorfose lúdica do *ego*” (RICOEUR, 1991, p. 124). Com isso, a metamorfose do ego precisa distanciar-se na relação de si para si, uma vez que a compreensão será tanto desapropriação como apropriação.

Isto significa que precisamos ter uma crítica bem fundamentada das ilusões do sujeito à maneira marxista e freudiana, que necessariamente deve ser incorporada à compreensão de si. Por isso devemos tomar cuidado com a nossa autocompreensão, por esta, muitas vezes, se construir a partir de equívocos consciente ou não. Interpretar, segundo Ricoeur, é também desenvolver a arte da suspeita e da denúncia, por isso, ao tentar revelar o sentido como ilusão, racionalização e vontade de poder, desenvolve-se uma exigência ética proposta pela hermenêutica de si, em que haja um exercício crítico da falsa consciência,

advinda dos ensinamentos dos “mestres da suspeita” – Marx, Nietzsche e Freud. Assim, Ricoeur nos desafia refletir que:

A consequência, para a hermenêutica, é importante: já se não pode opor hermenêutica e crítica das ideologias; a crítica das ideologias é o percurso necessário que deve tomar a compreensão de si, se esta tiver que se deixar formar pela coisa do texto e não pelos preconceitos do leitor (RICOEUR, 1991, p. 124).

Ricoeur afirma que a dialética da objetivação e da compreensão percebida ao nível do texto, das estruturas, do seu sentido e da sua referência, necessita ser reconduzida ao âmago da compreensão de si. A partir do “mundo do texto”, o distanciamento é a condição da compreensão em todos os níveis da análise porque para Ricoeur não há compreensão sem distanciamento. As tantas lições aprendidas nestas reflexões nos indicam não ser possível que o leitor continue o mesmo através do real e da ficção. O leitor projeta-se na narrativa que, segundo Ricoeur, é a resposta de uma transcendência imanente ao texto, que só se concretiza mediante o ato da leitura. Dessa forma, o leitor se lê no texto e não apenas o lê.

Para finalizar, admito que ao trazer este autor para fundamentar nossa leitura das teses e dissertações, pretendemos oferecer uma compreensão que permita ao pesquisador brasileiro e argentino habitar o universo da infância e da educação, bem como adquirir um conhecimento mais abrangente das diferentes infâncias escondidas nesses dois países, mas, principalmente, que se deem conta dos rostos infantis que compõem a cartografia social da América Latina.

3.2 UMA INTERPRETAÇÃO RICOEURIANA DE INFÂNCIA-EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA ARGENTINA

Interpretar é decifrar a vida pelo espelho do texto.

PAUL RICOEUR.

Após a organização das produções brasileiras e argentinas sobre a relação infância-educação, partimos, fundamentadas na hermenêutica de Paul Ricoeur, para a leitura detalhada e direcionada do mundo dos textos aprovados

e divulgados pelos Programas de Pós-Graduação. A ressignificação da compreensão/interpretação das produções científicas nos permitiu um diálogo mais amplo com o momento histórico das sociedades estudadas, no sentido de abstrair construções sobre a relação infância-educação na tríade proposta pelo nosso autor, isto é, na inter-relação discurso-obra-escrita.

Destacamos que para compreender, com base na hermenêutica de Paul Ricoeur, o estado do conhecimento sobre infância-educação no Brasil e na Argentina, produzido em Programas de Pós-graduação em Educação, para situar seu sentido, objetivo geral desta tese, escolhemos, com base nos cinco critérios destacados anteriormente, na seção 2, dezenove (19) estudos, entre teses e dissertações.

Ao interpretar os textos, nos colocamos sob o exercício da arte da suspeita e da denúncia em relação a como foram produzidos os discursos, em que contexto foram produzidos e como podem ter sido apropriados pelos vários leitores que a essas obras tiveram acesso. Esse exercício crítico, feito de forma consciente, permitiu-nos depreender os ensinamentos direcionados, proporcionados pelos estudos acadêmicos. Eles funcionam (os ensinamentos) como um recurso “verdadeiro”, legitimado pelo poder científico, para se conhecer a relação infância-educação nos cenários brasileiro e argentino, a partir da segunda metade do século XX.

Ser criança é uma realidade multifacetada. A escrita sobre criança a partir da academia é uma produção intelectual que guarda distância dessa realidade, ainda que seja uma outra realidade. Assim, vale a pena refletirmos: qual significação o pesquisador atribui à multiplicidade de crianças existentes no Brasil e na Argentina? A concepção de infância basta para acolher as múltiplas diferenciações de ‘ser criança’?

Essas produções, enquanto linguagem humana, não fogem aos três movimentos distintos que definem o discurso: a noção de acontecimento que se realiza no presente, da existência de um sujeito que exprime ideias e sentimentos e a de um mundo que é representado ou descrito.

A relação infância-educação nos discursos acadêmicos ao ser traduzida produz sentidos próprios de significação. Tais sentidos são conduzidos a partir do local de onde são emitidos, configurados pelos acontecimentos do tempo em que se materializam nos discursos, tendo em vista a ação mediadora, isto é, a

relação entre o interlocutor que produz o discurso e o interlocutor que apreende o discurso na leitura do texto.

Considerando o tema em questão, a relação infância-educação, os interlocutores leitores são, em particular, professores da educação básica com experiência de sala de aula, professores formadores de professores da educação básica, profissionais do governo responsáveis por elaborar políticas públicas, representantes da sociedade eleitos por tratarem do tema e pesquisadores. Cada grupo possui um discurso sobre a relação infância-educação. Qual a semântica que aproxima ou afasta esses interlocutores dos textos?

Se a infância, enquanto construção social, interage com a história de seu tempo, e o texto acadêmico tenta ser um mediador dele, é preciso não descartar o que este deixa de fora – o não dito –, isto é, o que é silenciado. Não por descuido, mas por intencionalidade histórica e ideológica, subtemas são em tempos diferentes ocultados nos discursos sobre infância, como gênero, sexualidade, participação, deficiência e projeto político pedagógico. Esta observação nos ajuda a questionar: Como foi pensada a infância no decorrer do tempo? Quem pode falar sobre ela? A academia se colocou como portadora legítima de um desses discursos, cumprindo um papel que a modernidade garantiu à ciência.

No Brasil, os trabalhos analisados foram produzidos em universidades localizadas nas regiões Sudeste e Sul, devido à maioria dos programas de pós-graduação em educação se concentrarem aí. Mesmo com os avanços ocorridos nos últimos anos para superar as assimetrias da oferta de pós-graduação no país, ainda são estas regiões responsáveis em grande parte pela formação pós-graduada no país. Na Argentina a concentração se encontra na região metropolitana.³³

A relação infância-educação produzida nos textos acadêmicos, sejam eles filosóficos, sociológicos, psicológicos ou culturais, são representações sociais, marcadas pela linguagem, que, por sua vez, manifesta conflitos e contradições do tempo. Como explica Salles (2012), esse tempo, que foi real e presente, marca uma tradição, um sentido de pertença que reverbera na

³³ Cf. dados sobre programas de pós-graduação nos países na seção 2 desta tese.

produção dos autores. Então, ao falar de instituições, Estado, infância e educação os autores dos textos acadêmicos constroem a tradição.

Considerando as inesgotáveis interpretações de leituras de textos, conforme indicava Ricoeur, os recortes, fundamentos e recursos utilizados pelos autores em suas obras, colocam “sobre os ombros do leitor a responsabilidade de reconfigurar a obra na medida em que o leitor incorpora os ensinamentos de suas leituras à sua visão de mundo” (RICOEUR, 1997 *apud* SALLES, 2012, p. 275). Movidos por este princípio, realizamos nossas interpretações, isto é, tendo em vista que elas são parte de nós porque é com nossos olhos, nossa memória, nossa história e experiência que conduzimos a leitura. Mas, tudo isto, sem perder de vista as experiências do autor, pois, como bem explana Salles (2012), “Todo discurso é uma rememoração de uma experiência vivida, ainda que inesgotável pelo uso da linguagem” (SALLES, 2012, p. 270), ou seja, afeta as experiências dos leitores e reorienta os seus modos de interpretar o mundo.

3.2.1 O mundo do texto das produções acadêmicas sobre infância-educação

Nesta subseção trataremos “dos mundos” textuais das 19 obras, produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação do Brasil e da Argentina. Para tanto, exploraremos os seus objetivos, os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados. Para melhor situar, abaixo apresentamos os objetos de estudo de cada obra.

Quadro 6: Objeto de pesquisa na relação autor-obra

AUTOR	OBJETO DE PESQUISA	OBRA
Maria Isabel Edelweiss Bujes	Infância e poder no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Infância e maquinarias
Karine Maria Antunes	Representações sócias da criança sobre participação na escola	Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico
Ana Cristina Richter	Praticas corporais no ambiente educacional de crianças de 0 a 6 anos	Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na rotina de uma creche

Luzia Madalena Leite	Projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental	O projeto político-pedagógico na escola e a infância ignorada
Amadeu de Oliveira Weinmann	A infância na modernidade	Infância: um dos nomes da razão
Geisa Orlandini Cabiceira	Formas de pensar, sentir e agir da criança sobre gênero e sexualidade (desejo e prazer)	Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância
Marceli D’Andrea Santos	Avaliação da criança na escola enquanto brinca	A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador da infância
Márcia Elisabete Wilke Franco	A infância na perspectiva da criança	Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de crianças entre 5 e 12 anos
Ney Luiz Teixeira de Almeida	Infância e educação na cidade	Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersectorialidade em Niterói
Thatiana Teixeira Pécora	A concepção de criança por parte de professores que atuam em instituições de acolhimento	Infância, educação e crianças acolhidas: o olhar de professores das escolas públicas de Corumbá, MS.
Josiane Eugenio Pereira	Memória de infância de pessoas com deficiência mental e intelectual	História, memória e educação: infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá-SC, 1955-1970)
Sandra Carli	Discursos sobre infância na história da educação da Argentina	Niñez, pedagogía y política: Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina 1880-1955.
Mabel Parra	Propostas didática para potencializar interações verbais com a criança	La conversación en los niños: interacción discursiva y social
Monica Patricia Sarlé	Jogo como proposta didática para a educação infantil	Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: El juego en el jardín de infantes
Graciela María Elena Fernández	Discursos institucionais sobre o Jardim de Infância	El jardín de infantes como institución generadora de identidad
Diana Grunfeld/	Unidades inferiores às palavras na escrita de crianças	La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años: contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas
Laura Mercedes Sosa	As políticas de educação espacial e a educação física	Educación corporal y diversidad: la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales
Marta Inés Alegría Ugarte	Evolução da segmentação da escrita	Evolución en la segmentación de la escritura. el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización

María Verónica Cheli	A construção de infância na história da educação na Província de Buenos Aires	La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952)
----------------------	---	---

Elaborado pela autora
Fonte: acervo da autora

Os estudos desenvolvidos pelos/as *autores/as brasileiros/as* se pautam em documentos importantes formulados no país nos séculos XX e XXI, e que asseguram direitos às crianças e aos adolescentes, e em fontes secundárias as mais diversas, mas que apresentam uma certa unidade ao explorarem as mesmas fontes. A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são algumas das fontes primárias mais utilizadas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são um conjunto de sugestões propostas para professores de creches e pré-escolas brasileiras. Neste documento, as crianças tornam-se um grupo estratégico do dispositivo educacional. Sobre elas, é produzido um aparato de verdades e práticas que resultam em uma maneira de se viver a infância. Seus sistemas de enunciados “verdadeiros”, como afirma Bujes (2001), acabam por produzir relações pedagógicas padronizadas.

Bujes (2001), que, como muitos/as outros/as autores/as, constrói seu estudo a partir de sua experiência como professora da Educação Infantil, visava, com sua tese de doutorado, apontar para as formas como operam os dispositivos de governo da infância, a partir da racionalidade governamental moderna. Para tanto, utilizou como referencial teórico as obras dos/as seguintes autores/as³⁴: Foucault (que ela define como o seu arsenal analítico), Deleuze, Ariès, Norberto Elias, Larrosa, Varela, Álvarez-Uría, Norodowski, Rousseau, Froebel, Montessori, Decroly, Piaget, Popokewitz, além de Sandra Corazza,

³⁴ Importa destacar que estes autores destacados da obra são os mais utilizados pela autora. As recorrências explícitas (identificando o autor) e implícitas (não identificando o autor) a eles/as foram contabilizadas por nós e identificadas por entre os enunciados dispersos no texto. Esse mesmo mecanismo foi desenvolvido para capturar os autores utilizados em todas as obras analisadas.

Veiga-Neto e Khumann Jr. Também utiliza o pensamento de Durkheim, Weber e Marx, além de apresentar discussões sobre o tema defendidas por entidades científicas como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciências, Sociedade Brasileira de Pediatria, e do próprio Ministério de Educação e Cultura por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil. Inclui ainda autores dos Estudos Culturais.

Ao utilizar essas obras e analisar os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Bujes (2001) desvela “as relações entre infância e poder apontando para as formas como operam os dispositivos de governo da infância a partir da racionalidade governamental moderna” (BUJES, 2001, p. 8).

Para a autora, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são documentos privilegiados de significações e sentidos; um objeto real, que produz orientações sobre o que ensinar e como ensinar meninos e meninas de creches e pré-escolas brasileiras. Eles funcionam “como um dispositivo de produção da verdade, cuja finalidade é a organização, a disseminação e o controle do saber que circula nas instituições de Educação Infantil” (BUJES, 2001, p. 8). Bujes destaca que só consegue apreender o sentido desse documento porque usou as ferramentas disponibilizadas por Foucault.

O debate sobre a participação de crianças de séries iniciais de uma escola pública faz parte da pesquisa desenvolvida por Antunes (2004). Trata-se de um tema do campo da política. Seu objetivo era investigar as condições sociais da criança na escola, mediante a caracterização de como se definem as práticas e o discurso sobre participação dos sujeitos nas experiências escolares. A autora tomou por base os testemunhos de 25 crianças, alunas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Foram realizadas 300 horas de observação participante a partir de pesquisa de cunho etnográfico. Os fundamentos teóricos utilizados para a construção de toda a sua argumentação são: Quinteiro, Sarmento, Snyders, Ariès, Cambi, Locke, Dewey, Suchodolski, Vygotsky, Gramsci, Makarenko, Freinet, Lourenço Filho, Nagle, Saviani, Paro, Petitat e Leontiev.

Antunes (2004) defende a participação como processo de conscientização. Participar, diz ela, é tomar parte nas decisões e ações

desenvolvidas pela escola; é poder exercitar o direito que é conferido à criança em diversos documentos normativos internacionais – como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – e brasileiros, como a Lei de Diretrizes e Base de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais de 2001.

Defende a autora que os direitos da criança previstos nesses documentos estão muito aquém do desejado. Estes, segundo ela, não asseguram à escola, por definitivo, a ação democrática. Às crianças não são asseguradas tomadas de decisão. Assim, na condição de formadora, a escola acaba por colocar a criança no “papel de reprodutora de relações autoritárias de subordinação, mando e punições” (ANTUNES, 2004, p. 6).

Richter (2005), por seu turno, traça um inventário de estudos sobre a educação do corpo na infância, “descrevendo e buscando *traduzir* o conjunto de feições – da/na paisagem e seus habitantes – que se inscreve sobre o corpo” (RICHTER, 2005, p. 17, grifo da autora). Ela queria compreender as práticas corporais que se colocam no ambiente da escola, além de verificar a presença de dispositivos pedagógicos que transpassa o corpo, observando o modo como operam e se organizam no espaço-tempo da instituição. Para tanto, realiza uma pesquisa etnográfica em ambiente de uma escola para crianças de 0 a 6 anos da Rede Pública de Ensino de Florianópolis-BR.

Segundo Richter (2005), “os temas da infância, do corpo e da educação se inter cruzam num mosaico paradoxal e é essa tensão que procuramos captar” (RICHTER, 2005, p. 18). Para tanto, resgata e se pauta nas ideias dos pensadores da teoria Crítica Frankfurtiana, principalmente Horkheimer, Adorno e Walter Benjamin.

O estudo de Richter contempla mais um subtema importante, tratado pelos estudiosos da modernidade: o corpo. No caso particular de sua dissertação de mestrado, a questão do corpo é abordada na sua conexão com o tema da infância e da escola. Ela faz isto tendo como referência os ambientes educacionais das creches. Contar as experiências e práticas do corpo infantil no espaço pedagógico da creche, Richter entende ser uma possibilidade que tem como finalidade transmitir significados. Para ela:

Assim como a infância, o corpo é também observado como *outro da razão*, capaz de revelar imagens de resistência frente aos

processos de dominação e barbárie inscritos tanto no processo civilizador como nos atores responsáveis pela formação dos indivíduos, sendo que estes são também sujeitos ou sujeitados aos imperativos da razão instrumental e aos processos de dominação e minoridade levados a cabo pela *Aufklärung* em seu lado noturno (RICHTER, 2005, p. 18)

A autora se posiciona veementemente contra a infantilização produzida pela indústria cultural, que, do seu ponto de vista, fabrica não apenas os produtos culturais, mas também os consumidores, que buscam encontrar nesses produtos “satisfação imediata e efêmera das necessidades humanas” (RICHTER, 2005, p.19), sem se dar conta de que a intenção é a lucratividade.

As reflexões que atravessam a dissertação de Richter criticam o capitalismo e como este mobiliza o avanço da indústria cultural infantil. A autora chama atenção para a visibilidade que a ‘infantilização da indústria cultural’ adquire no mercado.

Leite (2006), de sua parte, questiona, na sua dissertação de mestrado, as concepções de educação, escola, infância, criança e participação presentes nos Projetos Políticos Pedagógico de escolas. Explica que o tema investigado possui uma estreita relação com a sua atuação profissional como professora e como técnica educacional. Ela analisa a questão com base na legislação vigente no Brasil a partir da década de 1990 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nº 9394/1996, além da Resolução Nº 17/99 – Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica e Profissional –, Parecer Nº 78/99, aprovado em 13/4/99, que estabeleceu na Resolução Nº 17/99 diretrizes para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico das escolas de Educação Básica e Profissional, integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. É com base nessa legislação que a autora apresenta a discussão sobre projetos político-pedagógicos, considerando-os um tema importante para a compreensão da infância e da escola. Objetivamente, expõe como intenção de pesquisa a identificação e análise de conceitos como educação, escola, infância, criança e participação presentes nos Projetos Político Pedagógicos das escolas. Teoricamente, se vale das obras de Quinteiro, Kramer, Kuhlmann Jr., Snyders, Charlot, Saviani e Durkheim. Metodologicamente, analisa 10 Projetos Político Pedagógicos com base na Análise de Conteúdo, segundo Orlandi e Laura Franco.

A autora também traz para o debate o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL/MEC, Lei nº 8.069/1990), que, no artigo 53, trata do Direito da criança e do adolescente à educação, à cultura e ao lazer. Também destaca que nesse documento legal, Inciso IV, é garantido às crianças e adolescentes o “direito de organização e participação em entidades estudantis”. Mas, critica a autora que, mesmo garantido no ordenamento jurídico do país, a participação da criança, enquanto aluno, não é amplamente exercida. De forma sutil, Leite (2006) destaca que mesmo diante de um modelo educacional que resguarda aos alunos o direito de participação, formalmente amparado na letra da Lei, a escola está longe de garanti-lo, que há uma distância enorme entre a criança, o seu direito previsto e a escola, que a coloca na condição de aluno.

Reforça a autora que o aparato legal garantidor do direito à participação não assegura aos alunos, no âmbito escolar, o exercício democrático de decisão. Ela explica que isto ocorre fundamentalmente porque as crianças são consideradas “seres incompletos e imaturos, sobretudo, quando se trata de exercitarem o direito à participação política” (LEITE, 2006, p.12). Ela denuncia, com base em Quinteiro (2003), sua orientadora, que “a participação na escola é didatizada e, portanto, banalizada, no interior das relações pedagógicas” (LEITE, 2006, p.12-13), o que deixa as crianças alijadas do processo escolar.

No Brasil, processando uma leitura sobre a história da infância, Weinmann (2008) constrói sua tese de doutorado. A partir da constatação de que a história da infância sofreu ao longo dos anos consideráveis transformações, ele questiona: o que significa escrever sobre a história da infância e sua educação? Assim, para a construção de sua tese de doutorado, objetiva construir uma história filosófica do aparecimento da infância na modernidade.

Tentando responder a tal questão e cumprir com seu objetivo, Weinmann (2008) discorre sobre as condições de possibilidade do aparecimento da infância na Modernidade. Ele, então, pergunta: infância e educação são objetos modernos? (WEINMANN, 2008, p. 6). Utilizando-se de fontes secundárias, das quais destaca autores considerados como representativos de diferentes vertentes teórico-metodológicas, Weinmann (2008) desenvolve a sua tese. Os autores constitutivos de sua fonte secundária são: Foucault (que considera fundamental), Rousseau, Giorgio Agamben, Lloyd DeMause, Narodowsky,

Walter Kphan, Philippe Ariès, Neil Postman, Deleuze, Freud e Sandra Corazza. Também utiliza os escritos de Carlota Boto e Danilo Streck.

A intenção do autor é, com base nas pesquisas arqueológicas e genealógicas de Foucault, compreender a construção moderna de infância e educação nas produções discursivas das fontes secundárias. Ele procura vasculhar os escritos dos autores para apreender suas contribuições para a construção de um sentimento de infância na Modernidade, isto porque, para ele, a modernidade “exigiu a produção de um novo sujeito social: o indivíduo moderno, civilizado, caracterizado pelo governo de si, pelo autocontrole através do uso da razão” (GOUVÊA, 2012, p. 22) e este sujeito estaria, provavelmente, nos textos de seus autores.

As análises do autor correm tendo como premissa a ideia de que para essa infância moderna, a escolarização cumpre um papel fundamental: promover a separação das idades, o confinamento dos pequenos e sua rigorosa moralização. O autor realiza uma densa discussão sobre a questão da racionalidade, e diz que

[...] a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral – constitui-se em um mandato irrevogável, a infância surge em uma posição de alteridade à razão e a educação configura-se como o instrumento por meio do qual os *infantis* podem realizar sua virtualidade racional (WEINMANN, 2008, p.11).

Esses diferentes pesquisadores, em suas teses e dissertações, geralmente, concordam que as questões da civilidade, da urbanização e da industrialização tornaram-se importantes para que fosse construído um ideal de escola moderna, articulado ao novo sentimento dos adultos em relação às crianças. Isto, de certa forma, funciona, no contexto do mundo dos textos analisados, como justificativa para a investigação dos impactos que a modernidade trouxe na construção da ideia de infância como um tempo específico da vida. Em especial, o texto de Weinmann (2008) demonstra que infância é uma invenção da modernidade e que toda a construção produzida no seu entorno, principalmente em relação à escola, funciona como dispositivo explicativo e justificador de sua existência e experiência no mundo.

Além das justificativas teóricas de seus estudos, esses estudiosos também argumentam que seus interesses são pautados nas experiências pessoais de vida. Cabiceira (2008), por exemplo, explica que os estudos sobre “infância correlacionado às discussões sobre educação infantil, foi fazendo parte da minha [sua] vida pessoal e acadêmica” (CABICEIRA, 2008, p. 12) e que ao longo do estudo ia se percebendo em constante processo de (re)construção enquanto sujeito social.

Em particular, o trabalho de Cabiceira (2008) seguiu na perspectiva de ‘dar voz às crianças’. Assim, a escrita de seu texto se dá permeada por discursos e narrativas das próprias crianças. Na tentativa de dar forma e colorido à sua existência de mulher e professora, ela traz para o debate os vários subtemas articulados à relação infância-escola, já identificados em linhas anteriores, como gênero e sexualidade. Seu objetivo era analisar os significados que crianças entre 10-12 anos atribuem às condutas sexuais e eróticas, relativas aos prazeres sexuais e/ou desejos corporais. Os autores utilizados para fundamentar seu texto foram: Sarmiento, Christensen, James, Graue, Walsh, Soares, Tomás, Corsaro, Ariès, Corazza, DeMause, Heywood, Freud, Foucault, Rizzini, Lajolo, Kramer, Bruner, Walter Benjamin.

Cabiceira (2008) realiza o estudo por meio de pesquisa de campo com crianças de uma cidade do interior paulista com idades entre 10-12 anos. São alunos/as de uma escola pública estadual, retidos/as em uma 4ª série do Ensino Fundamental, nomeada como classe de ‘recuperação de ciclo’. A pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e a sua metodologia é inspirada nos estudos etnográficos com crianças, com ênfase nos aspectos culturais e simbólicos das experiências sociais e na sociologia da infância. Para tal empreendimento, foram utilizados: 1) observações diretas em sala de aula, no recreio e em outros espaços da escola; 2) entrevistas semiestruturadas e dinâmicas realizadas com as crianças; 3) questionários abertos, de caráter socioeconômico e cultural, aplicados aos familiares das crianças desta sala e da comunidade escolar; 4) questionários abertos às professoras da sala; 5) pesquisa documental; 6) relatos orais das crianças; 7) diário de campo; 8) visitas domiciliares.

As reflexões sobre a vida e as leituras estão na trama do texto investigativo da autora, assim como estão as experiências e vivências das próprias crianças. O mundo textual de Cabiceira (2008) apresenta ao leitor um

universo projetivo de sentido modulado pelas vozes das crianças, que, apropriadas por ela e amalgamadas por sua própria experiência existencial, geram um novo acontecimento.

Santos (2008) trata, em sua dissertação, da avaliação escolar da criança. Ela constrói sua reflexão sobre o tema articulando-o à questão da ludicidade. A ideia é compreender como avaliar a criança, no momento em que ela está brincando. Ela visava compreender sobre como avaliar a criança brincando, queria desvendar os caminhos que a ludicidade percorre no fazer didático do educador de infância. Utilizou para tanto as ideias de Freinet, Huizinga, Froebel, Ariès, Vygotsky, Kishimoto, Winnicott, além da brasileira Hoffmann para tratar da questão da avaliação.

Ela diz que sua pesquisa “desvelou o outro, a interação com o outro, a colaboração do outro com intencionalidade, tendo a ludicidade como fonte educativa” (SANTOS, 2008, p. 15). Esse outro, segundo ela, é a criança que brinca e que se desvela por meio da linguagem lúdica.

Santos (2008) é uma das autoras da infância que coloca em debate a ludicidade como cultura. Para ela, ao brincar as crianças produzem cultura, interagem entre si, com o educador e com outros adultos do seu cotidiano escolar. A ludicidade, tema importante entre os pesquisadores da educação infantil, é para a autora o tema de maior relevância no processo de interação da criança na escola. Na sua perspectiva, é brincando que a criança interage, constrói sua identidade pessoal e coletiva, que influenciará em todo seu processo formativo. Ao articular essa discussão com a avaliação, a autora coloca em debate o papel do professor no processo de desenvolvimento da criança. A avaliação é posta como uma atividade pedagógica importante do professor. Se, como ela afirma, a atividade lúdica deve permear todo o trabalho pedagógico do professor com a criança, avaliá-la torna-se uma função indispensável. Para Santos (2008), brincar é uma atividade intrínseca à infância.

É nessa direção que Franco (2009), outra pesquisadora da infância no Brasil, vai também pesquisar as possibilidades de as crianças viverem suas infâncias. Para isto, desenvolve sua tese de doutorado com o objetivo de compreender quais as possibilidades de viver infâncias na contemporaneidade sob a perspectiva das crianças. Ela procura entender o lugar da infância a partir do olhar da criança. Nessa direção, fundamenta seus argumentos com base na

Sociologia da Infância, na Psicologia e na Educação. Os autores utilizados na construção de seu texto são: Luria, Vygotsky, Baquero, Maturana, Arroyo, Ariès, José de Sousa Martins, Sarmiento, Corsaro, Quinteiro, Montandon, Zabalza, Kramer, Kuhlmann Jr. e Brougère. Também utiliza as reflexões de Norbert Elias, Berger e Luckmann. A pesquisa foi realizada com um grupo de crianças entre 5-12 anos. A análise foi feita com base em desenhos produzidos pelas crianças, em histórias por elas contadas e em resultados de um Teste de Episódio aplicado em um dia livre de atividades.

Para a autora, brincando em casa, na rua e/ou na escola, as crianças descobrem possibilidades de viver suas infâncias. Particularmente, Franco (2009) radicaliza na possibilidade da criança pesquisada se tornar protagonista de sua pesquisa. Sua ideia é trazer para a pesquisa a concepção de infância a partir do olhar da criança. Assim, vai investir na possibilidade de 'dar voz à criança' e verdadeiramente ouvi-la.

A autora parte da compreensão de que as “crianças não apresentam uma única visão de infância, mas distintos olhares” (FRANCO, 2009, p.11). Essa compreensão resulta de sua concepção sobre a complexidade do tema criança-infância. Ela constrói suas reflexões a partir de três áreas do conhecimento: Sociologia da Infância, Psicologia e Educação. Para ela, sem entender o universo que circunda a infância pelos olhos das crianças, a educação não será capaz de desenvolvê-la.

Para educar as crianças, segundo Franco (2009), o/a professor/a sensível à perspectiva infantil é de fundamental importância. Não apenas porque assim ele/a será capaz de planejar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula, mas porque saberá acolher essas crianças na rede pública de ensino.

O estudo da infância e da educação desperta inúmeros sentimentos nos autores estudados. Percebemos que compreender a infância como categoria social e como experiência humana permitiu-lhes potencializar práticas sociais em diversos campos das ciências humanas e sociais, principalmente quando o estudo assume uma relação intimamente articulada à existência do autor, como é o caso do estudo de Almeida (2010), que retorna ao lugar onde nasceu para realizar sua pesquisa.

O autor resgata “a trajetória da experiência de intersetorialidade na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, entre os anos 2006-2008, analisando as dimensões

instituintes dos movimentos empreendidos nos campos da educação e da infância” (ALMEIDA, 2010, p.7). Basicamente, a questão que levanta é: as cidades têm organizado seus espaços e ambientes para que sejam favoráveis às crianças, à educação e às infâncias? A partir dessa questão chave, vai tratar da importância das políticas públicas para a cidade, no processo de visibilidade das categorias sociais que mais sofrem com as desigualdades sociais e que, geralmente, encontram maiores dificuldades de organização social. Seu objetivo era resgatar a trajetória da experiência de intersetorialidade na cidade de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro, no período compreendido entre os anos 2006-2008, analisando as dimensões instituintes dos movimentos empreendidos nos campos da educação e da infância. Para isto, analisa dados documentais, faz levantamento de dados estatísticos e realiza entrevistas com profissionais que atuavam na cidade de Niterói-BR em diversas instâncias de coordenação e execução das políticas de saúde, educação e assistência social, assim como com representantes da sociedade civil que atuavam nos conselhos de direito e de políticas da cidade.

Com uma tese de 386 páginas, para se fundamentar teoricamente, utiliza uma bibliografia extensa e variada, pautada, basicamente, no materialismo histórico dialético: Marx, Gramsci, Mészáros, Benjamin e Lefebvre. Para discutir infância, utiliza Ariès, Agamben e Sarmiento. O autor também se vale de um rico material que constitui a sua fonte primária: documentos da Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura/Unesco, do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do Fundo das Nações Unidas para a Infância/Unicef, entre outros organismos internacionais. Também utiliza uma vasta documentação nacional: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Programa Nacional de Renda Mínima, O Plano Decenal de Educação para Todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à Educação – Bolsa Escola (PNRM) e tantos outros.

Almeida (2010) vai argumentar, a partir de dados adquiridos em documentos e entrevistas com profissionais que atuavam nas políticas de saúde,

educação e assistência social da cidade de Niterói, que as dinâmicas setoriais da cidade são mobilizadas pelas condições de existência dos grupos sociais que constituem a cidade. Particularmente em relação ao setor da educação, Almeida (2010) constata que a cidade é tratada como um território vivo de experiências educadoras. Acresce que:

A educação infantil ganhou uma visibilidade na cidade na medida em que convergiram diferentes tensões e momentos da própria área no processo de organização de sua rede, revelando as dificuldades de condução de uma política que nitidamente voltada para a democratização do acesso esbarrou na complexa trama de interesses e práticas sociais nas quais a mobilização social, o comunitarismo, a cooptação e a expansão privada da filantropia religiosa não produziram consensos suficientes para dar um padrão político-pedagógico comum ao esforço de reconhecimento da cidadania da infância na cidade (ALMEIDA, 2010, p.p 355-56).

Importa destacar que em 2003 o governo brasileiro criou o Ministério das Cidades. Dentre as atribuições deste ministério, encontrava-se o financiamento de ações integradas de habitação, saneamento e infraestrutura, na perspectiva de apoiar a modernização institucional dos municípios para que atuassem na melhoria das condições de moradia das famílias de baixa renda. Com este propósito, Almeida (2010) acreditava que a intersectorialidade poderia provocar mudanças importantes no sentido de se ultrapassar a fragmentação das políticas públicas.

Particularmente, retornar à cidade potencializou, ao autor, uma releitura do passado, que o fez compreender ser a educação um campo central para as políticas públicas, no sentido de se projetar e promover o desenvolvimento social (ALMEIDA, 2010).

Tratando especificamente de crianças que vivem em Casas de Acolhimento Institucional, Pécora (2012), em sua dissertação de mestrado, destaca a importância do modo como o/a educador/a compreende a infância, a família e a educação. Observadora atenta, a autora inicia a discussão da temática ainda em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Ela procura conhecer, discutir e analisar as concepções das professoras em relação a crianças que estão em situação de Acolhimento Institucional. Para tanto, utiliza vários documentos internacionais que tratam do atendimento à criança, além do

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Do ponto de vista dos fundamentos teóricos, utiliza as ideias dos seguintes autores: Rizzini, Glens, Weber, Venancio, Chamboleyron, Del Priore, Florentino, Pereira, entre outros. Os dados foram coletados por meio de entrevista semi-estruturada, buscando compreender como se dá a concepção das crianças acolhidas e também quais as concepções sobre temas como: infância, família, educação. A cidade de Corumbá/BR possui 3 casas de acolhimento, cada qual dividida por faixa de idade. A nossa autora escolheu a Casa de Acolhimento que atende crianças com idades de 6 a 12 anos.

Pécora destaca que o ECA reafirma que a criança e os adolescente são sujeitos de direitos. A partir daí, defende que essas crianças têm direito ao afeto, ao brincar, a querer ou não querer, a conhecer, a sonhar e a poder opinar. No entanto, constata que as práticas vivenciadas com essas crianças revelam o quanto os/as professores/as estão despreparados para garantir a educação de qualidade às crianças abrigadas. Mediante isto, sustenta que tanto a escola quanto os/as professores/as precisam:

Discutir as transformações sociais e as concepções de família, infância e educação, para, assim, buscarem alternativas que possam atingir todas as crianças, de forma a garantir seu direito a uma educação de qualidade, sem deixar de lado suas singularidades (PÉCORA, 2012, p. 7).

Pereira (2013), também do Brasil, nos apresenta um estudo que parte de sua experiência profissional, motivado por sua trajetória de vida. Seu objeto de pesquisa são as reminiscências de pessoas com deficiência mental/intelectual leve/moderada acerca de suas infâncias e educação. Tem como objetivo analisar os pontos de vista das pessoas com deficiência, investigando o modo como elas se lembram e re/interpretam a sua condição de ser-no-mundo, partindo de uma concepção de infância que os/as considera como atores de suas próprias histórias. A pesquisa foi realizada com quatro pessoas com deficiência mental/intelectual leve e moderada, sendo a faixa etária entre 55/56 anos, com quatro respectivos familiares. A recolha de dados foi feita a partir da História Oral. Os/as entrevistados/as rememoraram algumas das experiências de infâncias vividas na escola, na família e na sociedade.

Os autores aos quais recorre para construir seu texto de tese são: Sarmiento, Heywood, Ariès, Januzzi, Kuhlmann, Gagnebin, Paulo Freire, Bercherie, Walter Benjamin e Vygotsky, Também se vale de uma vasta referência documental nacional e internacional: documento da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, celebrada na Guatemala, em maio de 1999; documentos do UNICEF; Declaração de Salamanca; documento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CORDE); Decreto nº 3.956/2001, LDB 96 e Constituição Federal do Brasil de 1988.

Trabalhos sobre memórias de infância são frequentes, no entanto, relacionar essas memórias com deficiência mental/intelectual é raro. O que se encontra são estudos de adultos que, na condição de professores/as, médicos/as, assistentes sociais, discutem e/ou apresentam essas infâncias.

Ao tratar da temática da deficiência, infância e educação, Pereira (2013, p. 18), faz circular a necessidade de se “romper com concepções de passividade e objetividade de uma determinada ciência que busca verdades absolutas”. Tarefa árdua, já que a sociedade moderna impõe um padrão de normalidade e comportamento que atenda aos anseios do mundo capitalista, que, segundo a autora, exige alguns pré-requisitos que fazem parte do mundo dos ditos normais, tal como capacidade de eficiência, de produtividade e de perfeição. Para a autora, essas qualidades demonstram os padrões estabelecidos por “uma sociedade que classifica e normatiza todos aqueles que fogem à “normalidade” (PEREIRA, 2013, p. 49).

O tema abordado por Pereira (2013) se articula à questão da relação infância- educação na medida em que trata de padrões de conduta e promove uma reflexão sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência mental e/ou intelectual. Nessa direção, reforça o debate a respeito das sociedades modernas, que deve incluir todos à sociedade para ser civilizada. Também, por extensão, traz para discussão o debate sobre uma escola que, por ser moderna, deve pedagogicamente estar preparada para a todos atender.

Em direção contrária, todavia, outros pesquisadores discutem que o processo civilizatório proposto pela modernidade retirou da criança sua capacidade racional, impedindo sua autonomia, não permitindo a valorização das diferenças. Isto posto, os autores da infância acabam por demonstrar que a

modernidade, contraditoriamente, restringe, pela reivindicação da racionalidade, condições objetivas para a inclusão, e, por extensão, o desenvolvimento de crianças com deficiência mental/intelectual na escola, promovendo nestas o sofrimento pela negatividade, discriminação e preconceito.

Indubitavelmente, não podemos negar os avanços ocorridos em relação à compreensão de infância no século XX no Brasil. Estes foram importantes, o que, inclusive, deu a ele o título de 'século da criança', mas muito longe se está de uma infância atendida por políticas públicas no país, capaz de assegurar às crianças pequenas brasileiras o direito tão decantado pela modernidade.

De um modo geral, a princípio, o que chama especial atenção no mundo textual da produção brasileira é a diversidade de subtemas aos quais se articulam ao tema central infância-educação.

Quadro 7: Objetos Temáticos das Produções Brasileiras



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Em relação aos estudos desenvolvidos na Argentina, também vamos encontrar uma produção densa, sistemática e fundamentada em autores que muito se aproximam dos utilizados nos estudos dos autores brasileiros. O mundo dos textos argentinos segue uma lógica na qual o direito da criança também é o mote central.

Carli (2000), uma das autoras analisadas, defendeu sua obra como tese de doutorado, publicada posteriormente na forma de livro, e vai estudar as transformações do discurso da infância na Argentina sob um olhar histórico, entre os anos 1880-1955. Reconhecendo ser um tema marginal na história da educação, defende que ao se estudar a infância na Argentina é possível entender a sua cultura política e a sua cultura escolar. Seu objetivo era analisar as formas de educação e socialização das crianças e o imaginário acerca do futuro das crianças, ou seja, colocava como desafio entender a população infantil tanto na sua modulação presente quanto na projeção desta população como futura geração adulta. Ela confessa que sua preocupação é com a passagem de um tempo a outro, a relação entre o passado e o futuro.

A autora fez sua incursão no passado argentino a partir do conceito de infância, permitindo explorar os horizontes da pedagogia e da política que haviam sido construídos durante a primeira metade do século XX. Ela procura analisar a trama dos discursos acerca da infância, numa espécie de exercício de desconstrução, na assertiva de dar visibilidade às fontes que foram esquecidas em favor de outros interesses do Estado, dos mestres e da escola. Sua intenção era construir um mapa de correntes e tendências sobre o tema num longo período histórico.

Nessa perspectiva, ela faz, primeiramente, uma revisão dos estudos sobre a infância e, nesta revisão, os textos de Ariés assume um lugar de grande importância, principalmente a obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. Outro autor com o qual vai trabalhar é Le Goff, explorando o conceito de mentalidade. Somam-se a estes, outros autores do campo da história como Jacques Gelis, Lloyd DeMause e Michel Foucault. Também explora Freud e Lacan quando trata da criança e da família. Depois, vai explorar os capítulos discutindo a ideia de infância e Escola Pública em Domingo Faustino Sarmiento. Em seguida trata do lugar da criança na década de 1880, que ela define como ‘o lugar da criança na Nova Sociedad’. Passa depois a discutir a criança no Positivismo, Krouso-positivismo e do Normalismo (1880-1930), que vai tratar como ‘as teses sobre a natureza humana da criança’. Segue seu texto discutindo a infância e o socialismo na educação, além da infância e o anarquismo na educação (1890-1930). Acende o seu texto abordando experiências educativas,

democracia e a escola nova. Parte depois para a discussão da infância como um problema da nação e por fim aborda a criança, o direito e a política peronista.

Na condição de uma tese teórica, a autora, do ponto de vista metodológico, trabalhou com fontes primárias e secundárias na perspectiva da análise do discurso. Inspirada na arqueologia do saber de Michel Foucault, vai conceder um lugar especial à análise das ideias pedagógicas.

O mundo textual teórico e histórico sobre a infância apresentado na tese de doutorado de Carli (2000), centraliza o debate nas transformações dos discursos acerca da infância em seu país. O propósito da tese, como afirma a autora, é situar a questão da infância na história da educação argentina, analisando os sentidos que esta sociedade construiu de infância na primeira metade do século XX. Ela destaca que na Argentina as políticas implementadas para o atendimento da infância apresentam fragilidades na qualidade e nas possibilidades de oferta, gerando dispersão no sistema escolar nacional e público. Para a autora, este resultado se contrapõe aos discursos acerca do atendimento da infância junto a instrução pública.

Carli (2000) trata a infância como campo transdisciplinar, destacando os seguintes grupos disciplinares que constituem para ela o campo no qual o tema infância-educação se desenvolve: História, História da Infância (proveniente da história da educação) e Sociologia da Educação (aportada pela Psicanálise).

A obra de Ariès, como já situamos anteriormente, fundamentou a produção de inúmeros estudos que constituíram o campo da história da infância na América latina. Pode-se dizer, inclusive, que ele acabou por constituir o campo no continente dada a ostensiva presença de seus escritos nas produções. Para Carli (2004), por exemplo, o autor e seus escritos ajudaram numerosos pesquisadores a avançarem em suas análises acerca de diversos temas, como os que tratam da vida privada das crianças, dos afetos familiares, dos vínculos geracionais e dos fenômenos demográficos.

Para Carli (2004), baseada em Ariès, abordar temas e problemas que se vinculam à história social da criança ajuda no rompimento de regras rígidas da investigação tradicional, institucional e política a que se submeteu parcela significativa de pesquisadores debruçados sobre o tema da infância durante um longo período da história.

O recorte do campo de estudos sobre a infância feito por Carli (2004) em seu texto, resulta na exploração de obras extremamente importantes para a compreensão da construção das concepções de infância em seu país. Ancorada em Ariès, a autora vai fazendo, em sua obra, referências a autores que a ajudaram a fundamentar sua compreensão de infância e, assim, articulá-la a práticas e políticas educativas.

A densidade teórica do trabalho de Carli (2004) nos faz recorrer a Ricoeur (2007), para quem há diferenças entre texto romance e o texto de história. O texto de Carli (2004), como os demais textos analisados, é, basicamente, um texto de história.

Uma coisa é um romance [...], outra coisa, um livro de história. Distinguem-se pela natureza do pacto implícito ocorrido entre o escritor e seu leitor. Embora informulado, esse pacto estrutura expectativas diferentes, por parte do leitor, e promessas diferentes, por parte do autor. Ao abrir um romance, o leitor prepara-se para entrar num universo irreal a respeito do qual a questão de saber onde e quando aquelas coisas aconteceram é incongruente; em compensação, o mesmo leitor está disposto a operar o que Coleridge chamava de *wilful suspension of disbelief* [suspensão intencional da descrença], sem garantia de que a história narrada seja interessante: o leitor suspende de bom grado sua desconfiança, sua incredulidade, e aceita entrar no jogo do como se — como se aquelas coisas narradas tivessem acontecido. Ao abrir um livro de história, o leitor espera entrar, sob conduta de devorador de arquivos, num mundo de acontecimentos que ocorreram realmente. Além disso, ao ultrapassar o limiar da escrita, ele se mantém em guarda, abre um olho crítico e exige, se não um discurso verdadeiro comparável ao de um tratado de física, pelo menos um discurso plausível, admissível [...], honesto (RICOEUR, 2007, p. 274-275).

Para Ricoeur (2007), a narrativa histórica fala sobre o real como passado, enquanto a narrativa ficcional fala do irreal como fictício. Mesmo sendo estruturada igualmente quanto à forma, ambos os tipos apresentam intencionalidades e referencialidades diferentes. O texto de Carli (2000), na condição de histórico, se desenvolve a partir de sua experiência como docente e pesquisadora que se lança ao desafio de situar a infância na história da educação argentina.

Parra (2001), em sua dissertação de mestrado, procura elaborar propostas didáticas para potencializar as interações verbais como uma prática linguística dinâmica e necessária em todas as áreas do currículo escolar. Assume como marco teórico a ideia de linguagem enquanto comunicação, conforme Vygotsky, mas, para chegar aí, passa pela filosofia da linguagem na perspectiva estruturalista, gerativista e pragmática. Assim, explora no seu texto as teorias de Saussure e Pierce, até chegar em Vygotsky, sem deixar de recorrer a Wittgenstein.

Do ponto de vista metodológico, ela vai realizar um trabalho empírico com crianças entre 5-11 anos, no sentido de gravar interações verbais em sala de aula que são detalhadamente transcritas. A autora pontua fragmentos das conversas verbalizadas no seu texto, utilizando códigos de transcrição de fala. Divididos os diálogos em fragmentos e sequências, ela parte para a análise. Conclui que “el contexto es inherente a ella [a conversação], más aun, que los patrones conversacionales (secuencias, alternancia de turnos) contribuyen a la aparición de convenciones sociales y de distintos formatos ilustrativos de un grupo social” (PARRA, 2001, p. 96).

Como explica Parra (2001, p. 4, grifos da autora), as palavras sonoras “enseñan, informan, conmueven, deleitan; ellas son la materia fónica puestas en escena y ayudadas por el cuerpo, los gestos, los movimientos que se van acomodando al ritmo de la voz y al sentido de los enunciados”. Sem dúvida que a linguagem é o principal meio que lançamos mãos para nos comunicarmos, daí a necessidade de dominarmos os diversos sistemas linguísticos para que tenhamos uma comunicação eficaz, mas são os estudos sobre a infância que vão tratar do tema no contexto do desenvolvimento da criança.

A preocupação com as formas de comunicação de crianças que frequentam os anos iniciais de escolarização fez com que Parra (2001) buscasse compreender os mecanismos que as crianças utilizam para exercitar a comunicação com seus pares e com os adultos, uma vez que considera “la conversación como una pieza clave en el planteo de las capacidades comunicativas” (PARRA, 2001, p. 7). Diante dessa afirmação, questiona a autora: como estimular as crianças para que elas falem? Em sala de aula, de que forma podemos propiciar uma interlocução entre as crianças para que elas expressem seus sentimentos, suas opiniões? Falar, portanto, é preciso!

Parra (2001) destaca:

El niño está capacitado para participar en situaciones comunicativas porque posee un caudal de actos de habla, producto de su participación en una comunidad. Esta competencia está sostenida por su historia personal, social y cultural, y le permitirá desarrollar lo que podríamos llamar una teoría de! habla o de la comunicación cuyos patrones son el resultado de experiencias, actitudes, interacciones con el contexto y también de las valoraciones que hace de sus emisiones y de las de otros hablantes (PARRA, 2001, p. 7).

Esta reflexão recorrente coloca em pauta um tema importante para estudiosos contemporâneos da infância: 'dar voz à criança'. A partir da defesa desta ideia produzida no rastro das discussões sobre infância na modernidade, Parra (2001), como os demais autores, vai defender que é preciso garantir que as crianças assumam seu protagonismo como seres falantes.

Sobre a questão da linguagem, constatamos, no entanto, que são poucos os estudos que abordam a temática da interação verbal comunicativa com crianças e é a própria Parra (2001) quem faz esse destaque. Ela argumenta que os estudos relacionados à interação verbal só vão se intensificar a partir do século XX, apesar de existirem desde a Grécia Antiga.

Jogar e brincar tem sido uma preocupação por parte de muitos educadores, pesquisadores do campo da infância e da educação. Para eles, jogando a criança exercita suas potencialidades, desenvolve aspectos emocionais, motores e cognitivos. Jogos e brincadeiras fazem parte do cotidiano das crianças desde a mais tenra idade, defendem eles.

Sarlé (2003), a terceira autora, apresenta como objetivo de sua tese de doutorado estudar a relação entre o jogo e o ensino no Jardim de Infância, visando contribuir para a construção de categorias que alimentem a formação de uma nova agenda didática para o nível inicial de escolaridade. Por meio de um olhar macro, ela diz buscar desvelar a relação entre o jogo e o ensino em situações cotidianas da vida em sala de aula. A autora assume que a origem de sua proposta está, em grande medida, vinculada à preocupação de educadores em relacionar jogo e ensino no sentido de que esta relação proporcione a construção de uma identidade própria à escola infantil, além de gerar alternativas de prática de bom ensino ao processo de escolarização da criança pequena.

Ao tratar da relação jogo e ensino, Sarlé (2003) vai defender os jogos de construção como modo exemplar para se entender esta relação. Inspirada em Piaget (1979), explica a opção por esse tipo de jogo:

La elección de los juegos de construcción se decidió dado que como tipo de juego, reúne en sí mismo dos características que lo tornan único. En primer lugar, es un juego que puede ser “formateado” desde fuera del jugador a partir de la selección de materiales disponibles y las consignas que lo inician. En segundo lugar, los juegos de construcción se encuentran por fuera de las clasificaciones evolutivas y expresan la transición entre las actividades de juego y de trabajo (SARLÉ, 2003, p. 15).

Nesta direção, a autora, na confluência do enfoque sociocultural com a psicologia cognitiva, materializa o seu texto respaldada principalmente nas construções discursivas de Piaget, Vygotsky, Froebel, Bruner, Montessori, Decroly e Freinet. Também utiliza Ariès e Narodowski para tratar da infância na modernidade, passando antes pela obra “Emílio” de Rousseau.

Metodologicamente, optou pelo paradigma da compreensão, utilizando métodos diferentes para a sua abordagem. Ela indica que isto se processou pela necessidade de se contextualizar o ambiente em que se estuda o fenômeno lúdico. Assume utilizar predominantemente uma análise qualitativa dos dados. Para a sua coleta, destaca utilizar a observação densa, conforme orientação de Geertz. O trabalho de campo é realizado em escolas de educação infantil na cidade de Buenos Aires e na região metropolitana de Santiago do Chile, nas quais desenvolve estratégias de aprendizagem com jogos no ambiente natural das escolas. No seu texto, apresenta, por meio iconográfico, todo o trabalho de campo, além de outras estratégias científicas de apresentação dos dados. Portanto, a pesquisa empírica realizada pela autora é apresentada segundo o modelo etnográfico de descrição da realidade. Ela descreve detalhadamente os grupos, as idades das crianças, as áreas de aplicação das experiências e as condições dos ambientes. A partir de então, parte para a análise comparativa dos dados.

Ancorada nos estudos de enfoque sociocultural, que evidencia a interação social, assim como o processo de intervenção social fundamentais para o desenvolvimento do sujeito, a autora considera ser o jogo um ponto de partida

para o desenvolvimento de uma didática que possa conciliar brincadeira e trabalho escolar.

Sarlé (2003) sustenta “que la relación entre enseñanza y juego es bidireccional y se comprende en la medida en que se constituye sobre la base de la mutua implicancia entre ambos procesos” (SARLÉ, 2003, p. 5). Nessa direção, a autora busca dar novos sentidos à prática educativa, apostando nos jogos de construções, uma vez que estes

pone de relieve la necesidad de considerar las situaciones enseñanza en las que interviene el juego ya no como situaciones aisladas sino en términos de secuencia. Esta secuencia lúdica asume el carácter de un proceso recursivo, de aproximaciones sucesivas, cada vez más complejas, en el dominio del juego y del contenido propuesto. El carácter mediador del maestro se evidencia en la forma en que organiza, pone a disposición de los niños y acompaña la utilización de los objetos como herramientas instrumentales y semióticas. El juego da paso al trabajo escolar en la medida en que se toma un sistema racional, planificado, socialmente coordinado y subordinado a reglas en el que los niños van interiorizando las herramientas cognitivas con las que actúan (SARLÉ, 2003, p. 7).

Sem dúvida, para o modelo de infância projetado para as sociedades modernas, os jogos e as brincadeiras serão sempre necessários ao desenvolvimento de boas práticas com crianças em fase de desenvolvimento, como as que frequentam as escolas de educação infantil. Neste sentido, o estudo de Sarlé (2003) reforça que a linguagem lúdica robustece e proporciona às crianças o desenvolvimento de sua cognição, socialização, linguagem, raciocínio lógico, criatividade, entre outros aspectos tão essenciais para a vida de qualquer criança das sociedades modernizadas.

Como muitos outros autores do campo da infância, Sarlé (2003) vai defender que desde que nascemos temos necessidade de comunicação. Ao nascer, diz que a criança começa a expressar-se. Por meio do choro, do sorriso e das gesticulações com os braços as crianças iniciam-se no processo de comunicação. Tais movimentos, explica, indicam se algo vai bem ou não com a criança. Posteriormente, isto vai ser manifesto por meio da linguagem oral.

Fernández (2004), quarta autora argentina, trata do Jardim de Infância como objeto de estudo de sua dissertação de mestrado. Analisa os dispositivos discursivos institucionais na criação do Jardim de Infância como instituição social

que permitiu a definição e afirmação da identidade docente das mestras jardineira e das crianças em sua primeira infância. Assumindo realizar um estudo de enfoque histórico, a autora vai desenvolver sua pesquisa tendo como período histórico os anos que vão de 1976 a 1983. Ela parte da hipótese de que o Jardim de Infância é uma construção, produto de um processo histórico através do qual se ressignificou e se deu novo sentido à identidade da mestra jardineira e da criança.

Em relação à perspectiva de compreensão do fenômeno, a autora vai trabalhar com a análise do discurso a partir de Foucault. As fontes utilizadas são secundárias e primárias. As secundárias são compostas de obras de “conhecidas pedagogas e ativas protagonistas da educação na primeira infância na Argentina”: Lola Mira López e Armida Homar, 1939; María Mercedes Armaniani, 1948; Lydia Bosch, 1969; Martha Salotti, 1969; Irene Pellicciotta de Alonso, 1971; Inés Cordeviola de Ortega, 1972; Clotilde Guillén de Rezzano, 1974. Também utilizou como fonte secundária textos publicados na “Revista de la Asociación de Profesoras Nacionales de Jardim de Infantes”, em “La Obra” e na “Revista de Educación”. As fontes primárias são documentos oficiais de Instrução Pública, Atas de Reuniões, Boletins Técnicos e Pedagógico da Direção de Ensino Pré-Escolar e Normativas da direção Geral de cultura e escolas da província de Buenos Aires.

Fernández (2004) coloca as reflexões sobre identidade docente e a construção da ideia da infância no centro discursivo. A autora afirma que muitos estudos acerca da temática da identidade docente já foram desenvolvidos por variados estudiosos, assim como sobre a avaliação no âmbito institucional específico de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sendo que, em seu país, esses estudos se concentram nos níveis primário e médio. A autora, no entanto, reconhece e explora em seu texto os estudos de Mira López e Homar (1939), Bosch (1985) e San Martín de Duprat (1992) sobre a história do Jardim de Infância na Argentina.

Mesmo reconhecendo tais estudos e suas importâncias, Fernández (2004) considera a área temática de sua investigação um “espaço vazio” pela carência de estudos sobre o docente de nível inicial. Diz a autora que estudos sobre esse tema, especialmente de cunho sócio-pedagógico, são escassos em seu país.

O reconhecimento desses estudos pontuais e ausências por parte da autora, faz com que reforce a ideia de que é preciso que o/a professor/a da criança pequena tenha uma identidade própria, construída a partir das experiências desse/a profissional. Diz Fernández (2004):

Las características de las docentes de hoy, en realidad, son el resultado de una construcción socio-histórica que hace a la génesis de la imagen de lo que esta docente 'debe ser'. Hay una visión sobre las maestras externa a ellas, formulada por teóricos, inspectores, administradores, asesores, la propia comunidad, de la que ellas son receptoras últimas (FERNÁNDEZ, 2004, p. 5).

A construção discursiva de Fernández (2004) traz para o debate sobre infância o tema da identidade docente nos anos iniciais de escolarização. A partir da leitura de que a criança pequena exige cuidados especiais, portanto, habilidades específicas do/a professor/a, a autora vai defender a ideia do/a professor/a desta faixa etária como um mobilizador de sentimentos. Nesta direção, trata no discurso de seu texto da questão da formação desse/a profissional. Ela destaca que o/a docente precisa ter clareza, capacidade e habilidade para lidar com sentimentos, assim como com o espaço (ou grupo) em que realiza o trabalho docente. Destaca, em particular, a importância da mediação que a história de vida do/a docente é capaz de fazer na mobilização dos sentimentos.

Tornar-se docente para ela é resultado de um processo gradual, que se vai construindo cotidianamente e ao longo dos anos, desde o momento em que se decide ser professor/a. A perspectiva da autora é defender que a identidade docente vai se modulando a partir das experiências e dos modos como o/a docente se apropria dos saberes vividos junto a comunidade escolar, em sua prática educativa de sala de aula.

Fernández (2004) também trata da construção da ideia de infância, que para a autora nos permite compreender “[...] como y de qué forma se gerou la identidad de la infancia” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 12). Por meio de uma leitura apurada dos principais estudos da História da Infância e da História da Educação, Fernández (2004) afirma ser possível estabelecer uma estreita

“conexión entre la construcción de la infancia moderna y o proceso de escolarización masiva de la niñez” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 12). Para a autora, as conceituações de infância escolarizada foram sendo projetadas e ressignificadas nos discursos normativos institucionais e nos textos educativos.

Com a modernidade, a escola passa a ser pensada conjuntamente ao processo histórico-social da infância como um processo diferenciado, individualizado, afirma a autora (FERNÁNDEZ, 2004). Essa compreensão de Fernández é fruto da influência de dois grandes expoentes da História da Infância, que na década de 1970 passa a circular por toda América Latina, Philippe Ariés, com a obra *El niño y a vida familiar en el Antiguo Régimen*, e Lloyd DeMaus, com *Historia de la Infância*. Tais autores, que subsidiam os enunciados de Fernández, enfatizam a infância moderna, assim como a aparição de instituições protetoras capazes de cultivar e criar as gerações futuras, sendo a escola o agente principal deste último processo.

Se, por um lado, conversar influencia no desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança, por outro lado, ler e escrever também. A partir dessa assertiva, a alfabetização enquanto sistema de escrita passa a ser objeto de estudos e debates de numerosos/as pesquisadores/as da infância, como Grunfeld (2012) e Ugarte (2013).

Grunfeld (2012) construiu seu texto de dissertação com o objetivo de estudar as possibilidades das crianças de cinco anos para trabalhar com unidades inferiores à palavra oral e escrita. Ela realiza seu estudo com base nas seguintes premissas:

- 1) que a escrita é um sistema social e culturalmente construído;
- 2) que a leitura supõe um processo ativo de construção de significados, um processo complexo de coordenação de informações de diversas procedências;
- 3) que as crianças são sujeitos produtores de conhecimento que tem que construir a escrita a partir da cultura para dela apropriar-se;
- 4) que as manifestações escritas das crianças requerem ser interpretadas por seus mestres.

A partir dessas premissas, a autora seleciona crianças de quatro jardins de infância. Para a seleção dos grupos escolares utilizou distintos procedimentos: entrevistas a supervisores, equipes diretivas e docentes;

análises de documentos; observações e registros de um conjunto de situações didáticas desenvolvidas em salas que permitiram uma descrição mais detalhada de algumas práticas de ensino em torno da leitura e da escrita.

Teoricamente, Grunfeld (2012) trabalha com as teorias da linguagem. Traz para o debate a Psicologia Cognitiva, o enfoque interativo, a Whole Language, a Psicogenética de Emília Ferreira (orientadora da autora) e Teberosky. As duas últimas autoras, de origem da Argentina, procuram entender, por meio do estudo da linguagem, o fracasso escolar no que diz respeito ao domínio da escrita. Luria e Vygotsky são autores básicos também utilizados.

Grunfeld (2012) vai defender que é preciso atentar para os anos iniciais de escolarização da criança, que eles são decisivos no processo de apropriação do código escrito. Sob a força dessa preocupação, diz buscar contribuir com o processo de alfabetização de crianças na fase inicial de seu processo de leitura e escrita.

A essa preocupação são articulados outros temas, dentre os quais as práticas educativas e as propostas didáticas utilizadas pelas docentes em sala de aula no início da escolarização das crianças. Defendem os autores em geral, como Grunfeld (2012), que docentes devem estar comprometidas com a aprendizagem das crianças. Contrapondo-se às práticas que apostam ser necessário desenvolver um conjunto de habilidades para se chegar ao domínio da leitura e da escrita, a autora acredita que práticas baseadas nas orientações construtivistas, advindas das investigações psicogenéticas, que ajudam a compreender o processo de aquisição da leitura e da escritas pelas crianças, são mais favoráveis, uma vez que “proponen situaciones didácticas donde la lengua escrita se presenta en el aula como un objeto cultural con el cual los alumnos – como lectores y escritores- ejercen diversas prácticas sociales en distintos contextos de uso” (GRUNFELD, 2012, p. 7). Nesta direção, defende a autora: “los niños aprenden la escritura como un sistema de representación del lenguaje y no como un código de transcripción” (GRUNFELD, 2012, p. 7).

Sosa (2012), de sua parte, motivada pelas transformações nas políticas de educação especial desencadeadas em seu país, analisa a integração e inclusão de crianças que apresentam deficiência em classes de educação física em escolas comuns.

No âmbito teórico, a autora se fundamenta em Foucault ao problematizar a prática educativa como dispositivo de poder que produz sujeitos deficientes. Além deste autor, ela também explora as ideias de Geertz sobre a interpretação das culturas. Também posiciona seu estudo no campo da Teoria Crítica de Giddens e Habermas. Em relação aos autores que tratam da questão da deficiência, Sosa (2012) trabalha com autores como Skliar, que é argentino, além de Canguilhem, orientador de Foucault, que trata do normal/anormal.

O mundo do texto apresentado pelo estudo de Sosa (2012), por exemplo, põe em evidência o desafio das “transformaciones de las políticas educativas de la educación especial, y la Educación Física en particular, en relación con las concepciones históricas sobre los sujetos con discapacidad” (SOSA, 2012, p. 7). Como professora da disciplina Didática para a integração na Educação Física, a autora observou ser necessário “reivindicar las voces y acciones, los modos de enseñar, los sentidos y concepciones sobre la integración e inclusión, sobre los cuerpos, los sujetos y la educación física” (SOSA, 2012, p. 8).

Segundo Sosa (2012), as concepções de integração física que pautaram os discursos políticos de seu país organizam-se em três modelos: *o tradicional*, ou seja, pessoas inválidas como expressão do mal ou manifestação do sagrado; *a reabilitação*, que considera a deficiência como problema do indivíduo e que necessita de atendimento médico para correção de seu estado físico; *a autonomia pessoal ou vida independente*, que surge na década de 1970 nos Estados Unidos, e parte da ideia de que é possível que pessoas com deficiência rompam com seus limites e se integrem autonomamente à sociedade.

A autora defende ser necessário romper com essas visões, que não ajudam no processo de inclusão. Para ela, na sociedade em que vivemos, incluir não deve se restringir à integração de portadores de deficiência motora, cognitiva e/ou sensorial, mas se estender a todos os sujeitos, e no caso da instituição escolar deve ser integradora de todos os que ali frequentam.

Já Ugarte (2013), movida pela perspectiva psicogenética e psicolinguística, analisa as segmentações gráficas não convencionais que as crianças realizam e os critérios que podem estar por trás de suas decisões, para identificar a existência de um possível padrão evolutivo na aprendizagem da segmentação em palavras na escrita do espanhol. No plano teórico, se vale de autores/as como Emília Ferreiro e Teberosky, além de Díaz, Zamudio, Bigas,

Rayas entre outros. Com base nestes/as autores/as, assume a perspectiva psicogenética de ensino da língua escrita, e, nesse sentido, Piaget torna-se um autor importante.

Ugarte (2013) tem como objetivo

analizar las segmentaciones gráficas no convencionales que los niños realizan y los criterios que pueden estar detrás de sus decisiones, para identificar la existencia de un posible patrón evolutivo en el aprendizaje de la segmentación en palabras de la escritura del español” (UGARTE, 2013, p.7).

No plano metodológico, a autora analisa 90 textos, 50 escritos por crianças do segundo ano e 40 escritos por crianças do quarto ano. Os textos foram recolhidos de um programa de capacitação de mestres e assessores de um estado da República Mexicana. O programa contava no momento da pesquisa com 340 textos: 300 elaborados por alunos do segundo ano da educação primária e 40 elaborados por alunos do quarto ano. Os alunos eram todos de escolas públicas urbanas. As crianças todas aprenderam espanhol como língua materna. Os alunos do segundo ano tinham entre 7/8 anos e os alunos do quarto entre 9/10 anos.

A ideia da autora era trabalhar com crianças que já tinham iniciado seu processo de alfabetização e assegurar uma variabilidade em número de anos de escolarização. A hipótese perseguida era de que as crianças com maior experiência gráfica e escolar tenderiam a realizar um número menor de segmentações não convencionais.

Antes mesmo de chegar à escola, as crianças convivem e participam de diferentes espaços, interagindo e lendo o mundo por diferentes ângulos. Neste movimento, elaboram hipóteses acerca da leitura e da escrita. Como diz Paulo Freire (2000, p. 11), a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo, portanto, aprender a ler e escrever faz-se necessário à compreensão do contexto que vincule linguagem e realidade. Essa ideia força de Freire (2000) está subjacente ao discurso de Ugarte (2013).

A pesquisa de Ugarte (2013) exige um profundo conhecimento da perspectiva psicogenética e da psicolinguística, ciência que alimenta todo o entendimento do processo de apropriação e aquisição da língua oral e escrita. A preocupação com o processo de alfabetização por parte da autora, estudiosa da

infância no mundo moderno, faz sentido por ser este um dos desafios mais explorados na contemporaneidade no que diz respeito à relação infância-educação escolar. A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1979), pesquisadoras argentinas dessa área, de grande credibilidade, a perspectiva psicogenética de desenvolvimento da linguagem escrita tem grande repercussão e, como não poderia deixar de ser, influencia fortemente os autores do país que colocam em debate esse tema. Ugarte (2013), fundamentada em Ferreiro e Teberosky (1979), vai defender que as crianças “desde mucho antes de entrar a la escuela, se esfuerzan por interpretar el mundo gráfico que los rodea y que elaboran hipótesis o conceptualizaciones lógicas acerca de la lectura y la escritura” (UGARTE, 2013, p. 8).

Em relação a Cheli (2013), sua dissertação visava analisar a construção histórica da infância no processo de escolarização a partir das diferentes formas de classificação e hierarquização das crianças tais como “anormais”, “débeis”, “atrasados”, “excepcionais”, “deficientes”. Utiliza para análise legislações e normas educativas da província de Buenos Aires do período de 1880 a 1952. Utilizou ainda textos da imprensa pedagógica como *corpus* de pesquisa. A ideia era compreender as diferentes concepções pedagógicas, atravessadas pelas noções de saber, poder, subjetivação e tecnologia. Ao mesmo tempo, analisar as categorias de norma, anormalidade, normalidade em relação à linguagem jurídica, a política educativa e a política sanitária escolar.

A obra de Cheli toma como referência teórica autores da história. Utiliza com densidade os textos dos seguintes autores: Guinzburg, Ariès e Foucault. A questão da modernidade é largamente explorada na sua conexão com discussões sobre norma, legislação, regulação e disciplinamento.

Escolarização, infância e ordenamento legal fazem parte do mundo do texto proposto por Cheli (2013), materializados na sua dissertação de mestrado. Professora de Fundamentos da Educação, seu estudo de abordagem histórica, compreendido entre 1880-1930, apresenta uma contextualização da infância e da educação em seu país, a partir da legislação e da imprensa educativa. A autora apresenta uma perspectiva analítica e teórica sobre a relação infância-educação a partir do reconhecimento de como se gestou, no tempo histórico trabalhado, com seus contextos sociais, culturais, políticos e econômicos, as ideias sobre infância e educação, que envolveu a questão da família, da escola,

da comunidade. Partindo do local, considera que na maioria das vezes as legislações argentinas espelham-se em propostas de outros continentes, especialmente o europeu.

Por fazer uma leitura ampliada e interdisciplinar, Cheli (2013) entende a história da infância como parte da história política, econômica, social, comunicativa, educativa da sociedade argentina. Para ela, é por conta da inter-relação com esses campos que a história da infância vai sofrer diferentes formas de classificação e hierarquização. A escola, diz Cheli (2013), passa no período histórico analisado por processos de organização muito influenciados pelos discursos jurídicos, de política educativa e de política sanitária escolar. A partir de fontes primárias oficiais, que dispõe de uma certa permanência no tempo, a autora, que incorpora tais discursos aos seus, tenta apreender as funções sociais dos discursos que questionam o conhecimento que originou sua configuração, servindo como cobertura e apoio, ou seja, sua intenção é submeter à crítica os saberes próprios da racionalidade instituída e dominante que em grande parte constitui a ordem social.

Na prática, Cheli (2013) vai questionar por que na sociedade argentina o mundo adulto considera meninos e meninas como menores, diminuindo-os socialmente e politicamente, considerando-os não estando preparados, sendo incapazes social e juridicamente. Para ela, esta visão correspondia, automaticamente, a uma solução: serem objetos privilegiados de proteção e de assistência. É a partir dessa proteção e assistência que a autora vai desenvolver todo o seu discurso.

Enfim, a Argentina também promove reflexões sobre o tema, que se articulam a outros bastante caros à infância daquele país, como se pode constatar no esquema que segue.

Organograma 9: Objetos Temáticos das Produções Argentinas



Elaborado pela autora

Fonte: Acervo da autora

Nas universidades, conforme expressa Carli (2000), o tema da infância foi se convertendo em objeto de estudo, despertando novos interesses, renovando teorias e metodologias no marco de diferentes disciplinas, e que é na década de 1990 que se expandem as investigações científicas sobre o tema, acontecendo em função do avanço do sistema de pós-graduação nas universidades argentinas, tanto qualitativa quanto quantitativamente.

3.2.2 A relação infância-educação na linguagem da escrita discursiva do texto

A escrita é potencialmente reveladora de nosso imaginário criador, que se constitui a partir das experiências vividas por nós e por outros sujeitos. Por meio da linguagem escrita registramos discursos e ações de determinados grupos ou classe social, tornando públicas suas compreensões sobre a realidade vivida. No caso particular dos textos acadêmicos analisados nesta tese, os discursos e ações abstraídas decorrem das experiências de grupos envolvidos com a educação de crianças e/ou delas próprias.

Infância e educação são campos temáticos que estiveram por muito tempo sustentados pelo discurso da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Todavia, nas últimas décadas tais temáticas progrediram,

conforme Kramer (1997), Carli (2000) e Sarmiento (2015), em direção a uma abordagem multidisciplinar, ultrapassando tal enfoque dominante. O tema da infância em articulação com o da educação vem sendo tratado pelos campos da Filosofia, da Política, da Sociologia e da Cultura, possibilitando uma maior compreensão do *ser-no-mundo* (RICOEUR, 1991, p. 100), como expressam os registros contidos nas produções acadêmicas do Brasil e da Argentina.

Para Sarmiento (2015), este crescimento é “decorrente das críticas ao conhecimento institucionalizado tradicional que a ciência moderna erigiu sobre as crianças e a infância” (SARMENTO, 2015, p. 32). A partir de Weinmann (2008), podemos supor que esta mudança seja um contraponto ao princípio da racionalidade do Iluminismo, incorporado pela modernidade. Esclarece o autor ao apresentar o seu estudo:

Esta tese sustenta o ponto de vista de que uma das condições de possibilidade da emergência da infância na Modernidade é o processo que institui o racionalismo como um imperativo cultural, nas sociedades ocidentais. Dito de outra forma, a partir do momento em que ser um sujeito racional – tanto do ponto de vista epistêmico, quanto moral – constitui-se em um mandato irrevogável, a infância surge em uma posição de alteridade à razão e a educação configura-se como um instrumento por meio do qual os *infantis* podem realizar sua virtualidade racional (WEINMANN, 2008, p. 11).

Ela também pode ser pensada como uma resistência ao modelo de infância imposto, o que vem sendo apreendido quando os pesquisadores se deslocam de seu lugar de adultos e incorporam nos seus textos o discurso, a linguagem e o pensamento da criança. Tal perspectiva provoca estudiosos a tratarem da infância e sua relação com a educação sob outras óticas. O estudo de Richter pode ser tratado como um exemplário desse trabalho de incorporação da “voz da criança” no texto acadêmico.

Esse desejo de dar voz às crianças a fim de preservar o universo infantil e permitir que a experiência da infância de fato se realize, busca romper com um período histórico em que crianças se tornam alvo de uma pedagogia que, segundo Adorno (1995, p. 169), as “desacostuma a serem *infantis*” (RICHTER, 2005, p. 14).

As produções acadêmicas do Brasil e da Argentina, defendidas no período estudado nesta tese, reconhecem e afirmam que se vivia um outro, e novo, momento histórico. Acreditando estarem presenciando uma fase progressista, que parecia não ter volta em relação à infância e seu direito à educação, defendem os/as autores/as das produções o papel político da criança na sociedade. Reconhecida como sujeito histórico, inserida em um processo social mais amplo, à criança é assegurada, tanto do ponto de vista jurídico quanto científico, a manifestação plena de suas concepções e visões de mundo e de sociedade. Nesta perspectiva, a linguagem escrita dos textos acadêmicos descreve, revela e recria as realidades vividas na infância sob o reconhecimento da legitimidade da presença da criança como sujeito de direito. Sem dúvida os textos acadêmicos acabam, assim, por produzir, como diria Ricoeur (1991), outros e novos *símbolos, imaginário, mito e poesia* sobre a criança, sua infância e educação.

Os/As autores/as das teses e dissertações materializam seus discursos com base nas diversas realidades educativas do Brasil e da Argentina, incorporando em seus enunciados acadêmicos concepções que relacionam infância-educação em diversos “espaços” de conhecimento: escola, documentos oficiais nacionais, documentos oficiais internacionais, textos jurídicos, movimentos sociais, organizações de classe etc. Também, como não poderia deixar de ser, se respaldam nas suas próprias experiências de vida e nas experiências de outros atores sociais como professores, profissionais da educação, pais e a própria criança,

A despeito do avanço significativo que vem ocorrendo nas últimas décadas, as dezenove (19) produções acadêmicas analisadas destacam os desafios normativos e governamentais para a legitimação e implementação dos direitos da criança para o desenvolvimento de sua infância, tanto em nível nacional quanto internacional. Governos e organismos internacionais, como a Convenção das Nações Unidas pelos Direitos da Criança, são provocados a agirem em favor de uma infância amparada do ponto de vista afetivo e educacional.

As produções acadêmicas do Brasil apresentam percepções diversas da relação infância-educação, mas confluem para um ponto comum: tratam da infância-educação na modernidade. Bujes (2001) expõe textualmente a ideia:

Começo assim esta tese para mostrar como, no espaço de algumas décadas, fui interpelada por discursos que tinham como ponto focal a criança e sua educação. [...] Tenho a pretensão de tomá-lo como ponto de partida para, a seguir, ir delineando algumas particularidades dos **discursos modernos sobre a infância e sobre a Pedagogia** (dos quais, afinal, as crenças e as experiências acima são tributárias), destacando certas nuances e matrizes destes discursos, “descobrimo” algumas de suas muitas faces e, sobretudo, mostrando seus compromissos com regimes de verdades que possibilitaram, nos últimos três séculos, de uma forma crescente, o governo da infância (BUJES, 2001, p. 17, grifo nosso).

A modernidade é o mote a partir do qual os autores tomam como referência bibliográfica a obra “História Social da Criança e da Família” do francês Philippe Ariès (1914-1984), para quem, entre outras questões, é preciso entender a infância no contexto do seu papel social. Para este autor, o sentimento de infância pode ser traduzido a partir da evolução histórica de sua concepção.

As produções analisadas nesta tese são, por excelência, material capaz de circunscrever as mudanças na concepção de infância em interseção com a educação na história regional. Devido à diversidade de segmentos que são incorporados nos estudos, as concepções neles expostas registram como, no plano regional, a percepção em torno da ideia de infância se apresenta.

No caso particular do texto de Bujes (2001), a concepção de infância que ela apresenta supera a ideia de infância como um reino de inocência, da sensibilidade, da desproteção, e segue na compreensão de infância como resultado de um tempo em que as condições históricas de existência das crianças são marcadas por questões de ordem étnica, de gênero e de sexualidade.

O texto de Bujes (2001) produz uma linguagem que coloca a discussão do tema infância-educação no campo da política. A partir dos estudos foucaultianos, ela vai introduzir na sua obra uma discussão que vai relacionar a infância com a questão da governamentalização. Nesta direção, todo um vocabulário foucaultiano vai constituir seu texto: tecnologias de poder, técnicas disciplinares, subjetividades infantis, disciplinamento dos corpos, vigilância, controle, em meio a outros. Nessa linha, em relação à infância e educação são

exploradas reflexões que vão colocar a criança na condição de sujeito-sujeitado objeto da política e da educação. Para tanto, a escola se torna uma ferramenta dessa política para adaptá-la, adequá-la à vida moderna.

Em relação ao texto de Antunes (2004), a linguagem é constituída de uma intencionalidade na qual se defende a participação da criança na sociedade. Visto por este viés, a construção textual da autora 'corre' em direção à afirmação da criança como cidadã, o que também vai aparecer com significativa força no estudo de Almeida (2010).

Na arquitetura textual de Antunes (2004), com base numa referência teórica revolucionária, na qual desponta Makarenko e Vygotsky, conceitos vinculados a um projeto pedagógico socialista vão sendo tratados, ainda que em meio a uma certa visão liberal da escola. A Escola Unitária de Gramsci é, por exemplo, abordada em meio a uma reflexão sobre a criança no mundo do trabalho.

Ao discutir a participação da criança na escola, a autora explora todo um vocabulário vinculado ao cotidiano da escola. Sua obra se faz em meio a reflexões sobre escola-infância-comunidade, trazendo para o debate reflexões sobre plano de ensino, diário de classe, projeto político pedagógico, método ativo, gestão escolar, democracia, direito, conselho escolar e conselho de classe.

Já a obra de Richter (2005), que trata do corpo na educação infantil, toda uma rede de linguagem médica aparece. Em meio à questão da brincadeira na creche, os temas higienismo, limpeza, cuidado, aparência, educação física são também abordados. A ideia de um corpo autônomo é debatida a partir de uma interpretação pautada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. A corporeidade vai sendo tratada como uma questão na qual o tempo da criança deve ser respeitado. Trata-se de reconhecer sua necessidade de espaço e de tempo.

Em articulação com essa ideia, Leite (2006) vai construir seu texto colocando no centro de sua linguagem dois conceitos importantes vinculados à autonomia: participação e democracia. Em contraposição, a autora vai tratar do autoritarismo. Nesse jogo discursivo, no qual a participação da criança no funcionamento da escola é colocada como necessária e importante, a autora traz para a discussão o grêmio estudantil, a Associação de Pais e Mestres, o Conselho Escolar e o Conselho deliberativo.

O texto de Weinmann (2008), que é resultado de um estudo histórico-filosófico, faz uma reconstrução da história da infância identificando seu aparecimento no âmbito da modernidade. Faz isto a partir das obras de historiadores da infância. Ao defender a ideia de infância como invenção, trabalha o conceito de infantilização da sociedade. Ele traz para discussão conceitos como: experiência, racionalidade, psiquiatrização da infância, escola moderna, moral civilizada, entre outros.

A obra de Cabiceira (2008) 'costura' uma lista de conceitos que articulam infância-escola com questões referentes à sexualidade e gênero. Nesses termos, a autora expõe como instituições sociais importantes, como família e escola, lidam com o tema sexualidade na infância e na adolescência. Lidando diretamente com as crianças, isto é, fazendo um trabalho direto com as crianças por meio de pesquisa etnográfica, a autora constrói seu texto incorporando os vocábulos próprios das crianças.

Tratando do tema em relação com a questão da ludicidade, Santos (2008) constrói sua obra trazendo para o discurso os seguintes conceitos: lúdico, brinquedo, brincadeira, brinquedo e linguagem lúdica. Na formação textual de sua dissertação, a autora coloca a criança como sujeito 'naturalmente' portador do lúdico. Ao tratar isto no campo da avaliação, o texto apresenta o professor como o garantidor de condições lúdicas para a aprendizagem da criança e, neste sentido, reforça a ideia da criança como centro do processo educativo.

A tese de Franco (2009), buscando aproximações entre os campos teóricos da Sociologia da Infância, da Psicologia, da História, da Biologia e da Educação, vai articular autores de diferentes correntes teóricas para tratar do conceito. O resultado indica como cada uma dessas áreas e seus autores concebe a ideia de criança e infância, além da própria compreensão da criança que, como expõe a autora, é um reflexo da sua existência:

As crianças não expressam uma representação única de infância, mas seus distintos olhares. Analisar as falas, os relatos de crianças, não significa buscar o retrato da infância, mas quais as formas e como elas construíram (FRANCO, 2009, p. 11).

Diz ainda a autora:

Ao colocarmos a infância na berlinda, em destaque, fazemos com que ela mesma nos aponte um caminho para que, juntos, continuemos a reinventá-la e que, através das análises das falas das crianças, possamos a vir desenvolver uma pedagogia mais específica para a Educação, procurando garantir que a criança faça a sua leitura do mundo, e, que conseqüentemente, seja agente da História, como preconiza Paulo Freire (1992) (FRANCO, 2009, p. 12).

Ao estruturar o seu texto, Franco (2009) também articula infância-educação com a vivência lúdica na escola. Nessa direção, ela aborda a questão da pedagogia moderna e da interação. Em seu texto, inclui o conceito de cultura infantil. Reconhecendo a criança como indivíduo protagonista, vai articular a ideia de que as crianças são criadoras, ativas e constroem o seu ambiente.

Almeida (2010), por sua vez, ao tratar da infância-educação na cidade, amplia a ideia de criança como cidadã. Nesses termos, ele explora, a partir de uma leitura marxista da sociedade moderna, a inclusão da criança na cidade. Ele articula suas ideias sob o ponto de vista da criança cidadã na governação da cidade, por meio de políticas públicas intersetoriais, principalmente se se considera a ocupação da população nas cidades por condição de classe social. Ele explica, tomando como referência a situação da cidade pesquisada, Niterói-BR:

A experiência da infância na cidade, em uma sociedade dinamizada por contradições sociais tão gritantes, tem sido mediada por um leque de instituições públicas e privadas que tanto fortalecem quanto esvaziam o conteúdo político e pedagógico de construção de sua cidadania. A infância que se esconde sobre as tramas da vida privada e nelas se busca as causas e as razões de seu porvir não é a mesma que tem nos espaços e na esfera pública sua possibilidade real e concreta de reconhecimento, visibilidade e educação (ALMEIDA, 2010, p. 186)

Forjando a leitura da infância como categoria social que se constitui em processos sociais concretos, Almeida (2010) amplia a visão sobre o tema no sentido de que, ao se tratar a criança sob o ângulo da estratégia política de organização da cidade, tendo como referência a luta de classes, poder-se-á reconstruir o lugar da infância. Ele articula em seu texto os conceitos de: cidade, sociedade civil, Estado, território, gestão intersetorial, espaço público, infância e educação.

O texto de Almeida (2010) também segue uma linha inovadora no estudo do tema ao relacioná-lo à questão da infância na cidade por meio da experiência da ação intersetorial, como aconteceu na cidade de Niterói do Rio de Janeiro. Ele pontua:

A Ação Intersetorial teve na educação um de seus pilares, permitindo-a se confrontar com as demais políticas e profissionais e perceber-se, a partir do outro, na construção de propostas coletivas ambiciosas e, ao mesmo tempo, próximas do desejo de construir uma cidade efetivamente educadora (ALMEIDA, 2010, p. 287)

Os textos de nossos autores são uma demonstração do que destaca Ricoeur (1999) em sua hermenêutica em relação à construção textual. Para ele, o texto incorpora o mundo exterior do autor nele internalizando os contextos de seu mundo e da vida. Isto pode ocorrer implícita ou explicitamente. No caso de Almeida (2010), seu mundo e sua vida são diretamente assumidos no texto quando diz que ao tratar do assunto resgata sua trajetória a partir da vivência que envolveu a intersetorialidade.

Considerada só possível de ser pensado de forma multidisciplinar, “infância é um conceito instável, ambíguo, ambivalente e difícil de normatizar”, como afirma Barbosa (2016, p. 104). No decorrer dos tempos estudiosos tentaram elaborar uma visão única e consensual do termo, o que não vem sendo possível por precisar se amparar em diversas áreas do conhecimento. Ainda segundo Barbosa (2016), “a infância tem uma duração bastante variável em distintas sociedades e não é fácil teorizar sobre a infância e as crianças sem considerar os contextos estruturais, condições e tempos onde se inserem” (BARBOSA, 2016, p. 104).

Entendemos, como Walsh (2003 *apud* FRANCO, 2009, p.15), que “A infância é uma construção contínua e deve ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada”. Franco (2009), ao ouvir e ao trazer a concepção de infância a partir do olhar das crianças, amplia o ângulo de compreensão não mais pelo olhar do adulto. Ela também nos apresenta as contribuições de Kuhlmann (2007 *apud* FRANCO, 2009, p. 58), para quem: “É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças

concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história”.

É importante ressaltar que a relação infância-educação também foi objeto de estudos de autores considerados clássicos da Pedagogia e que colocavam a criança no centro dos processos educacionais. Conforme destaca Barbosa (2016), Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Decroly, Piaget, Montessori, assim como Vygostky e Wallon, discutiram o tema. É notória nas produções acadêmicas desses autores o desenvolvimento da construção histórica do conceito.

Ao incorporar uma gama infinita de autores nos textos, os pesquisadores do tema infância-educação acabam por também ir construindo toda uma linguagem ampliada. No caso específico do estudo de Pécora (2012), ela vai articular ao tema a ideia de abrigo institucional e de família. E no contexto da discussão sobre o abrigo de crianças que explora a ideia de acolhimento. Partindo de uma leitura pautada na história, ela vai tratar da criança abrigada e de como os profissionais que lidam com elas não apresentam a formação necessária para bem atendê-las.

Segundo Carli (2000), compreender as articulações que foram sendo construídas na pedagogia e na política em relação a infância só será possível, “desde una perspectiva teórica que nos permita situar a la infancia en el marco de discursos de diversos tipos en los que se despliegan los procesos de sujeción de la niñez” (CARLI, 2000, p. 29). Nessa direção, seu texto inscreve na linguagem discursiva sobre infância e educação temas importantes não contemplados pelos estudos de vertentes não histórica. Ela vai relacionar o tema com o peronismo, o positivismo, o higienismo, o nacionalismo, o socialismo, o anarquismo e o comunismo. Por conta disso, sua tese apresenta um cabedal teórico amplo, mas os autores do campo da história da infância vão prevalecer como já destacamos anteriormente.

Uma outra questão apontada pela autora, diz respeito à compreensão dos processos sociais que afetaram as crianças e a infância pela sociedade em diferentes épocas, o que requer investimento.

O texto de Parra (2001) se desenvolve explorando uma linguagem especificamente relacionada ao tema da interação verbal no desenvolvimento da língua. Pedagogicamente, tais temas são vinculados à questão do currículo escolar. Nesse sentido, como não poderia deixar de ser, explora ideia presentes

nas teorias da linguagem e seu vocabulário correlato. Inicia seu texto debatendo a teoria da argumentação grega, discutindo a relação gramática e retórica. Discute a retórica em Platão e depois Aristóteles até chegar à ideia de discurso dialógico. Inclui Sócrates na sua reflexão e o estudioso da retórica Quintiliano ao abordar a ideia de intencionalidade e inferência no discurso oral. Depois trata do significado linguístico e do significado contextual. Segue incorporando Wittgenstein ao tratar do estudo do significado. Depois trata da teoria dos atos de fala, trazendo Austin para o debate.

Ao abordar Austin, a autora fala dos três atos inseparáveis da emissão linguística: o ato locucionário, o ato ilocucionário e ato perlocucionário. Após tratar de Austin, traz para reflexão os estudos do americano Searle. Feito isto, segue tratando do “sistema de turnos” que funciona na interação, conforme Cestero Mancera. Depois traz Grice para tratar dos estudos sobre as máximas conversacionais. Por fim, apresenta Goffman e seus estudos relacionados à “cortesia”. Aprofunda a questão do contexto e traz Sperber e Wilson para tratar da relevância e da pertinência. Finalmente, chega na etnometodologia, que segunda ela: “aborda el uso del habla en situaciones cotidianas, concretas, en una comunidad lingüística (comunidad de habla), o sea que busca colocar em situación los actos de habla, instancia en la que importan tanto las normas lingüísticas como las sociales” (PARRA, 2001, p. 37).

No caso desta autora, portanto, a linguagem utilizada nas discussões sobre a relação infância-educação vai ocorrer permeada por ideias que trazem para o universo da escola de educação infantil o diálogo, o contexto, a socialização, a cooperação e a interação.

No caso da produção de Sarlé (2003), a linguagem utilizada, que nos remete à discussão da infância na modernidade, tão destacada por Ariès, e explorada pelos/as autores/as, se processou na construção dos capítulos da sua tese. Inicialmente, faz uma discussão sobre a história do jogo para o ensino de crianças pequenas. Recupera os defensores do uso do jogo na educação do século XIX, principalmente Froebel, Montessori e Decroly. Em seguida vai tratar da relação específica entre o jogo e o ensino, recorrendo aos escritos de Wittgenstein. Para reforçar o pensamento dos autores modernos, faz uma profunda discussão sobre o termo jogo, resgatando o pensamento de filósofos

da Idade Antiga como Platão e Aristóteles. Ela afirma, fazendo uma relação entre estes filósofos e Schiller, que:

En el pensamiento antiguo, el juego, como tendencia infantil, se canaliza transformándolo en algo sagrado y ritual, con límites fijos. El juego como descanso y entretención y como una actividad menor propia de los niños se encuentra en el extremo opuesto al trabajo intelectual y al ideal de hombre. Por su parte, la concepción schilleriana valoriza al juego como espacio de libertad, armonía, unidad y gradualidad. Estos rasgos presumen, al menos en lo referente a la primera infancia, cierta “negatividad” en la intervención externa por parte del educador. Para las relaciones entre juego y enseñanza, asumir una de estas posturas remite a la disyuntiva entre lo que se llama “jugar por jugar” y el “jugar para” (SARLÉ, 2003, p.30)

Depois a autora vai discutir o ser sensível e o ser racional em Schiller que na obra “Cartas sobre la educación estética del hombre”, editadas em 1795, ressalta a importância do jogo na história das culturas. Em seguida, vai tratar da história da infância na modernidade e traz para a discussão Ariès e Narodowski. A partir de então explora a discussão sobre o jogo e o desenvolvimento infantil na escola, trazendo autores já identificados como Montessori, Froebel, entre outros, até chegar na discussão dos jogos de construção, explorando principalmente Vygotsky.

No caso de Sarlé (2003), o conceito de jogos de construção é fundamental. Ele serve de “guia” para todo o desenvolvimento do texto. Também a ideia de um ensino adequado, identitário da educação infantil, liga sua construção discursiva. É na relação entre jogo de construção e educação infantil que todo o repertório discursivo vai sendo desenvolvido pela autora de modo a defender a necessidade de uma educação própria, específica, pautada no jogo, para a criança da educação infantil.

Fernández (2004), em sua obra, vai, inicialmente, rastrear a construção do conceito de infância. Em seguida, discutir a construção da identidade da mestra jardineira a partir das características e funções outorgadas dentro e fora da instituição escolar. Posteriormente, trabalha o conceito de jardim de infância no campo pedagógico, recorrendo aos autores europeus: Froebel, Decroly e Montessori, dentre outros. Por fim, faz um resgate histórico da criação dos jardins de infância na província de Buenos Aires e discorre sobre normas e práticas

geradas dentro e fora das instituições e seus efeitos na construção da identidade dos atores institucionais envolvidos com o jardim de infância.

Ao operar esse procedimento, a autora inclui nas discussões sobre infância-educação vocábulos que associam o tema à questão da filantropia, da didática, da psicologia, da ludicidade, do ensino-aprendizado e das correntes pedagógicas subjacentes às construções.

Para Fernández (2004), o significado social da infância passou por mudanças importantes na Modernidade “a medida que la infancia fue adquiriendo importancia social lo que les sucede a los niños en esa etapa dejó de ser una cuestión de trato familiar para convertirse en uno asunto público transfamiliar” (FERNÁNDEZ, 2004, p. 17).

No caso dos estudos de Grunfeld (2012), seu texto vai abarcar, no campo da linguagem, o tema da alfabetização, da leitura e da escrita no processo de desenvolvimento da criança. De fato, a autora insere nas discussões sobre a relação infância-educação o debate sobre a aquisição da leitura e da escrita.

Já o texto de Sosa (2012) introduz um conceito fundamental na discussão da infância e educação: a inclusão. No âmbito desse debate, o corpo também é tema que assume um lugar de importância, além de cultura, diversidade e diferença. Também, em contraposição, coloca no vocabulário dos educadores a educação especial, o estigma e o preconceito.

A obra de Ugarte (2013) acrescenta ao debate sobre infância-educação o tema da escrita e da leitura, portanto, o tema da alfabetização. A psicogenética passa a fazer parte do discurso sobre infância-educação, assim como toda uma linguagem explorada pela história da escrita, da palavra e do morfema vem à tona.

Em relação ao texto de Cheli (2013), à discussão sobre infância-educação são articulados discursos que tratam do disciplinamento e da regulação de normas para o funcionamento e o amoldamento da criança. A obra recupera a relação da educação com a questão da salubridade, higiene e profilaxia social. O discurso médico é trazido para o texto no sentido de ter sido usado nas normas e legislações para segmentar as infâncias e distribuir tais segmentos em instituições de atendimento à criança. O eugenismo também se incorpora ao vocabulário do texto da autora, que traz também para o campo da infância o normal e o patológico.

Importa destacar que de um modo geral ao narrar o processo histórico que permeou as concepções de infância-educação na produção escrita, os autores das teses e dissertações partem na maioria das vezes de suas experiências de *ser no mundo*. Nos contextos da reescrita da leitura dos processos históricos de produção da relação infância-educação, os autores das teses e das dissertações constroem uma consciência reflexiva, reorganizam e registram um novo discurso. E esses novos textos se ocupam de uma nova cartografia.

3.2.3 O discurso infância-educação na obra

Os discursos sobre a relação infância-educação nas obras do período analisado revelam um avanço, principalmente se considerarmos os limites institucionais de dois países dependentes, de economia instável, com enormes desigualdades sociais como são o Brasil e a Argentina. Eles refletem as calorosas discussões sobre o tema ocorridas no período em que as teses e dissertações foram produzidas nos mais diversos ambientes acadêmicos, políticos e jurídicos.

No plano internacional, o tema aparece em meio a debates sobre os baixos índices de desenvolvimento da criança e seu atendimento nos campos da saúde, da educação e da família nos países considerados periféricos, condição indicada ao Brasil e à Argentina, que eram provocados por organismos internacionais a promover políticas públicas que assegurassem os direitos da criança. É significativamente por conta dessa [digamos] pressão que acreditamos estarem os textos acadêmicos analisados não só fundamentados em documentos internacionais desses organismos, mas materializados em enunciados que acabam por defender o que eles dizem.

A partir do discurso normativo postulado pelos documentos legais, internacionais ou nacionais (do Brasil e da Argentina), forjaram-se projetos educacionais modernos para esses países no sentido de dar continuidade à formação de uma América Latina respaldada em marcos considerados civilizatórios.

Assim, os documentos nacionais, tanto quanto os demais que foram sendo elaborados no âmbito da política educacional para a infância, vão

apresentar seus discursos respaldados nos textos internacionais. As estatísticas sobre desnutrição, falta de escola (ou ‘desescolarização’), analfabetismo e renda média familiar baixa, entre outros, acabam por funcionar nos textos como dispositivos para a análise de conjuntura política e justificar uma “mudança de rumo” no que diz respeito ao atendimento educacional à criança. Neste sentido, a educação aparece nos textos como um elemento que funda a infância. O sentido que eles promovem no leitor é o de que só há infância se houver educação, uma educação que precisa assumir determinada “feição”, um rosto.

No ordenamento jurídico de ambos os países fica evidenciada a confirmação dessa nova perspectiva de lidar com o tema da infância, das condições da criança e da educação. Eles caminham na direção do direito da criança de ter direito, de ser tratada como sujeito e não como objeto. Com a aprovação de leis, normas e diretrizes em consonância com essa nova concepção, a criança, sua infância e educação passam, na prática, a serem amparados institucionalmente pelo Estado sob novo ângulo, um ângulo que não é mais o do amparar, dar assistência ou cuidar, mas de garantir cidadania.

No Brasil, em particular, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, vai afirmar que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), e não por acaso ela aparece como uma ferramenta que ampara as defesas apresentadas pelos autores em relação à infância-educação.

Bujes (2001), refletindo criticamente sobre como esse direito será conduzido no Brasil, vai demonstrar como a governação da criança se torna um expediente importante no país. Ela diz explicitamente que a infância, como uma fase da vida do indivíduo, passa ser governada de fora. Num tom de denúncia, a autora diz que em torno desse objetivo haverá todo um poder dos adultos sobre a criança. Em se tratando de educação, esse processo de governamentalidade se concretiza por meio de todo um aparato estrutural e científico.

Sob essa lógica, Bujes (2001), se valendo do arsenal teórico de Foucault, a partir do qual vai defender (como muitos outros autores analisados) que a infância é uma invenção, uma fabricação da modernidade e a criança uma construção social, entende a infância como um processo racional de funcionamento dessa população promovido pelo Estado e pelos adultos (a família) no qual a educação assume um lugar de grande importância, uma

importância que ela vai questionar ao tratar do 'suposto' poder ilimitado da educação em construir indivíduos conscientes, autônomos e esclarecidos.

Ainda que marcada pela história, portanto perenemente sujeita a variações conjunturais, a autora vai defender que essa infância pensada como processo coloca a escola como o espaço por onde essa educação vai acontecer e é sobre ela que se constrói um conjunto de tecnologias para regular, disciplinar a criança e desenvolver um controle sobre ela.

Nessa direção, Bujes (2001) aborda a escola no campo da discussão da instituição e o discurso pedagógico como um recurso que, em meio a nova configuração de família exigida pela sociedade moderna, dará legitimidade aos atos processuais para o bom funcionamento da escola.

Três anos após a publicação do texto de Bujes (2001), Antunes (2004), vai defender que essa regulação e esse controle precisavam ser freados em nome de uma autonomia, de uma liberdade que deveria ser garantida à criança. Ao estudar o grau de participação da criança no funcionamento da escola, ela constata que esta não é percebida pelos adultos, atores escolares, como um sujeito social que pensa, fala, ouve e sente a presença ou a ausência de seus direitos mais fundamentais. Nesse sentido, vai dizer que é preciso que se crie um 'novo sentimento de infância'. Em tom de crítica, ela diz que:

Em nome da formatação da educação das crianças, regras de disciplina foram estabelecidas, provocando um movimento de enquadramento da educação, dando o desfecho à evolução que conduziu a antiga escola medieval ao colégio moderno (ANTUNES, 2004, p.24).

Colocando em xeque a capacidade da sociedade moderna em promover mudanças por conta do modelo de escola que instaurou, Antunes (2004) tenta demonstrar em seu texto que:

A condição social da criança na escola imputa-lhe o papel de reprodutora de relações autoritárias de subordinação, mando e punição. Tais relações são perpassadas por contradições que, se explicitadas numa perspectiva de superação, podem constituir-se em momentos privilegiados para a formação da consciência crítica, ainda em tenra idade (ANTUNES, 2004, p. 6).

Com base nesta conclusão, a autora vai defender:

A participação da criança na escola com um caráter formativo, no seu sentido amplo, filosófico e pedagógico, que permita e promova a inserção da criança na cultura, condição de sua emancipação, não é tarefa fácil na atual conjuntura (ANTUNES, 2004, p. 126).

Ora, o texto de Antunes (2004) acaba por suscitar a ideia de que só é possível promover uma outra perspectiva de infância com uma simples mudança de práticas por parte dos adultos que fazem a escola ao assegurar uma 'participação plena' da criança no seu funcionamento. Neste sentido, a autora coloca, por exemplo, o "autoritarismo docente" apartado de toda uma lógica, da qual a escola é apenas uma parte integrante, que constitui a infância nas sociedades modernas. Sob esse viés, a infância e a escola para Antunes (2004) são partes integrantes de uma 'engrenagem' que molda a criança para um modelo determinado de sociedade. Mas, também, como partes que podem ser re-conduzidas, repensadas, recriadas.

Richter (2005) não difere muito da visão de Antunes (2004) porque, como esta, não questiona a infância enquanto instituição estabelecida, apenas defende que ela deva ser mudada, ressignificada. Pautada na Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, Richter (2005) vai defender a "educação como expressão de uma dialética do esclarecimento e como autorreflexão crítica" (RICHTER, 2005, p. 7).

Ao discutir uma pedagogia do corpo na rotina de uma creche, a autora critica as práticas pedagógicas estabelecidas para a lida com o corpinho da criança, como esse corpo se 'expande' no espaço da escola e como ele é regulado por um tempo que lhe é alheio. Ela vai dizer que tudo isso ocorre porque, subjacente a esse modo de lidar com o corpo da criança, de regulá-lo, há uma ideia de infância como a 'idade da desrazão' e do *erro*. Em face disto, ela defende uma infância escolarizada que 'despedagogize' o corpo, isto é, que trate da criança como um corpo cheio de potencialidades, passível de um processo educacional não-regulado, não-normatizado, não-disciplinado.

Enquanto isto, Leite (2006), que realiza seu estudo tendo como objeto projetos político-pedagógicos (PPP) de escolas, traz para a discussão da relação infância-educação o campo da política. Empenhada em debater o autoritarismo

que os projetos impõem às crianças, ela vai revelar as disparidades existentes entre as categorias educação e escola frente à categoria criança-aluno. Ela diz que enquanto as primeiras (educação e escola) expressam dimensões políticas e ideológicas de uma época em que o fenômeno da formação do sujeito crítico capaz de construir uma nova sociedade emergiu, a segunda (criança-aluno) expressa no aluno uma não criança. Nessa direção, a autora coloca sob crítica o lugar de aluno destinado à criança, indicando que nessa condição ela perde sua capacidade política e ideológica. A partir de uma compreensão de criança como um sujeito potencialmente político, a autora vai identificar nos PPPs um profundo autoritarismo que impede a ação democrática na escola e, por extensão, a participação política da criança.

As discursividades construídas pelos autores, dotadas de *status* científico, recuperam textos e interpretações de infância e educação produzidos por autores como Comenius, Rousseau e Freud, que, como destaca Weinmann (2008), também “inauguraram novas configurações do saber acerca das subjetividades infantis” (WEINMANN, 2008, p. 13). Eles são os instauradores de discursividade sobre infância. Mesmo distantes geográfica, temporal e culturalmente dos nossos países, eles servem de suporte para as assertivas “costuradas” pelos autores.

É nessa direção que tais autores vão compor o texto de Weinmann (2008) para quem a escolarização moderna cumpre um papel crucial: promover a separação das idades, o confinamento dos pequenos e sua rigorosa moralização. Ele diz que a modernidade inaugura três modos de subjetivação infantil: a infância comeniana, que instaura a progressão da racionalidade; a infância rousseauiana, que inaugura a espontaneidade orientada para a razão; a infância freudiana, que tenciona o racionalismo moderno. É com base nesses três grandes expoentes que o autor vai sintetizar que infância é um dos nomes da razão.

A partir de uma densa discussão teórica, Weinmann (2008) defende que:

Se educação é uma experiência histórica singular, a pedagogia é o domínio do saber que lhe prescreve suas formas de intervenção, a escola é o espaço institucional no qual se exerce o tipo de normatividade que lhe é própria e a infantilização é seu peculiar modo de subjetivação (WEINMANN, 2008, p. 112).

Isto significa que infância e educação fazem parte de um mesmo projeto instalado pela racionalidade moderna que, como tal, as tornou tão racional quanto ela própria. Nesta perspectiva, a partir de uma regulação onde cada uma assume um lugar próprio, infância, na condição de infantilização, transforma a criança em infante, um sujeito que se constitui na ideia de que precisa ser 'racionalizado' e o lugar próprio a ele destinado para tal é a escola, com toda a sua racionalidade pedagógica.

Cabiceira (2008), que vai tratar do tema a partir da própria criança, diz que infância é um termo e condição marcada pelo paradoxo da negatividade/positividade porque para as próprias crianças o que as distingue é a possibilidade "de poder" brincar. Brincar, portanto, seria o que as distinguiria se elas não tivessem a possibilidade de não brincar. É, portanto, a tensão entre poder e não poder brincar que torna infância a infância.

A autora, que vai desenvolver o estudo do tema na sua relação com a questão de gênero e sexualidade, constatará esta tensão quando o desejo e o prazer sexual começam a fazer parte da vida das crianças. O mesmo dilema que a infância produz na criança sobre o poder ou não poder brincar vai estar sendo vivido por ocasião da manifestação do desejo. A partir da constatação desses tensionamentos, a autora vai defender que infância é interpelação e que a educação é o espaço em que se tenta impedir, arrefecer a interpelação.

Santos (2008), que aborda o tema em articulação com a questão do jogo e da ludicidade, defende a brincadeira como inerente à infância e à educação como sua mediadora. O professor para ela é o ator social que articula essa mediação. A partir dessa relação indissociável infância-brincadeira, Santos (2008) vai colocar a criança no centro do processo educativo.

Em Franco (2009), que vai ouvir a voz das crianças para entender as possibilidades de viver infâncias, introduz a ideia de culturas infantis. A partir de dados coletados junto a crianças, o autor vai defender que há distintas possibilidades de se viver a infância. Neste sentido, não há infância, mas infâncias, e elas só podem ser definidas pelas crianças em seus múltiplos espaços de interação. No entanto, o autor destaca o lúdico como uma forma de viver a infância.

Para Almeida (2010), que trabalha o tema em relação com a cidade, após uma densa discussão sobre infância e descrição de políticas públicas de

educação para a cidade de Niterói-BR a partir de um trabalho intersetorial, vai indicar que infância é uma produção. Como tal, a cidade produz a infância. Quando isto acontece, ela transforma a criança em cidadão. Para o autor, infância é algo que se institui e que, portanto, só existe quando é instituída, quando é possibilitada. Desse modo, nos indica não haver uma representação fixa de infância; infância é quando é viabilizada concretamente. Isto se dá quando a política se destina ao campo educacional. Diz o autor:

A educação enquanto dimensão da vida social - na qual a escola se integra com suas práticas, saberes e relações contraditórias - não tem uma existência independente das demais instâncias da sociedade, como também não é impermeável às esferas da política, da cultura e da economia (ALMEIDA, 2010, p.128)

A partir dessa ideia, o autor vai entender infância como uma categoria social que se forja a partir de processos sociais concretos. Ele explica:

Infância é uma construção social, uma produção histórica, ou seja, uma dimensão constitutiva da nossa condição humana e que não se reduz à delimitação cronológica de uma fase da vida. Ela se inscreve no âmbito das práticas, dos saberes e dos discursos produzidos sobre um modo de ser, o que lhe impregna de significados muitas vezes restritivos, negativos, mas também criadores e plenos de devir (ALMEIDA, 2010, p. 159)

Para Almeida (2010), educação infantil não se restringe à prática pedagógica ou à escola, nem à esfera privada dos relacionamentos das famílias com as creches e pré-escolas. Ela é um componente imprescindível para a construção da cidadania da infância a partir de seu reconhecimento como política pública. Explica ainda Almeida (2010)

A ideia de que, desde cedo, a criança se relacione com o acervo cultural acumulado pela humanidade ressalta nesta concepção de educação infantil sua dimensão pública, como condição de mudança de rumo de um percurso histórico que transformou a escolarização em um afastamento desta esfera, tomando a socialização como uma prática circunscrita ao espaço do privado. É evidente que em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais essa perspectiva se coloca como mais um dos desafios no processo de consolidação da cidadania da infância e que não está descolada das lutas travadas pelos demais segmentos sociais (ALMEIDA, 2010, p. 185).

Em tal perspectiva, Almeida (2010) coloca a questão do público como fundante na ideia de infância e de educação infantil. Isto, no nosso entendimento, está intimamente ligado à compreensão do autor de criança na perspectiva da cidadania.

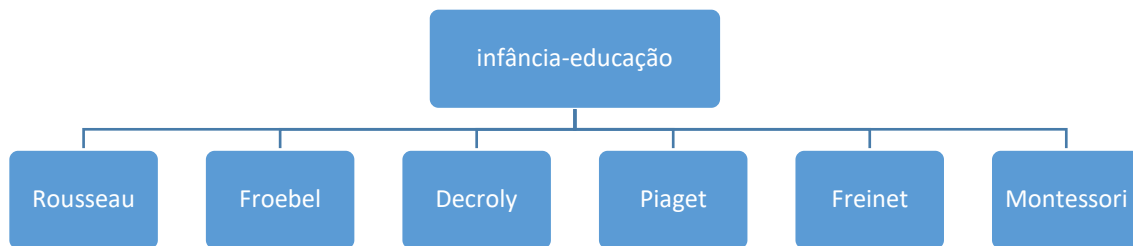
Pécora (2012) entende infância como a possibilidade de a criança pequena ter garantidos os seus direitos. Infância, portanto, significa a oportunidade de vivência desses direitos. A educação, em complemento a isto, deve se dá como meio de concretização desses direitos. Mas, destaca a autora, que esses direitos não são estáticos, eles vão sofrendo transformações no tempo.

Ao realizar sua pesquisa de campo, Pécora (2010) constatou que tais direitos não vêm sendo assegurados porque família e escola nem sempre acompanham as transformações em relação aos direitos da criança. Isto acaba por resultar em práticas tradicionais, que impedem o avanço das crianças, o que acaba por inviabilizar o exercício de sua infância. Ela percebeu isto ocorrer nas instituições de acolhimento nas quais realizou seu estudo.

Por fim, Pereira (2013), que discutiu o tema articulado à questão da deficiência mental/intelectual, também defende que não há infância, mas infâncias. No caso específico das crianças deficientes, a infância assume diferentes maneiras de serem vividas. Ela diz, a certa altura de seu texto, que “as múltiplas infâncias são marcadas pelas mudanças históricas, sociais, econômicas e contextuais” (PEREIRA, 2013, p. 56). Estão essas mudanças afeitas às crianças que a elas estão submetidas. Associa ainda a autora, como muitos outros, infância a direitos.

Constatou-se, em geral, que os/as autores/as brasileiros/as constroem seus discursos sobre a relação infância-educação a partir de uma construção sobre ela por autores estrangeiros, que, a rigor, vão tratar da infância na modernidade colocando criança e escola no centro do debate.

Organograma 10: Discursos Infância-Educação das Produções Brasileiras



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Em relação aos textos produzidos pelos/as autores/as argentinos/as essas concepções são seguidas.

Para Carli (2000),

[...] los discursos educativos son un espacio privilegiado para analizar los enunciados acerca del niño en la medida en que allí es nombrado, clasificado, imaginado, transformado en objeto de un proceso de sujeitaci3n que a la vez que lo disciplinalo convierte en miembro de una cultura y de una sociedad (CARLI, 2000, pp. 32-33).

Antes desse momento, os discursos sobre a criana e sua inf4ncia ocorrem de modo a coloc4-las como objeto a ser manipulado. 4 criana n4o era assegurado o *status* de sujeito, muito menos de um sujeito portador de direito, de cidadania. A educao, nessa relao que resvala para uma posio abjeta da criana, se coloca como um recurso de amoldamento de formao. Nessa perspectiva, a criana n4o era cidad4, mas um objeto a ser lapidado, um corpo a ser disciplinado.

Em suas conclus3es, Carli (2000) vai defender que os discursos sobre inf4ncia se configuram na Argentina acompanhados da funo da instruo p4blica, isto 4, junto com a instalao do sistema educativo escolar e a partir das pol4ticas educativas do estado conservador na d4cada de 1880. A criana se torna "objeto" de interesse tanto por parte da sociedade quanto por parte do Estado. A partir dessas ideias desenvolvidas, ela inclui no debate sobre o tema os v4rios atores que v4o passar a se articular ao discurso inf4ncia-educao,

que são os professores, os métodos de ensino, o espaço escolar e os saberes escolares. Tudo isto em articulação direta com a política.

O estudo de Parra (2001) coloca a criança nesse contexto de respeito à infância quando, preocupada em potencializar as interações verbais, vai defender que:

1) a conversação para ser comunicativa não pode ser anárquica, precisa ter uma certa organização, a ser pautada pelo princípio da cooperação;

2) a conversação é uma das experiências de maior complexidade cultural porque interagindo se constrói o ato comunicativo. Construção que começa antes da aquisição da língua e que desvenda o peso da cultura e da comunidade. Na conversação se potencializam as marcas ideológicas e espontaneidade;

3) a teoria vygotskyana promove uma revisão das práticas e estratégias de ensino de modo a facilitar a interação da criança e promover sua autonomia social.

Assim, reforça Parra (2001) uma discussão sobre a infância no âmbito educacional na qual a cultura e o diálogo são inseridos, fazendo valer a ideia de que o desenvolvimento da linguagem não se dá em meio ao disciplinamento e à cultura do silêncio, mas pela provocação e estímulo da participação e da interação.

No rastro da defesa da criança como sujeito a ser tratado de forma livre, sem amarras, destacamos o estudo de Sarlé (2003), que, como já vimos anteriormente, vai tratar da questão do uso do jogo no ensino da criança pequena. Nos resultados de seu estudo, a autora sustenta que a relação entre ensino e jogo é bidirecional e se compreende na medida em que se constitui sobre a base da mútua implicância entre ambos os processos. Um outro ponto tratado por ela, que explica a relação entre infância-educação, é o caráter mediador do professor. Ela, então, constrói seu discurso incluindo discussões sobre o mestre. É o mestre que vai mediar uma questão fundamental para a discussão da infância na modernidade: a racionalidade. Ela vai defender que o jogo avança no trabalho escolar na medida em que o mestre o desenvolve por meio de um sistema racional, planejado, socialmente coordenado e subordinado a regras em que as crianças vão interiorizando as ferramentas

cognitivas com as quais atuam. Ao fim e ao cabo, a autora defende: 1) ser necessário criar uma didática específica para ensinar crianças de 6 anos pautada pedagogicamente no jogo; 2) que os jogos oferecem uma riqueza importante na construção de metáforas e analogias para a construção da investigação didática.

Para Fernández (2004, p. 103), infância se interliga ao processo educativo. A concepção é construída de modo a que esse processo educativo, no trato de crianças pequenas, acabe por atribuir à infância uma identidade. Infância, portanto, em conexão com a educação, assume um sentido singular. Ela é sinônimo de ludicidade, mas também de normatização e regramento. A educação se torna, assim, o elemento mediador entre criança-infância.

Grunfeld (2012), ao defender ser preciso garantir às crianças a aprendizagem da leitura e da escrita de forma autônoma, acaba por entender infância como liberdade. Na sua defesa por práticas construtivistas no ensino da escrita às crianças, ela questiona o mecanicismo ao qual grande parte das crianças ficam submetidas no ambiente escolar. Nessa direção, vai defender infância como capacidade de aprender em liberdade.

Na obra de Sosa (2012) a relação infância-educação ocorre atravessada pelo tema da inclusão. A autora vai tratar da história da deficiência e da educação física das escolas comuns como uma prática de organização social e educativa, que pode facilitar, favorecer, limitar ou obstaculizar a inclusão de alunos com deficiência. Ela faz isto com base nas seguintes premissas:

- Las conceptualizaciones sobre el cuerpo se han ido modificando en diferentes épocas abriendo paso a nuevas perspectivas epistemológicas en ciencias sociales, entendiendo la educación física como parte de esta perspectiva.
- Desde una epistemología de la educación física, la inclusión de un cuerpo diferenciado y deficiente en una práctica corporal subvierte el sentido y el orden que la instituyó. La educación física, entendida como práctica social y cultural en el contexto educativo posibilita la construcción de una cultura de lo corporal diversa al incluir alumnos con alguna discapacidad.
- La inclusión de un niño/a con discapacidad en las clases de educación física, es el primer quiebre epistemológico de ella en tanto des-formación de los profesores de una práctica corporal como dominante, en cuanto se piensa homogénea” (SOSA, 2012, pp. 12-13).

A partir daí a autora questiona as escolas especiais, destinadas a crianças com deficiências. Ela vai tratar dos conhecimentos científicos que, ao promoverem a escola especial para crianças com deficiência, segrega os grupos de crianças e inviabiliza a interação, única estratégia capaz de fazer a criança com deficiência se desenvolver pela socialização. Sosa (2012) resgata as teorias higienistas e raciais para explicar que, em articulação com discursos nacionalistas, a defesa da segregação das crianças com deficiência foi provocada e incentivada, o que só será superado com o discurso da inclusão. A educação especial a partir da ideia de inclusão vai romper com a segregação e, neste sentido, articular-se ao conceito de democracia e da cultura da diversidade. A autora conclui seu estudo defendendo que:

- 1) O conceito de corpo foi se modificando ao longo do tempo;
- 2) As escolas vêm, em dimensões diferentes, incorporando os princípios da inclusão;
- 3) A diferença não é uma questão superada, portanto, ainda não é aceita em todas as instituições de ensino;
- 4) O corpo segue sujeito ao déficit, referente às tradições do modelo médico na interpretação da deficiência;
- 5) A inclusão é um fenômeno complexo, que ainda impede que o aluno com deficiência ingresse na escola comum;
- 6) A tradição disciplinar de ensino impede a inclusão.

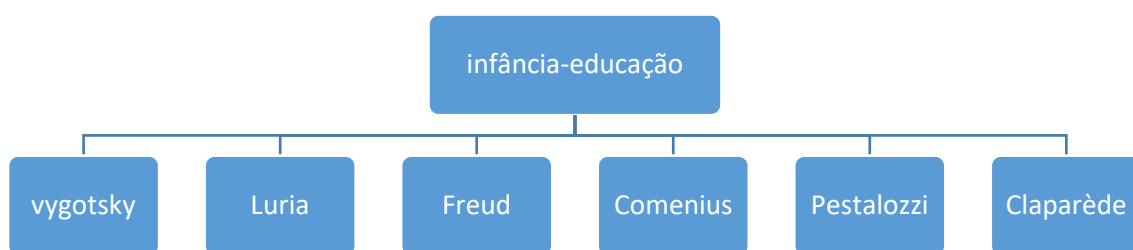
Urgate (2013) em seu estudo diz que as segmentações não convencionais que se observam na escrita infantil respondem a um exercício racional que realizam as crianças por compreender a natureza das unidades que a escrita separa. A autora chama atenção para os tipos de palavras mais afetadas na escrita das crianças no que diz respeito à questão da segmentação. Seu texto, por meio de uma pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, vai demonstrar que o ensino da escrita da língua, pelos problemas de segmentações apresentados nos textos das crianças, ainda se dá de forma mecânica. As reflexões de Ugarte (2013) vão indicando, a partir de uma leitura psicogenética da leitura e da escrita pela criança, que, para ela, infância significa interação e processo construtivo em diálogo.

Fica evidenciada na obra de Cheli (2013) que a infância é tratada como uma fase da vida do indivíduo e que pode ser percebida segundo as condições

físicas e cognitivas da criança. Tratadas como normais ou anormais, inteligentes ou deficientes cognitivos, às crianças são destinados espaços escolares diferenciados. Neste sentido, educar significa adequar, moldar a criança a um modelo padrão de sociedade. A autora explica que todo o movimento de transformação na construção da ideia de infância resultará na Argentina de 1950 na defesa de uma educação especial para as crianças consideradas fora da normalidade. Esta forma de conceber a infância muda a partir de 1989 com a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas. Tal mudança é assumida pela autora que acaba por defender infância em articulação com a ideia de direito, um direito que a todos iguala.

Vale ressaltar que, de um modo geral, os/as autores/as argentinos/as também se valem dos autores estrangeiros, antes identificados nas obras dos brasileiros: Rousseau, Froebel, Decroly, Piaget, Freinet e Montessori. Além destes, tanto quanto no Brasil, outros autores estrangeiros têm suas reflexões e concepções ostensivamente utilizadas nas obras de nossos autores. Os enunciados desses autores são reditos nos discursos dos textos das obras reafirmando uma leitura da relação infância-educação a partir do “outro lado da linha”.

Organograma 11: Discursos Infância-Educação das Produções Argentinas



Elaborado pela autora
Fonte: Acervo da autora

Ao analisar essas produções acadêmicas, pudemos perceber que a concepção de educação e infância sofreram alterações em decorrência dos avanços de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Isto indica que tais países também construíram uma realidade institucional favorável à infância por

conta dos investimentos aplicados em ciência e tecnologia. Na condição de temas urgentes a serem tratados, criança e infância, pedagogicamente amparadas pelo respaldo financeiro que recebem, não poderiam deixar de avançar. Fato é que com tudo isto, a concepção de infância-educação vai ser reescrita numa perspectiva social e cultural.

Assim, as produções acadêmicas expressam uma compreensão de infância-educação em conformidade ao momento histórico em que foi construída. Os capítulos iniciais dessas obras, em geral, ao fazerem uma retrospectiva histórica da relação infância-educação, materializam um certo apelo e urgência do estudo da temática. Grande parte, como já destacamos, se respalda em documentos oficiais dos países e documentos internacionais de organismos globais. O texto de Carli (2000) é um exemplário desse tipo de recurso. Ela diz:

Las historias de la infancia suelen ser inventarios de las violencias cometidas contra los niños por los adultos o, en muchos casos, se interesan exclusivamente por las formas del disciplinamiento social, dejando afuera el papel constitutivo que tiene toda política y pedagogía dirigida a los niños en la cultura y en la sociedad (CARLI, 2000, p.29).

No caso particular do texto de Bujes (2001), esse apelo se converte em preocupação com a prática pedagógica, com o ensino e com a escola. Nesse sentido, a autora recorre a Narodowski (1994), para quem o discurso pedagógico:

É o que nos faz dizer o que dizemos, que dá significados aos conceitos que construímos, que categoriza e ao mesmo tempo dota de instrumentos específicos nosso pensamento no que respeita ao pedagógico. Se a Pedagogia elabora sentidos acerca da atividade educativa, nosso objetivo será construir novos sentidos em relação aos sentidos da Pedagogia (NARODOWSKI, 1994 *apud* BUJES, 2001, p. 59).

Os discursos acerca da infância-educação, apresentados nas produções acadêmicas analisadas, conseguem situar suas concepções fazendo uma certa “ponte” com um passado distante, passado este que remonta períodos históricos

do qual Brasil e Argentina não estavam incorporados, como a Clássica. Ao abordar uma nova concepção de relação entre infância-educação na modernidade, com base na realidade desses países em meados do século XX e início do XXI, os autores dos textos se reportam a realidades passadas, alheias a estes países, exploradas por estudiosos europeus, como Ariès (1981), que servem de âncora discursiva para “jogar luz” sobre o que querem reafirmar.

3.2.4 Compreender-se diante da obra infância-educação

A relação infância-educação contada e escrita em teses e dissertações, que foram estudadas nesta tese a partir da hermenêutica de Paul Ricoeur, convida-nos a rever a nossa própria trajetória acadêmica e profissional no campo da defesa da criança e da infância, a recorrer às transformações produzidas em nossas experiências de leitora e de pesquisadora. Nessa direção, os textos cotejados e analisados nos fizeram rever todo o conhecimento que vimos acumulando na nossa experiência profissional como professora universitária, como educadora da escola básica – especialmente atuando na educação infantil –, assim como na experiência vivenciada como militante da causa em movimentos sociais.

Os enunciados contidos nos textos analisados nos remeteram também à nossa história pessoal, às reminiscências de nossa memória de infância, uma infância vivida na Amazônia, por entre rios e igarapés. As experiências no interior da floresta, fora da capital, guardadas em nossa memória afetiva, pautam-se no brincar, mas também na vivência precoce do mundo do trabalho, distante da escola.

Este grande espaço sociocultural que é a Amazônia, em meados do século XX, vivia (como ainda vive) à margem de um crescimento industrial e econômico do Brasil que respeite os povos da floresta, suas práticas de sociabilidade e sua cultura. Embora a modernidade contraditoriamente tenha nos provocado reconhecer a importância de nossa origem indígena, e a necessidade de superar as mazelas que ela mesma promoveu, a Amazônia segue desprovida de proteção e políticas públicas adequadas. Isto coloca suas populações muitas vezes à margem da história nacional, de uma história na qual a população local não se omitiu e nem se omite na condução de uma realidade social que lhe seja

politicamente favorável. As guerras de resistência travadas no período colonial contra os portugueses e mesmo o Movimento Cabano no período regencial são demonstrações de que a subjugação não impediu que resistências se organizassem no Norte do país. Num fragmento temporal efêmero dessa história regional de longa duração, muitas vezes subsumida pela nacional, vivemos nossa infância, nos constituímos professora e nos aliamos aos movimentos sociais em defesa da criança.

No transcurso dessa nossa história de vida, que se mistura com a história social da Amazônia, vimos, ao contrário do que ocorria no interior da grande floresta, o país, nos círculos restritos das grandes cidades, discutir um projeto de desenvolvimento, de progresso para todos. Os discursos, no campo da infância, principalmente da infância desamparada, se limitavam a defender a expansão da escolarização, à revelia de seus métodos e de sua pedagogia. Na condição de gente amazônica, observadora das desigualdades regionais e vítima da exclusão, nos perguntávamos, já adulta: Qual escola nos serve? Que modelo nos favorece? Por que às crianças pequenas, pobres, era negado o atendimento escolar e às crianças pequenas, de classe social favorecida, o atendimento era assegurado no âmbito da pré-escola particular?

Todas essas questões que colocávamos assim que decidimos ingressar no magistério, voltaram a nos perturbar, a nos desassossegar quando da análise dos textos. Na condição de mais uma leitora atenta desses textos, comprometida com uma temática que sempre nos foi tão cara, começávamos a entender a dimensão histórica da relação entre os fundamentos filosóficos e sociológicos do tema com a ação política, com o universo no qual militamos há alguns anos ao defender a infância e os processos educativos necessários ao desenvolvimento da criança, principalmente das crianças negras das periferias das cidades, das crianças indígenas e/ou das crianças quilombolas.

Sempre entendemos que no contexto de nossa condição de país periférico as concepções de infância e de educação não podem ser pensadas fora do eixo da política. Isto significa reconhecer que a produção acadêmica, quando materializada na forma de texto científico, que se fundamenta em uma dada, uma certa concepção de infância, produz a política. Quando os textos estudados para se constituírem utilizam como recursos dados de documentos oficiais nacionais do Brasil e da Argentina, além de documentos internacionais,

conduzem seus leitores a uma visão política do tema. Quando estes textos também se valem de recursos argumentativos de autores outros, deslocados do contexto regional que provocou o problema de pesquisa perseguido, também produzem política. Dito isto, nos perguntávamos durante o estudo: quais dimensões políticas são evidentes nos textos? Para que ação política eles nos conduzem?

A abertura que o estudo dos textos nos possibilitou, que provocou os questionamentos anteriores, assim como a emersão de reminiscências da infância vivida na Amazônia, só ratifica o não-fechamento do texto, conforme explica Salles (2012), inspirado em Paul Ricoeur:

Pois o que torna possível a leitura de um texto é justamente o seu não-fechamento sobre si mesmo, ou ainda sua abertura a novas possibilidades, transformando a interpretação em um ato que está além da estrita compreensão da estrutura do texto, sem, todavia, negá-la (SALLES, 2012, p. 248).

Os textos nos ajudaram a repensar sobre os fundamentos que vêm pautando nossas reflexões sobre as transformações ocorridas nos conceitos de criança, infância e educação e que têm sido por nós constantemente revisados. No tempo de nossa existência, contemporânea a dos autores estudados, vimos defendendo, tal como eles, a criança como sujeito de direito, que deve ser politicamente atendida pelo Estado.

No contexto dos textos também vimos serem discutidos temas associados à infância-educação que temos discutido: a formação de professores da educação infantil, o currículo da educação infantil, a participação da criança na escola, o cuidado com o corpo nas creches, enfim, temas que vêm suscitando críticas e reflexões.

Outra questão importante, que tem feito parte de nossa atuação na militância política, e que faz parte da preocupação dos nossos pesquisadores, é a inclusão. O respeito à diferença de condições físicas e capacidades intelectuais das crianças são preocupações frequentes de educadores no sentido de garantir o acesso de todos à escola comum.

Num momento importante de defesa da democracia, como é o período histórico de produção dos nossos autores brasileiros e argentinos, a diversidade é um tema importante na discussão da infância-educação. O respeito aos cultos

religiosos nos quais as crianças são introduzidas pela família deve ser preservado. Nesta direção, temos defendido a liberdade de expressão religiosa da criança, que, não raro, é estigmatizada por participar de cultos não hegemônico no contexto das sociedades modernas periféricas. Isto acontece especialmente no Brasil em relação à criança ligada às religiões de matriz africana. É contra esses processos que nos colocamos na luta em defesa da criança e sua infância na perspectiva de Manuel de Barros (2003).

Mas eu estava a pensar em **achadouros da infância**. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de **achadouros de infância**. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2003, p. 2, grifos nosso).

Sabemos que são múltiplos os tempos da infância, como bem destacam os autores, e neles coexistem realidades e representações diversas de classe social, grupo étnico, cultura, gênero, algumas das quais são hoje minoritárias, mas que já foram dominantes noutras épocas. Criança e infância são coletivos interconectados com seus contextos, com sua cultura, com sua história. Daí não precisarem somente de escolas e praças, o que elas precisam é da cidade garantindo-lhes espaços e tempos carregados de dignidade, respeito, ternura e aconchego, como demonstrou Almeida (2010) em seu estudo sobre a intersetorialidade na cidade de Niterói-BR, *“porque é de infância que o mundo tem precisão”* (MELLO, 2001, p. 126).

Somos da opinião de que para além de uma postura teórico-metodológica definida, temos que admitir que alguns problemas sociais imersos na vida cotidiana, relativos aos estudos da infância, exigem outros aportes epistemológicos, em razão da complexidade, das demandas, dos maus tratos e dos problemas sociais da infância no Brasil e na Argentina e isso só será possível se tentarmos descobrir os *achadouros* de infâncias em meio a novos desafios que são postos para a educação infantil do século XXI.

Nossa incursão como educadora de educação infantil começou em 1975 onde permanecemos por vinte e dois anos. Foram longos anos de aprendizagem, alegria, frustração e de construção de nossa identidade

profissional, forjada por múltiplos fios – relações familiares, de classes, religiosidade –, cada um matizado de anseios, limites, rupturas, mas também de possibilidades. Ser educadora da infância requer que o educador esteja atento para ser um pesquisador capaz de avaliar os muitos *achadouros* de infância que estimulam as diversas formas de aprendizagem a partir do cotidiano das crianças, das interações que vão sendo tecidas pelo educador, pela família e pelas próprias crianças. Estes *achadouros* estão nos estudos das pesquisas analisados.

Hoje a educação infantil vive um período bastante complexo, diferente dos anos iniciais de nosso fazer pedagógico, que era mais centrado na preparação da criança para sua entrada no ensino fundamental sob os fundamentos das tendências pedagógicas vigentes. Com isso, a infância ia perdendo o seu lugar dando espaço à concepção de criança como adulto em miniatura.

Os *achadouros* de infâncias são como baús. Neles vivem guardados os segredos, a imaginação fértil de quem um dia pode viver seu tempo criança. Não tive jardim de infância, já fui para a escola com sete anos até porque naqueles tempos ainda não se dava tanta importância à educação infantil, mas vivi dias felizes: subia em árvores, pulava nas águas do Rio Portilho, brincava de esconde-esconde, bole-bole e outras brincadeiras infantis que só quem foi ou ainda é criança na Amazônia sabe inventar, era como propunha o poeta: “*Vamos andando...tu vais de estrela nas mãos, tu vais levando o pendão, tu vais plantando ternura na madrugada do chão*” (MELLO, 2001, p. 126).

De repente me vi professora de educação infantil e não sabia muita coisa, mas ter vivido minha infância com liberdade me fez compreender, mesmo sem teoria, que o trabalho com criança exige um forte componente: a ludicidade. Brincando a criança aprende mesmo que não tenha a intenção de aprender. É em relação a isto que o texto de Santos (2008) em muito se aproxima da defesa que venho fazendo em relação a uma prática pedagógica na educação infantil fundamentada na ludicidade.

De acordo com Pimentel (2003), “*mudar o espaço de ensino não significa apenas mudar a metodologia ou adotar os procedimentos... significa questionar profundamente as próprias posições filosóficas, epistemológicas, políticas e ideológicas*” (PIMENTEL, 2003, p. 37). Não basta somente brincar, trazer jogos, se o professor não tiver a compreensão teórico-metodológica do brincar e como

poderá realizar suas atividades junto às crianças. Neste ponto, o estudo de Pécora (2012), que vai criticar duramente o despreparo do professor, muito nos fez lembrar dos cursos que participamos, tanto na condição de aluna quanto na de professora.

Hoje, na condição de professora de graduação do curso de Pedagogia, temos primado por desenvolver um trabalho acadêmico relacionado com o cotidiano da sala de aula das escolas de educação infantil, principalmente na disciplina “Conteúdos e Metodologia do Ensino da Educação Infantil”. A experiência do acompanhamento das alunas nestas escolas nos permitiu enxergar a precarização das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, também descritas nos estudos analisados.

Ainda no contexto do debate sobre a criança e sua infância, a função da docência assume outras perspectivas. Se antes o importante era abrigar e acolher, depois passa a se desenvolver a capacidade cognitiva e afetivamente da criança, garantir direitos e cidadania. Mas, do lugar de onde exercemos nossa militância – a Amazônia –, especificamente o Marajó, essa nova função não chegava, muito menos as transformações institucionais. À criança desse lugar era, como ainda é, o lugar do trabalho. A ela estava destinado o “trabalho de braço”.

À medida que avançávamos no conhecimento pedagógico e político sobre o tema, íamos nos convencendo de sua importância e nos envolvendo ainda mais. Mas foi na universidade que encontramos as condições reais para a apreensão da linguagem adequada para a defesa do tema.

O período em que estivemos na universidade cursando graduação foi marcado por mudanças políticas mais acentuadas, permitindo-nos uma maior capacidade crítica da realidade amazônica. À medida que aprofundávamos as leituras e debate, íamos nos entendendo como professora engajada. Não bastava aprender os conhecimentos do curso, era necessário pensá-los para a realidade sobre a qual trabalhávamos e que muito nos preocupava. Isto se acentuou ainda mais nesse tempo de professora da mesma universidade, na qual as mudanças políticas são agudas e devastadoras. Se as mudanças do tempo de estudante vinham carregadas de esperança, as desse tempo de professora ocorrem marcadas por realizações, frustrações, medo, raiva e disposição para a luta.

Quanto mais compreendemos as necessidades e limites das crianças da Amazônia, mais nos dispomos a lutar, pois, como nos ensina Ricoeur (1991), transformamos nossa reflexão sobre a existência em desejo de *ser* ou esforço de *existir*. O ofício de ser professora, a partir dos estudos analisados, passa a ter para nós um sentido maior e mais profundo: o de que precisamos entender ainda mais as infâncias na América Latina. As leituras que fizemos, e que nos revelaram o profundo mundo dos/as autores/as e das crianças, nos ajudaram, dentre muitas outras experiências, a entender melhor o nosso mundo existente.

Ao discutir o discurso como obra, Paul Ricoeur (1978) vai dizer que ele é um elemento social que guarda em si uma função e que é nesta função, muito mais que na estrutura, que existe a probabilidade de se encontrar a linguagem como dizer.

Quando analisamos os textos acadêmicos para deles depreender o sentido de infância-educação, logo percebemos haver neles várias funções, mas a que mais nos chama a atenção é a função de crítica da modernidade. O *ato de dizer* dos autores em seus enunciados, referendados ostensivamente por autores como Foucault e Freud, demonstram para nós que o *ato locucionário* segue no sentido de nos apontar a relação infância-educação como um problema da sociedade moderna.

Ao tempo em que isto se dá, outros *atos de dizer* seguem em direção contrária. Se, por um lado, a modernidade é apontada como o grande problema, por outro, nela se encontra a solução também sob o respaldo intensivo de outros autores. Vygotsky, Piaget, Leotiev, Makarenko e Luria dão aos *atos locucionários* o sentido de que, apesar da modernidade, nela é possível encontrar a solução para os seus próprios males.

Entre essas duas possibilidades, outros *atos de dizer* se materializam no sentido de que, independente da direção a ser seguida, há ainda entre a crítica da modernidade (representada por Foucault e Freud) e a alternativa de nela nos movermos (com as Teorias Construtivas e Psicogenéticas), formulações discursivas que ratificavam o lugar de importância que a infância assume na modernidade (da qual não se pode abrir mão) e do papel a ser preservado da instituição escolar. Para tais formulações, nossos autores passam a buscar reforço em autores outros que se dedicam a prescrever práticas a serem

aplicadas nas instituições escolares. Do conjunto deste reforço, destacamos Freinet, Decroly e Montessori.

No jogo discursivo construído nos textos das obras de nossos autores, nas quais as referências anteriormente situadas assumem lugar de grande importância, um autor presente indiscriminadamente em todas as obras nos chama particular atenção pela força com que suas ideias se colocam nos enunciados discursivos apreendidos. Trata-se de ninguém menos que Philippe Ariès.

A partir de Ariès, em muitos casos aliado às reflexões foucaultianas sobre regras, normas e governamentalidade em relação à infância, os autores vão ratificar a ideia-força de que a infância é uma invenção, uma construção da modernidade. Em meio a lógicas discursivas nas quais os *atos de dizer* chegam a nós, as nossas reminiscências de infância na Amazônia e as práticas educativas por nós defendidas e vividas vão assumindo um novo lugar na nossa própria história.

Os *atos ilocucionários* de certa forma assumem uma força singular para nós. Os *atos de dizer* de nossos autores, ora concordando com eles ora discordando, vão nos atingindo de tal forma que a humanidade deles se mistura à nossa humanidade. Os sentidos que produziram em nós vão reforçando a ideia de que a relação infância-educação precisa ser aprofundada na direção da reconfiguração de seu sentido.

Constatamos, por exemplo, que grande parte dos estudos são construídos a partir de problemas concretos vivenciados pelos autores; que suas pesquisas partem de dificuldades objetivas e de observações diretas. Todavia, ao procurarem entender tais problemas, as explicações são buscadas de lugares distantes, alheios ao contexto de onde se produzem. Isto nos faz pensar sobre como e em que medida as experiências que possibilitaram Freinet, Piaget, Montessori, entre outros, construírem suas reflexões e propostas se articulavam aos problemas inicialmente colocados. Nesta direção, a discussão sobre um sujeito universal, que há muito não pensávamos, passa a se colocar para nós em meio às memórias de nossa infância na Amazônia, de nossa prática docente como professora da educação infantil e como professora universitária. As experiências relatadas por professores que tanto escutamos nos cursos que ministramos no interior da floresta afloravam em nossas lembranças.

Não temos respostas para as inquietações que os discursos analisados nos provocaram, mas promoveram em nós a necessidade de melhor compreender as dificuldades que temos em não encontrar respostas para os nossos problemas. Os discursos materializados nas dissertações e teses de autores brasileiros e argentinos sobre infância-educação são um acontecimento no sentido histórico do termo. Como tal, assumem um lugar de poder porque, de todo modo, vão estar afeitos ao mundo do seu leitor, este marcado pelo seu mundo exterior, seus interesses e sentimentos. Não nos esqueçamos, como destaca Ricoeur (1990), que a obra do discurso é a projeção de um mundo. Entendemos que o discurso da obra também o é.

Esta questão nos coloca diante de um ponto fundamental – a intencionalidade do discurso. Tal intencionalidade se percebe pela univocidade na recepção das mensagens. Ora, o que as mensagens enunciam nos *atos de dizer* dos discursos? O *ato perlocucionário* dos textos, isto é, seu efeito pelo fato de dizer para nós o que disse, para além da crítica da modernidade, da defesa da educação escolar para a criança, da ideia de infância como invenção, está no sentido de que eles se repetem incansavelmente sob um mesmo eixo, sejam eles emitidos do Brasil sejam da Argentina.

Este eixo, para o qual múltiplas leituras podem ser produzidas se dá na articulação da infância-educação como verdade. Mesmo que se faça críticas à escola, se repudie as práticas de professores, se conteste a estrutura da instituição escolar, se questione os processos de ensinar, ainda assim, a relação infância-educação é uma ideia sobre a qual ninguém duvida. Esta constatação pode ser respondida pela subjetividade dos autores e que os interliga – o fato de serem autores de discursos acadêmicos. Eis a referência. Mas apesar disso, ou além disso, a compreensão sobre estes discursos será sempre uma possibilidade. Como assevera Ricoeur (1990), não há no texto um sentido inerte a ser descoberto, mas uma possibilidade que ele indica. Esta foi uma das possibilidades que os textos nos impuseram como sua leitora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a interpretação é um caso particular de compreensão. É a compreensão aplicada às expressões escritas da vida

PAUL RICOEUR

Nesta tese nos propusemos a compreender os discursos que atravessam as teses e dissertações produzidas nos Programas de Pós-graduação do Brasil e da Argentina e que tematizam infância-educação. Para alcançar este objetivo realizamos ao longo do trabalho alguns procedimentos. Inicialmente fizemos uma revisão da literatura sobre o tema e definimos como referencial para o estudo Paul Ricoeur e sua teoria da hermenêutica do texto, que tanto poderia dar os subsídios teóricos para a análise dos dados, quanto o suporte metodológico para a abordagem ao texto. Paralelamente, realizamos o levantamento das produções acadêmicas que atendiam ao nosso propósito, conforme já bem descrito nas seções anteriores desta tese, seguida da definição do *corpus*, objeto de nossa interpretação compreensiva. Finalmente, realizamos a interpretação dos discursos que atravessavam as teses e dissertações sustentadas em quatro categorias da teoria de Paul Ricoeur, a saber: 1) **O mundo do texto**, em que interpretamos os discursos dos autores a respeito das questões do mundo real que entram no texto através do tema; 2) **A relação infância-educação na linguagem da escrita discursiva do texto**, em que interpretamos o caráter multidisciplinar dos discursos sobre infância-educação que atravessam os textos acadêmicos e que sofrem mudanças determinadas pelo contexto histórico e pelo ponto de vista do pesquisador; 3) **O discurso da infância-educação na obra**, em que analisamos as concepções de infância-educação presentes nas diferentes obras; 4) **Compreender-se diante da obra infância-educação**, em que discorremos sobre as nossas chaves de leitura diante da obra.

Neste estudo, nosso interesse esteve voltado prioritariamente para a linguagem escrita, o texto e sua interpretação. Podemos dizer que a contribuição da hermenêutica ricoeuriana ajudou-nos a encontrar na discursividade a mediação para uma compreensão mais ampla e completa do tema em questão. Às diferentes formas de interpretar, transparecem uma variedade de sentidos da própria existência, que põe a descoberto múltiplas modalidades do eu. Podemos

dizer que chegamos ao final? Dizemos que o caminho é interminável, pois a tarefa da linguagem é sua interpretação, e esta jamais termina.

Para Ricoeur, a linguagem é um texto carregado de mensagens que precisam ser ouvidas, sentidas e interpretadas, tornando-se um caminho aberto pelo texto, pondo à luz uma pluralidade de sentidos que dele ecoam, dando sentido à vida humana. É por meio da leitura que o “mundo do texto” se faz presente e certamente começa a fazer parte de nosso mundo, clarificando-o, transformando-o e ressignificando-o. Isso é possível porque a linguagem (em forma de texto) não somente descreve a realidade, mas pode, também, revelar, criar e recriar, num movimento contínuo e atual, a história social e cultural de um povo, ou, como é o nosso caso, a relação infância-educação.

Aprendemos, com Ricoeur, que a hermenêutica favorece nosso modo de pensar a educação a partir das experiências e sentidos atribuídos pelos sujeitos. Considerando que a experiência não é o que acontece, mas como pode acontecer, dizemos, então, que diferentes sujeitos enfrentam o mesmo acontecimento, no entanto, não têm as mesmas experiências. Isso porque o acontecimento pode ser até comum, mas a experiência é diferenciada em cada sujeito. Isso foi possível observar nas produções acadêmicas analisadas. Nesse sentido, o texto enquanto obra objetiva e autônoma pode ser um importante experimento, na medida em que a leitura promove uma interação entre o leitor e o mundo do texto.

Assim, debruçar-me na hermenêutica dos textos das produções acadêmicas, na perspectiva proposta por Ricoeur, fez-me intérprete da compreensão da realidade em que as teses e dissertações foram produzidas, reconhecendo-me em muitas dessas produções, dando sentido à minha própria existência, pois essa “é a compreensão aplicada às expressões escritas da vida” (RICOEUR, 1976, p. 85), como sinaliza Ricoeur. Nessa direção, realizamos um mergulho a outros espaços e tempos descritos pelas produções acadêmicas analisadas, marcadas por diversas maneiras de se olhar e de se pensar infância-educação de muitas crianças brasileiras e argentinas.

Esse exercício permitiu-me entender a linguagem como um discurso, ou seja, um ato em que alguém diz algo sobre alguém ou alguma coisa, convidando-nos a rever posicionamentos e novas maneiras de conceber e educar a infância, uma vez que, para Ricoeur, compreender um texto é também compreender a si

mesmo, o outro e a vida. Assim, as concepções de infância-educação, no Brasil e na Argentina, presentes no interior dos discursos pedagógicos ou no contexto cultural desses países, apresentadas nas teses e dissertações, expressam o modo como os pesquisadores interpretam suas experiências no fluxo da história. Nessa direção, Ricoeur não está fora dessa percepção quando fala do contexto histórico do texto.

As obras analisadas apresentam, ainda, uma compreensão de infância e seu lugar na sociedade que vai alterando conforme as mudanças de estatutos sociais, as transformações dos modelos sociais que regem os diversos discursos, sejam estes filosóficos, econômicos, sociais, culturais ou ambientais de um determinado tempo e lugar. Nesse contexto, os textos analisados abordam questões referentes aos tratados e declarações internacionais sobre os direitos das crianças, pois estes propõem uma definição sobre a infância e sobre os direitos a elas atrelados, de modo especial os direitos concernentes à educação, estabelecendo, de certa forma, parâmetros internacionais de compreensão sobre o tema.

Certamente que o avanço e a qualidade desses estudos foram favorecidos graças ao crescimento dos cursos de pós-graduação em Educação nos dois países. São espaços de formação de recursos humanos qualificados, de socialização e de publicização de conhecimentos. Dos 11 pesquisadores brasileiros, cinco são professores que atuam na docência superior, enquanto os demais atuam na educação básica, seja como professor seja como técnico ou coordenador pedagógico de escolas públicas. Na Argentina, todos os pesquisadores atuam na docência superior, mas tiveram passagem pela educação básica em seu país.

Para Ostetto (2008), a busca pela qualificação profissional, na atualidade, significa uma jornada de expansão do “ser professor”, a partir de uma percepção mais ampla dos processos formativos, uma percepção que envolve mais que racionalidade teórico-técnica. A qualificação profissional, como nos provoca Larrosa (2003), “é uma chamada que não é transitiva. E, justamente por isso, não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode dominar aquele que aprende, capturá-lo, apoderar-se dele” (LARROSA, 2003, p. 53). Seguindo o pensamento de Ostetto (2008), e concordando com suas reflexões acerca da qualificação profissional, também acreditamos, que a qualificação profissional é

uma aventura pessoal, que pressupõe escolhas, envolvendo incursões interiores e exteriores, abrindo-se para a escuta daquilo que é ordinário e nos escapa, aventurando-se a ir além dos hábitos de pensar e fazer. É procurar a própria voz, buscando um caminho que é seu e expresse sua singularidade.

Reconhecemos que o estado do conhecimento das produções acadêmicas pressupõe um sucessivo fazer, pois estas têm, como característica principal, a infinitude, considerando que a ciência vive um movimento ininterrupto, construindo-se ao longo do tempo, revelando ora um aspecto, ora outro, desvelando as tendências, as contradições e, por vezes, as lacunas ou recuos. De onde se conclui pela necessidade de mantê-las ativas e disponibilizadas, para que qualquer pesquisador/a, que tenha interesse, possa utilizá-las como referência ou ponto de partida para novas investigações.

O estado do conhecimento produzido nas teses e dissertações nos dizem da necessidade de olharmos a infância-educação observando as diferenças em sua singularidade, refletindo o vivido para compreender que nem tudo são flores nos espaços educativos, nem tudo é tristeza, que não há só erros ou só acertos, mas isso e também aquilo. Essas produções proporcionam um tempo necessário para rever as ações, os discursos, os ditos e os não ditos e, assim, vão oportunizando reflexões na assertiva de buscar a mudança e traçar novos trajetos.

Ao longo da pesquisa encontramos similaridades nas concepções de infância-educação expressas nas produções, ancoradas nos documentos oficiais de cada país, nas últimas décadas. Um aspecto importante revelado no decorrer desta pesquisa foi o crescimento de estudos e pesquisas sobre a educação infantil, experiências comuns tanto no Brasil quanto na Argentina, que vão desde a promulgação de leis, documentos e diretrizes educacionais, reconhecendo a educação Infantil como direito de toda criança, até a organização do trabalho pedagógico, as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas e os discursos oficiais presente nos documentos governamentais e nas ações de organismos multilaterais.

O reconhecimento deste nível de ensino não é o suficiente. É preciso ações mais palpáveis para garantir esse direito e atender as crianças que residem em territórios rurais e/ou que convivem com a vulnerabilidade social, como no caso do Brasil. São necessárias ações que assegurem a essas crianças condições

favoráveis para o desenvolvimento e a aprendizagem afetiva, emocional e cognitiva, na assertiva de promover a inclusão social e educacional desejada por todos e expressa em tais documentos.

Os resultados demonstram que as pesquisas acadêmicas sobre a Infância-Educação retiradas da tríade discurso-obra-escrita, tanto no Brasil quanto na Argentina, não somente escrevem sobre a temática, como também evidenciam o protagonismo das crianças por meio da etnografia, uma das abordagens metodológicas utilizadas. Essa evidência faz com que a infância saia do silenciamento e passe a testemunhar sua própria história, mesmo que esta infância, na condição social e jurídica de toda criança, e garantida pela legislação de ambos os países, ainda se encontre distante de ser considerada um direito humano fundamental na sociedade brasileira e argentina.

Outra constatação relevante diz respeito ao avanço e contribuições dos estudos da Sociologia da Infância que abriu novos campos investigativos, oportunizando a elaboração de uma nova concepção social de infância e possibilitando a construção de uma Pedagogia da Infância Latino-americana que tenha a identidade de seu povo e de sua própria história.

Registramos que os pesquisadores de ambos os países priorizam em seus trabalhos bibliografias centradas em estudos estrangeiros advindos principalmente da Europa. É hora de descolonizar nosso modo de registrar e reescrever a história da infância-educação latino-americana, dando visibilidade aos pesquisadores de nosso continente. Se, no passado, as obras dos historiadores Ariès e DeMause contribuíram para o avanço das pesquisas e estudos acerca da infância, hoje, podemos afirmar, pelo volume de pesquisas e estudos desenvolvidos em nosso continente, que temos condições de nos afirmarmos como intelectuais e teóricos desta temática, seja no campo das Ciências Humanas seja no campo das Ciências Sociais.

No entanto, apesar desse “cordão umbilical” ainda preso à tradição europeia, não se pode deixar de reconhecer que os trabalhos realizados pelos pesquisadores em questão constituem-se em um constructo lógico no desenvolvimento de uma visão mais includente da sociedade e da cultura latino-americana do século XXI. A infância, enquanto construção social, interage com a história de ontem e de hoje. Assim, o não dito nos discursos remete a temas que por muito tempo estiveram invisibilizados, tais como: gênero, etnicidade,

sexualidade, participação das crianças, deficiência entre outros. São avanços que demonstram que é possível a construção de um campo de trabalho multidisciplinar, como apontam os pesquisadores.

Sem dúvida, a Convenção dos Direitos da Criança, promulgada em 1989, foi um marco importante no amadurecimento da cultura ocidental e na produção singular e crescente dos estudos sobre infância-educação. Entretanto, esse amadurecimento, aliado a mudanças culturais e a transformações das relações sociais atuais, exigem novas indagações e tencionam o campo educacional. Em que condições ocorrem as ações educativas de meninos e meninas brasileiras e argentinas? Os traços e marcas identitárias da população infantil do Brasil e Argentina estão presentes na educação contemporânea? Que demandas chegam à escola, aos educadores e pesquisadores? Como problematizar e compreender o trabalho educativo desenvolvido com meninos e meninas de educação infantil dos territórios rurais?

Certamente que são múltiplas as questões que atravessam o fazer de um pesquisador da infância e da docência. Nesta tese, não teremos como responder a tais questões, são temas para novas investigações e que deverão envolver vários pesquisadores, promovendo um intenso diálogo, ampliando a ininterrupta cadeia de vozes entre Brasil e Argentina. Fica o convite.

Dito isto, concluímos esta tese reconhecendo que o conhecimento sobre infância-educação, produzido nos Programas de Pós-graduação em Educação do Brasil e da Argentina, nos anos pós-redemocratização, ratificam uma verdade sem a qual os próprios discursos acadêmicos não existiriam – a de que não há a possibilidade de se pensar infância sem o eixo educação. Esta constatação, um tanto tautológica, confirma em parte a hipótese inicialmente levantada de que sobre a relação infância-educação se desenvolvem interpretações anacrônicas sobre o tema, resultando em *atos de dizer* descontextualizados, por vezes muito centrados em autores estrangeiros. Dizemos em parte porque os textos apresentam, não raramente, lógicas enunciativas que se fundamentam em reflexões alheias aos problemas de pesquisa levantados quando recorrem a reflexões advindas de contextos outros. Isto, todavia, não arrefece a importância dos estudos, que apresentam avanços incontestes, situados na capacidade que apresentam de refletir sobre problemas que precisam ser enfrentados (ensino descontextualizado, violência contra a criança, autoritarismo na escola,

discriminação e preconceito, entre outros) diante de uma modernidade que parece irremediável.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico Soares de. *Uma análise da hermenêutica filosófica de Paul Ricoeur na primeira parte da obra Do Texto à Ação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Departamento de Filosofia. Belo Horizonte, 2015.

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. *Educação e infância na cidade: dimensões instituintes da experiência de intersetorialidade em Niterói*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

ANDRADE, Omir Wesley. *A Educação Metodista no Brasil: uma leitura de Paul Ricoeur*. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. 2017.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisas sobre Formação Docente* v. 1, nº 1, p. 41-56, ago/dez 2009. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/7/1> Acesso em 28/07/2015.

_____. A jovem pesquisa educacional brasileira. *Diálogo Educacional*, v. 6. N. 19. p.11-24. Curitiba. Set/dez. 2006.

ANTUNES, Karine Maria. *Dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança na escola: um estudo de tipo etnográfico*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARGENTINA. *Ley de Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*, 27 de diciembre de 2006.

_____. *Ley de Educación Nacional Argentina*. Nº 26.206, 14 de diciembre de 2006.

_____. *Sistema Nacional de Repositórios Digitales*. [Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva](#). Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT). Consejo Asesor de la [Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología](#).

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p.279

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPEd. **Boletim ANPEd. Editorial. nº 36, março-abril de 2018. Ano 7.** <http://www.anped.org.br/sobre-anped>. Acesso em 18 dez. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll & TOMÁS, Catarina Almeida. Estudos da infância, estudos da criança: quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos?. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>> . Acesso em 18 de setembro de 2019.

BATISTA, Ezir Mafra. *Criança, infância e escola: uma análise da produção discente no Brasil (1994 a 2004)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____. A ausência da criança na produção acadêmica sobre a escola: um estudo de caso. In: QUINTEIRO, J.; CARVALHO, D. de (Orgs.). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Brasília: Capes, 2007.

BOOM, Alberto Martínez; NARADOWSKI, Mariano. (Compiladores). *Escuela, historia y poder: miradas desde América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 2001.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. IN: FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMANN JR. Moysés. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez. 2002.

BOURDIEU, Pierre *et al.* *Preliminares epistemológicos*. Petrópolis: Vozes. 1999.

BRAGATO, Fernanda Frizzo & CASTILHO, Natalia Martinuzzi. A importância do pós-colonialismo e dos estudos descoloniais na análise do novo constitucionalismo latino-americano. In: VAL, Eduardo Manuel & BELLO, Enzo. *O pensamento pós e descolonial no novo constitucionalismo latino-americano*. Caxias do Sul, RS: Educs. 2014.

BRASIL. *Lei n. 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional/LDBEN*. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 23 dez. 1996.

_____. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. *Banco de Teses e Dissertações*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/>>. Acesso mar. 2016 a dez. 2017.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 [versão atualizada, com emendas constitucionais e identificação das modificações]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 08/5/2018.

_____. BRASIL. Lei nº 8.069, de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em 14.04.2016

BREGALDA, Regiano. Hermenêutica em Paul Ricoeur: contribuições à pesquisa textual. *Revista Filosofazer*. Passo Fundo. nº. 47. Jul./dez. 2015. Disponível em filosofazer. Ifibe. Edu.br/index.ph/filosofazerimprensa/download/109-126. Acesso em 12 de janeiro de 2019.

BRENDA, Bruna. *É a escola o lugar da infância? Um estudo sobre o desenvolvimento da infância brasileira na legislação do século XX*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BUCHRUCKER, Cristián. *Nacionalismo y Peronismo-La Argentina en la crisis ideológica mundial (1927-1952)*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana, 1987.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infância e maquinarias*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

CABICEIRA, Geisa Orlandini. *Olhares de “crianças” sobre gênero, sexualidade e infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CARLI, Sandra. *Niñez, pedagogia y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina (1880 - 1955)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2000.

_____. El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. In: *Infancias: políticas y saberes em Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Editorial Teseo. 2011.

_____. *La memoria de la infancia*. Estudios sobre historia, cultura y sociedade, 2011.

_____. *Niñez, pedagogia y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia em la historia de la educación argentina (1880 - 1955)*. Buenos Aires: Miño y Dávila. 2002.

_____. *La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

CASTRO, Lucia Rabelo de; VIEIRA, Isa Kaplan; LARA, Juliana Siqueira de; BELLO, Karina Oliva & SAVEGNAGO, Sabrina Dal Ongaro. (Orgs.). Análise da produção bibliográfica em livros sobre a infância e juventude na América Latina. *Revista Desidade*. N. 9. Ano 3. 2015.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moisés. *Os intelectuais da infância*. São Paulo: Cortez. 2002.

CESAR, Constança Marcondes. A ontologia hermenêutica de Paul Ricoeur. IN: CESAR, Constança Marcondes. (org.). *A hermenêutica francesa de Paul Ricoeur*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2002.

CHARTIER, Roger. *A história cultural – entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, S.A, 1990.

CHELI, María Veronica. Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960). *Resenha*. Propuesta Educativa Número 36. Año 20. Nov 2011. v. 2. p. 125-129.

_____. *La construcción histórica de las clasificaciones y jerarquización de la infancia en el proceso de escolarización: un análisis en la Provincia de Buenos Aires (1880-1952)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, 2013.

CORÁ, Élsio José. *Hermenêutica e teoria da ação em “o si- mesmo como um outro” de Paul Ricoeur*. Santa Mária: Universidade Federal de Santa Mária, 2004. Dissertação de mestrado.

_____. *A ação como um texto na obra de Paul Ricoeur*. Impluso. Piracicaba. 24 (59). Jan/abr. 2014. P. 15-23.

CORSARO, William A. *A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças*. Educação, sociedade e Cultura. Nº 17. 2002. 113-134.

_____. *Sociologia da infância*. Trad. Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed. (2011)

CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. *Posgrados Acreditados de la República Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 2017.

DE MAUSE. Lloyd. (Org.). *História de la infancia*. Madri:Alianza Universidad.1994.

DIAS, Sabrina da Costa. *Dossiês publicados em periódicos educacionais publicados entre 1980 – 2010: uma construção social da infância?*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva. 1989.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *et al* (Orgs). *Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras*. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Revista do Arquivo Municipal*, nº CXII, Departamento de Cultura, São Paulo, 1947, p. 7-147.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FONSECA, Maria de Jesus Martins. Introdução à hermenêutica de Paul Ricoeur. *Revista Millenium/RE* – Nº 36. Maio 2009. Editora: Instituto Politécnico de Vizeu/Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/339>. Acesso: 23 de setembro de 2018.

FERNÁNDEZ, Graciela María Elena. *El jardín de infantes como institución generadora de identidad*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, 2004.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI. 1979^a. Tradução para o português: A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas. 1986.

FERREIRO, E. *Procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina. 1986.

_____. *Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.1997.

FRANCO, Márcia Elisabete Wilke. *Possibilidades de viver infâncias: um estudo a partir da ótica de criança entre 5 e 12 anos*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

FREDRICKSON, G. M. *White Supremacy: A Comparative Study in American and South African History*, Nueva York, 1981.

FREIDENRAIJ, Claudia. *La niñez desviada. La tutela estatal de niños pobres, huérfanos y delincuentes*. Buenos Aires C. 1890 – 1919. Universidade de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, 2015.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 39^a ed. São Paulo: Cortez. 2000.

GATTI, Bernadete. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113. Jul. 2001. p. 65-81.

_____. Implicações e Perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, n.113. Jul. 2001. P. 65-81.

_____. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GONÇALVES, Gisele. *A criança como sujeito de direitos: um panorama da produção acadêmica brasileira (1987-2013)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 1, p. 1-47, jul. 1971

_____. A pesquisa sobre Educação no Brasil: de 1970 para cá. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. História da infância e escolarização: construção no campo e questões contemporâneas. In: BERGER, Miguel André (Org.). *Infância e instituições educativas em Sergipe*. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p. 13-32.

GUIMARÃES, Renata de Castro. *A pesquisa na Pós-Graduação: balanço da produção discente sobre criança/infância*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GRUNFELD, Diana. *La palabra escrita y la palabra oral al final de sala de 5 años. contraste entre dos propuestas de enseñanza en escuelas públicas*. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2012.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e a educação contra a barbárie. Seminário Internacional OMEP. *Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século*. Brasil, jul. 2000.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5ª ed. Campinas, SP: Papyrus. 2001.

_____. *Infância e produção cultural*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa. (Coletânea)*. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: Subsídios para uma leitura crítica. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/97

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998/2001.

LANGER, William L. IN: DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infância*. Madri: Alianza Universidad. 1994.

LAUXEN, Roberto. Os cem anos de nascimento de Paul Ricoeur: uma biografia intelectual. *Revista Páginas de Filosofia*, v. 7, n. 1, p.1-25, jan./jun. 2015.

LEITE, Luíza Madalena. *O projeto político-pedagógico da escola e a infância ignorada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

LIONETTI e MIGUEZ. Lucía & Daniela. (Comp.). *Las infancias en la historia Argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960)*. Rosario: Prohistoria. 2010.

LIONETTI, Lucía; COSSE, Isabella; ZAPIOLA, Maria Carolina. (Comp.). *La historia de las infancias em América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2018.

_____. *Resumo dos resultados parciais da pesquisa desenvolvida no período de realização do estágio Sanduíche*. Texto Digitalizado. 2017.

LLOBET, Valeria. *Un mapeo preliminar de investigaciones sobre infancia y adolescencia en las ciencias sociales en Argentina desde mediados de la década de 1990*. Kairos. Revista de temas sociales. Proyecto culturas juveniles: Universidad Nacional de San Luís. Año 15. Nº 28. ISSN 1514-9331. Noviembre de 2011. URL: <http://www.revistakairos.org>. Acesso em 13 de março de 2017.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 59-104.

MANZIONE, María Ana; LIONETTI, Lucía & DI MARCO, Cecilia. (Comp.). *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representações y prácticas sociales*. Buenos Aires: La Colmena. 2012.

MARCHI, Rita & SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, Normatividade e Direitos da Criança: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, vol. 38, nº 141. P. 951 – 964. Out/dez. Campinas. 2017.

MARIN, Alda Junqueira; BUENO, José Geraldo Silveira; SAMPAIO, Maria das Mercês. Escola como objeto de estudo nos trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. *Cadernos de Pesquisa*. v. 35, n. 124, p. 171-199, jan/abr 2005.

MARQUES, Mario Osorio. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001. Reimpressão, 2003.

MARTINS. José de Souza. (Coord.). *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Editora Hucitec. 1993.

MELLO, Thiago de. *Poemas preferidos pelo autor e seus leitores: edição comemorativa dos 75 anos do autor*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2001.

MOLINA, Adão Aparecido. *A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos*. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2011.

MORAES, Andrea Alzira de. *Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002)*. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação e Infância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NARODWSKI, M. Adeus à infância (e à escola que a educava) In: Silva, L. H da. (Org.) *A Escola Cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (Orgs.). *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados. 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato. (Orgs.). *Pedagogia (s) da infância: dialogando com o passado – construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed. 2007.

OSTETTO, L. E. (Org.) *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2008.

PARRA, Mabel. *La conversación en los niños: interacción discursiva y social*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Buenos Aires, Buenos Aires, 2011.

PÉCORRA, Thatiana Teixeira. *Infância, Educação e Crianças Acolhidas: O Olhar de Professoras das Escolas Públicas de Corumbá/MTS*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2012.

PEREIRA, Josiane Eugênio. *História, memória e educação: infância de pessoas com deficiência mental/intelectual (Maracajá- SC, 1955 - 1970)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2013.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Pesquisa com crianças. In: MACEDO, Nélia Mara Rezende; PEREIRA, Rita Marisa Ribes (Orgs.). *Infância em pesquisa*. Rio de Janeiro: Nau, 2012.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 9.ed. Campinas, SP: Papyrus. 2003.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 137-162, jul./dez. 2002.

_____. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: DEMARTINI, Z. B. F.; FARIA, A. L. G.; PRADO, P. D. (Orgs.) *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

REIS, Magali, SANTOS, Lorene dos & XAVIER, Maria do Carmo. Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade. In: REIS, Magali, SANTOS, Lorene dos & XAVIER, Maria do Carmo. (Orgs.) *Crianças e infâncias: educação, conhecimento, cultura e sociedade*. São Paulo: Annablume. 2012.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

_____. *El conflicto de las interpretaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A. 2006.

_____. *Interpretação e ideologias*. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

_____. *Da interpretação: ensaios sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

_____. *Do texto à acção: ensaios de hermenêutica II*. Porto: Rés-Editora. 1991.

_____. *Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A. 2006.

_____. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François. Campinas, SP: Editora da Unicamp. 2007.

_____. *Tempo e Narrativa: Tomo I*. Trad. Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papyrus 1994.

_____. La vida: un relato en busca de narrador. *ÁGORA – Papeles de Filosofía*. Universidad Santiago de Compostela, Vol. 25. Nº 2. 9–22. 2006. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/1316>. Acesso em 12 de junho de 2019.

ROMANOWSKI, JOANA P. & ENS, ROMILDA T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. *Diálogo Educacional*. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

RICHTER, Ana Cristina. *Sobre a presença de uma pedagogia do corpo na educação da infância: retratos e vozes, lugares e tempos da corporalidade na*

rotina de uma creche. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação e Infância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

RIZZINI, Irene. *On cultural diversity and childhood adversity*. En *Childhood*, Vol 8(3). Londres: Sage. 2001.

RIZZINI, Irene y RIZZINI, I. Menores institucionalizados e meninos de rua: Os grandes temas de pesquisa na década de 80. In: Fausto, A. y Cervini, R (orgs.). *O trabalho e a Rua: Crianças e adolescentes no Brasil Urbano dos anos 80*. São Paulo: Cortez. 1992.

ROCHA, Ruth. Ai que saudade. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). *O mito da infância feliz: antologias*. São Paulo: Summus. 1983.

ROCHA, Eloísa. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. In: *Estado, Sociedade e Cultura*, n. 17, 2002. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-3.pdf> Acesso em fev. 2017.

_____. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações/NUP. 1999.

ROCHA, Eloísa e SIMÃO, Márcia Buss. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, Ahead of print, ago. 2013. <http://www.scielo.br/pdf/ep/2013nahead/aop1156.pdf>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

SALLES, Walter. Paul Ricoeur e a refiguração da vida diante do mundo do texto. Síntese: *Revista de Filosofia*, Belo Horizonte, v.39, n. 124, p. 259-278, Mai./Ago. 2012.

_____. Paul Ricoeur e a hermenêutica de si no espelho das palavras. *Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social, Maracaibo*, n. 47, p. 41- 57, out./dez. 2009.

SANTOS, Fausto dos. Paul Ricoeur e a tarefa da hermenêutica ou ainda Paul Ricoeur e a hermenêutica da tarefa. *Revista Perspectiva Filosófica*, Recife, v. II, n. 22, p. 157-181, Jul/Dez. 2004.

SANTOS, Marcell D'Andrea. *A linguagem lúdica no registro avaliativo do educador de infância*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2008.

SARLÉ, Monica Patricia. *Hacia la construcción de una didáctica para la educación infantil: el juego en el jardín de infantes* – Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2003. v. 1-2.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e

PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes. 2008.

_____. *Imaginário e Culturas da Infância*. Cadernos de Educação Revista da Faculdade Educação da Universidade de Pelotas. RS- Brasil. Ano 12, nº 21. p. 51-69. 2003.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. IN: GARCIA, Regina Leite. (Org.). *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

_____. Uma agenda para os estudos da criança. ***Currículo sem Fronteiras***, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. www.curriculosemfronteira.org. Acesso em 12 de agosto de 2019.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Cortez, 2016.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. *A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação*. Comunicações • Piracicaba • Ano 18 • n. 2 • p. 19-36 • jul.-dez. 2011. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/>. Acesso em 12 de maio de 2018.

SIMÃO, Márcia Buss. *Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997 - 2003)*. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação e Infância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca Pereira. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. 2000. Disponível em: <http://mec.inep.gov.br> Acesso em: jul/2016.

SOUZA, Solange Jobim. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. (Coletânea). Campinas, SP: Papirus, 1996.

SPINELLI, Carolina Shimomura. *As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência*. Dissertação (Mestrado em Educação: Educação e Infância) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SOSA, Laura Mercedes. *Educación corporal y diversidad: la inclusión de niños y niñas con discapacidad en las prácticas corporales*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2012.

SPOSITO, Marília Pontes. *O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte- MG: Argvmentvm, 2009.

STEARNS, Peter N. *A infância*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto. 2006.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHISKY, Liliana. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. São Paulo: Ática. 1997.

TOLFO, Airton, *A interpretação em Paul Ricoeur: uma pedagogia do texto?*. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. 2009.

TROTSKY, León. *Mi vida*. Madri: Akal Editora, 1979 [1930].

_____. *Minha vida – ensaio autobiográfico*. Trad. Lívio Xavier. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1969.

UGARTE, Marta Inés Alegría. *Evolución en la segmentación de la escritura. el uso de los espacios en blanco en textos de niños que inician su alfabetización*. Dissertação (Mestrado em Escrita e Alfabetização) – Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2013.

VIEIRA, Andréa Silva. *Representações sociais de jovens-alunos de uma escola ribeirinha sobre exploração sexual juvenil nas balsas do Marajó e as implicações nas suas escolarizações*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

VILLAVARDE, Marcelino Agis. *Paul Ricoeur: los caminos de la hermenéutica*. Ágora: Papeles de Filosofía, 25, 2 (2006), p. 25-44. Disponível em: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/1309/1/01_Agis.pdf Acesso em 05 de outubro de 2018.

WALDMANN, P. *El Peronismo 1943-1955*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1986.

WEINMANN, Amadeu de Oliveira. *Infância: um dos nomes da razão*. Porto Alegre: UFRGS. 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.2008.

ZAPIOLA, María Carolina. Estado e infancia en Argentina: reflexiones sobre un recorrido historiográfico. In: LIONETTI, Lucía; COSSE, Isabella; ZAPIOLA, María Carolina. (Compiladoras). *La historia de las infancias en América Latina*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Archivo Digital: descarga y online, 2018.

____. Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915. *Cadernos de Pesquisa*. v. 39. Nº 136. 2009. pp 69 -81.