



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA SOCIOLOGIA DA
INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE CATEGORIAS**

MARIA EDUARDA MEDEIROS DA SILVEIRA

Orientadora: Julice Dias, Dra.

FLORIANÓPOLIS, 2019

MARIA EDUARDA MEDEIROS DA SILVEIRA

**CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA SOCIOLOGIA DA
INFÂNCIA: DIÁLOGOS ENTRE CATEGORIAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Julice Dias, Dra.

FLORIANÓPOLIS

2019

Silveira, Maria Eduarda Medeiros da
Conceitos de Participação Infantil na Sociologia da Infância :
Diálogos entre categorias / Maria Eduarda Medeiros da Silveira. --
2019.
206 p.

Orientadora: Julice Dias
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

1. Participação das crianças. 2. Participação Infantil. 3. Sujeitos
de Direitos. 4. Sociologia da Infância. 5. Direitos Humanos. I. Dias,
Julice. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Maria Eduarda Medeiros da Silveira

Participação Infantil na sociologia da infância: diálogo entre categorias.

Dissertação julgada adequada para obtenção do Título de Mestre/a em Educação junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

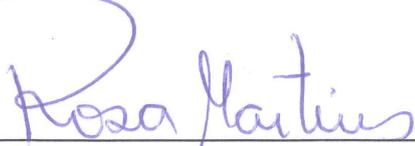
Florianópolis, 04 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Presidente/a: 
Prof^a. Dr^a. Julice Dias
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro: 
Prof^a. Dr^a. Josiane Rose Petry Veronese
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro: 
Prof^a. Dr^a. Kátia Adair Agostinho
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Membro: 
Prof^a. Dr^a. Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

AGRADECIMENTOS

Muito mais do que um percurso acadêmico para a obtenção de um título de mestre essa trajetória de dois anos e um mês e pouquinho traçou um divisor de águas em minha vida. Posso dizer que entrei uma Maria Eduarda e saio outra, completamente diferente, mais madura, menos ingênua, mais forte, mais consciente e mais feliz até. Então eu agradeço a mim por não ter desistido e por ter me firmado em minha fé e confiança na vida, crente de que nunca, nunca mesmo, estou só. Nunca estamos.

Bom, eu tenho um pouco de dificuldade com a objetividade, não tenho problemas de memória e nem tampouco me furtarei em agradecer por medo de esquecimentos ou de cometimento de injustiças. Quero aproveitar esse momento porque há muito, muito o que agradecer e muitos, muitos a agradecer. Em uma dissertação que tematizou a participação infantil em última e primeira análise falei de relações, relações humanas. E esses dois anos falaram muito sobre isso para mim. A importância das relações, das pessoas, e dos acontecimentos que, inicialmente, não fazem sentido algum mas que, depois de algum tempo, percebemos que foram peças fundamentais nesse quebra-cabeças chamado vida. E que vida! E quanta cabeça quebrada nesse quebra-cabeças! Haha!

Sou grata à minha mãe, Irene Medeiros Brognolli, não somente por ter, junto com o meu pai, dado a mim essa oportunidade de vida, mas por ter aguentado comigo esses dois anos que, ora pareciam passar voando, ora se arrastavam no tempo. Obrigada pelo sustento afetivo, material e moral. Sem você ao meu lado eu certamente já teria padecido, talvez até de fome. Obrigada por todo amor, carinho, casa e comida. Amo te sem alcance com palavras. Perdão também, por todas as angústias compartilhadas. Eu sei que não foi fácil para ti. Você viveu comigo essa dissertação, e eu sei que foi pesado para o teu coração essa escolha. Obrigada, obrigada mesmo, por mais essa e por ser a mãe perfeita para esse meu processo de aprendizado. Mais uma vez, escrevo nessas linhas aquela frase que adoro: o só sei que nada sei comporta ao menos uma exceção, sei que te amo, ou melhor, sinto, e muito. És uma mulher incrível e a bordadeira mais criativa e dedicada que eu conheço. Espero que possamos alinhar muitas outras histórias por essa vida...

Sou grata ao meu pai, pela torcida e incentivo, por todo crédito que deposita em mim e por me lembrar da força da nossa família, dos meus ancestrais e ascendentes, tendo a consciência de onde eu vim e do privilégio por ter cursado o mestrado em um Programa de Pós- Graduação em uma Universidade pública, gratuita e de qualidade. Passamos por

vários processos nesse período também, processos nem sempre fáceis, nem sempre tranquilos, mas todos muito importantes para reforçarmos a nossa relação e o nosso entendimento um sobre o outro. Posso dizer que vem dessa parte da família o meu gosto pela escola, pela docência. Minha avó, Erothildes, queria ser professora. Foi barrada pelo pai, que preferiu que ela casasse. Depois o meu pai, autodidata e excelente comunicador, dava aula em cursos para os técnicos da CELESC e cooperativas Santa Catarina afora... “O fruto não cai muito longe do pé”, dizem... E acho que é verdade esse “bom senso do senso comum”. E que bom.

Agradeço aos meus avós e padrinhos, Vó Tida e vô Dedeca, por tudo. Pela infância abundante, pelos carinhos, chazinhos, abraços e colinhos. Sou pequena diante da força de vocês e sem essa força eu não teria inspiração para continuar. Vocês são os meus verdadeiros heróis. Agradeço à minha tia Cleide, professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por todo amparo com suas cucas e questionamentos sobre como ia a vida no mestrado. À minha tia Clea, pela importância inenarrável que tem em minha vida, não saberia explicar em palavras.

Indo agora para a família por parte de mãe, agradeço à minha tia Regina, por todos os cristais, orações ao universo, aurículos e acupunturas para manter o equilíbrio ou para recuperá-lo durante este período. “Estás muito ansiosa, Duda?” era uma pergunta constante. Obrigada Universo por ter dado a mim a oportunidade de ter caído na mesma constelação que a sua! Amo- te!

Partindo para um contexto “escolar”, obrigadas sem fim a essa escola que é a FAED. Encontrei amigos para a vida lá e não posso deixar de nominar alguns deles. À Elizandra Flores que floriu minha vida, que me emprestou seus ouvidos nas inúmeras “terapias de carro” nas voltas para a casa depois da aula. Obrigada amiga por ser um e estar presente em minha vida. Obrigada Laura Pereira Durão, por todos os conselhos vindos dos altos dos seus 19 anos, dignos dos anciãos. Adoro sua praticidade e senso de justiça. Obrigada mesmo. Obrigada Luísa Pereira, pelas risadas gostosas, pelas discussões e desentendimentos que muito me fizeram crescer. Obrigada Rebeca Torres! Ela me dizia: “Duda, você agora tá [sic] com cara de mestre, sabia? Mais mulher, mais adulta, sua postura mudou!” E acho que sim também, hehe... Obrigada Joana, pela voz doce, pelo sorriso fácil, pelas notícias “bomba”... Obrigada por entenderem minhas ausências, minhas desculpas...

Agradeço a toda turma da graduação que entrou no vestibular do ano 2016/1. Que turma potente! Aprendo tanto com vocês! Obrigada por serem fortes do jeito que são, teremos ótimos pedagogos saindo daqui.

Obrigada aos bolsistas do LABOREI, Laboratório de Educação e Infância, e aos bolsistas do GEDIN, Grupo de Pesquisa em Educação e Infância, e aos Girandoleiros do Girândola, onde essa história começou. Portanto, Diogo Daniel, Raíza, João Pedro (*in memoriam*), Larissa, Yoyo (Yohana). Obrigada por ser com vocês, vocês fortaleceram e encheram de graça esse caminho. Obrigada pela força, incentivo, rezas, risadas, choros, abraços. Obrigada por tudo mesmo... Amo vocês.

Agradeço aos professores e professoras que me atravessaram o caminho e a alma. Nossa, essa parte será difícil, há tanto e tanto para agradecer que é complicado começar por um. Mas começarei pelo professor Adilson de Ângelo. Sem ele esse trabalho não existiria. Talvez sem ele não existisse Duda na Educação. O que falar dessa pessoa. Ele foi além de professor, foi pai, foi amigo, foi conselheiro. Ele co-orientou este trabalho. Foi uma coautoria afetiva e efetiva. Enquanto cursava o Núcleo de Aprofundamento em Educação e Infância com ele, sentia que a escolha dos textos era feita levando o meu trabalho em consideração. Grande parte do referencial teórico aqui presente vem dele, vem desse núcleo. Obrigada por ter sido o primeiro a me ligar dando os parabéns quando soube da minha aprovação. Obrigada pelas feijoadas e por todas as outras delícias compartilhadas. Pelas viagens, pelos abraços, pelos choros. Jamais esquecerei do dia em que você me disse: “Duda, dizem que a vida acadêmica é um percurso solitário, mas não precisa ser assim”, enquanto segurava a minha mão. Choro agora o tanto que chorei naquele dia.

Agradeço sem fim à minha querida orientadora Julice Dias. Como eu te admiro! Obrigada e perdão, por todos os textos enviados com atraso, por toda angústia que fiz você passar durante os períodos de “sumiço”, obrigada por toda a paciência. Eu não estaria na pós se não fosse por você. Eu não teria esse tema se não fosse por você. Obrigada por não ter desistido de mim, mesmo tendo tido todos os motivos para fazê-lo. Obrigada por ser um enorme exemplo de ser humano, de profissional e de generosidade. Minha gratidão por ti ultrapassa os muros dessa vida. Obrigada, do fundo do meu coração.

Agradeço às professoras Maria Conceição Copette, Geysa Spitz Alcoforado de Abreu, por todas as acolhidas, por todos os aprendizados e conselhos. Vocês são inspiradoras e maravilhosas!

Agradeço ao professor Norberto Dallabrida esse ser humano incrível que ensina para além da sala de aula. É bom considerá-lo um amigo. Sou grata demais por esse encontro. Obrigada pela força, pelos conselhos, puxões de orelha e pela paciência sem fim que você tem comigo. Você tem morada especial em meu coração.

Às amigas e professoras Gisele e Fernanda Gonçalves e Leticia Cunha. Essas três são as responsáveis por eu estar na educação hoje. Foi por conta das nossas conversas que me senti estimulada a seguir nessa empreitada, foi por meio de vocês que consegui vislumbrar as possibilidades que teria pela frente e aquelas que nem fazia ideia que poderiam surgir. Obrigada. Vocês são inspiração hoje e sempre. Amo vocês e sinto saudades também. E isso também se aplica aos respectivos esposos, Tássio, Gustavo Menor e Gustavo Tomaz, vocês fazem falta em minha vida. Obrigada por todos os momentos de risadas. Torço para que tenhamos mais momentos juntos.

Obrigada aos professores da pós: além do professor Norberto, professor Lourival, professora Mariléia, professora Ana Paula, professora Alba e Marcelo Zapelini, da ESAG. Obrigada a todos vocês por ensinarem tanto, pela disponibilidade e carinho com que empreendem seus ofícios. Vocês são seres humanos valiosos!

Obrigada às professoras da Banca de qualificação, Kátia Adair Agostinho e Roselaine Ripa e às professoras da banca de defesa, Josiane Rose Petry Veronese, Kátia Adair agostinho, Rosa Martins. Vocês foram valentes em ler meu texto até o final. Obrigada por todos os ensinamentos, críticas e sugestões. O trabalho não seria o mesmo sem a *expertise* de vocês. Admiro-as.

Não posso deixar de nominar aqui alguns colegas do mestrado: Tales, Leticia, Rodrigo, Elaine, Kênia, Wil, Bárbara, Cris, Beatriz, Larissa, e ao meu grande presente, essa amizade que tenho certeza, será para a vida: Flora Bazzo, minha marida! Obrigada pelas caminhadas, pelos almoços, pelas terapias transversais, pelo Rodrigo, por tu ser poesia em forma de vida humana. Amo- te sem fim! Obrigada, obrigada, por tanto e por tudo! Por certo as caminhantes são as melhores escritoras...

Obrigada aos amigos do MPT *Forever* e dos encontros acalentadores: Tales, Gabi, Isabel, Arthur, Lana, Elysa. Vocês são especiais para mim!

Obrigada à minha amiga Ana Paula, tão ou nem sempre paciente com as minhas ausências. Obrigada por me levar para bailar quando era necessário. Amo- te!

Obrigada às partes de mim que estão longe: meus irmãos Ana Clara Medeiros da Silveira, meu irmão Fernando Medeiros de Azevedo e minha irmã Júlia Wolf. Meus amores, minha família! Sou tão grata por ter nascido nesse seio. Vocês me alegram, me

estimulam e me enchem de orgulho. Esse trabalho é também para vocês. Obrigada ao meu irmão que está pertinho, o Rafael, à minha sobrinha inspiração, Rafaela, à minha cunhada querida Emanoella. Obrigada à ex cunhada, para sempre amiga, Sandrine, professora, por tanta querideza. És uma irmã que a vida me deu.

Aos queridos da ONG Arte de Viver. As respirações e meditações que aprendi nela foram imprescindíveis para esse percurso. Não teria chegado até o final sem sérias perturbações mentais sem a ajuda deles. Agradeço especialmente à Ju Moraes, ao Jonas, à Ângela, à Dinara, ao meu amigo Davide, à Amanda, à Bruna Rigo, ao André, ao Marcelo, à Jana, ao Auri, à Aline, à Bi, ao Dani, à Débora, ao Zico, à Moriani, à Ana, aos satsangs e a todos que estiveram presentes e, claro, ao Guruji por ter criado esse ambiente maravilhoso e as técnicas igualmente maravilhosas.

Obrigada a Deus, ao universo por essa oportunidade de vida. Que eu possa ainda escrever muito mais, sobre muitas outras coisas. Eu gosto disso. Agradeço a todos que leram e lerão este trabalho, espero que ele seja de alguma forma útil.

Agradeço às crianças do mundo. Vocês são o que de melhor há nessa humanidade e são a razão da existência deste trabalho. Vocês são existência e resistência. Vocês são poesia e prosa. São música. São alegria e diversão. São cem, são mil, são um milhão de motivos para que escrevamos mais e mais. Para vocês e com vocês. Sempre foi por vocês. Que meu coração sempre esteja conectado às crianças de toda parte. Somos UM e somos MÚLTIPLOS.

“Ah, as crianças são traidoras!”, pensou. “Surpreendem com o melhor e mais puro de si mesmas! Conseguem dar afeto com uma facilidade que chega a assustar!” E, num mundo sempre a ponto de naufragar, que se movia no fio do egoísmo, da incerteza e da crueldade humana, todos sabiam que isso era perigoso. Uma criança tanto podia matar com a sua sinceridade como atravessar com seu desembaraço os espessos muros da consciência”. (Jordi Sierra e Fabra, Kafka e a Boneca Viajante, 2009, p.68).

RESUMO

A dissertação ora apresentada segue a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, na modalidade de pesquisa bibliográfica, assumindo a reflexividade como norteadora metodológica e a análise de conteúdo de variante categorial e de avaliação enquanto método de análise. Está inserida no contexto do Grupo de Estudos Sobre Educação e Infâncias- GEDIN e do Laboratório Sobre Educação e Infância- LABOREI, inscritos no âmbito institucional da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. O objetivo é o de mapear os entendimentos discursivos, teóricos e empíricos sobre a temática da participação infantil desenvolvidos por pesquisadores que lançam mão do aporte referencial, dentre outros, da Sociologia da Infância e que utilizam métodos de pesquisa em nível macro, ou seja, que seguem uma abordagem estrutural a respeito da Infância, tomando-a enquanto macro-fenômeno, assim como os contributos dos pesquisadores que fazem uso do método em nível micro- orientado, mormente aqueles que seguem a abordagem social psicológica ou sob a perspectiva da ação, na condução de investigações sobre e com crianças. Optamos pelo recorte temporal de cinco anos, através da seleção de trabalhos incluídos no período entre 2013 e 2018. Enquanto eixos teóricos norteadores, optamos pela compreensão esposada pela nova Sociologia da Infância que, a um só tempo, conceitua as crianças enquanto agentes sociais, atores na produção das culturas infantis, capazes de reinterpretar inventivamente o contexto concreto em que vivem, onde participam por meio de múltiplas expressões, ao passo em que a Infância é conceituada enquanto categoria estrutural permanente da sociedade e período socialmente construído, em que as crianças vivem suas vidas por um determinado período cronologicamente determinado. Esses conceitos são articulados com o enfoque dos direitos, no que concerne à assunção das crianças enquanto sujeitos de direitos e a participação infantil enquanto Direito Humano Fundamental. Enquanto resultado da pesquisa, mostrou-se latente a complexidade da temática da participação infantil e a necessidade de compreendê-la em conjunto com outras categorias, abordadas neste trabalho. Outrossim, verificou-se, no levantamento bibliográfico realizado, a inexistência de teses e dissertações com o aporte macro e da eleição do tema da participação em pesquisas sobre e com bebês, o que aponta para índices profícuos para trabalhos futuros.

Palavras-chave: Participação das crianças. Participação Infantil. Sujeitos de Direitos. Sociologia da Infância. Direitos Humanos.

RESUMEN

La tesis presentada aquí sigue el enfoque cualitativo de carácter exploratorio, en la modalidad de investigación bibliográfica, asumiendo la reflexividad como guía metodológica y el análisis de contenido de la variante categórica y la evaluación como método de análisis. Se inserta en el contexto del Grupo de Estudio sobre Educación e Infancia - GEDIN y el Laboratorio de Educación e Infancia - LABOREI, registrado en el ámbito institucional de la Universidad Estatal de Santa Catarina - UDESC. El objetivo es mapear los entendimientos discursivos, teóricos y empíricos sobre el tema de la participación infantil desarrollados por investigadores que utilizan el marco de referencia, entre otros, de la sociología infantil y que utilizan métodos de investigación a nivel macro, es decir, que seguir un enfoque estructural de la Infancia, tomándolo como un macrofenómeno, así como las contribuciones de los investigadores que usan el método a nivel microorientado, especialmente aquellos que siguen el enfoque psicológico social o desde la perspectiva de la acción, en realizar investigaciones sobre y con niños. Optamos por el plazo de cinco años, seleccionando documentos incluidos en el período comprendido entre 2013 y 2018. Como ejes teóricos orientadores, optamos por la comprensión adoptada por la nueva Sociología de la Infancia que, al mismo tiempo, conceptualiza a los niños como agentes sociales, actores en la producción de culturas infantiles, capaces de reinterpretar de manera inventiva el contexto concreto en el que viven, donde participan a través de múltiples expresiones, mientras que la infancia se conceptualiza como una categoría estructural permanente de la sociedad y un período socialmente construido, en el que los niños viven sus vidas. vive por un cierto período cronológicamente determinado. Estos conceptos se articulan con el enfoque de derechos, considerando la asunción de los niños como sujetos de derechos y la participación infantil como un derecho humano fundamental. Como resultado de la investigación, la complejidad del tema de la participación infantil estaba latente y la necesidad de comprenderlo en conjunto con otras categorías abordadas en este documento. Además, se encontró en la encuesta bibliográfica, la ausencia de tesis y disertaciones con la contribución macro y la elección del tema de participación en la investigación sobre y con bebés, que apunta a índices fructíferos para el trabajo futuro.

Palabras clave: Participación de los niños. Participación infantil. Derechos sujetos. Sociología de la infancia. Derechos humanos.

ABSTRACT

The dissertation presented here follows the qualitative approach of exploratory character, in the modality of bibliographic research, assuming reflexivity as a methodological guide and content analysis of categorical variant and evaluation as a method of analysis. It is inserted in the context of the Study Group on Education and Childhood - GEDIN and the Laboratory on Education and Childhood - LABOREI, registered in the institutional scope of the State University of Santa Catarina - UDESC. The objective is to map the discursive, theoretical and empirical understandings on the theme of child participation developed by researchers who use the referential support, among others, of the Sociology of Childhood and that use research methods at the macro level, ie, that follow a structural approach to Childhood, taking it as a macro-phenomenon, as well as the contributions of researchers who use the method at the micro-oriented level, especially those who follow the social psychological approach or from the perspective of action, in conducting research on and with children. We opted for the five-year timeframe, by selecting papers included in the period between 2013 and 2018. As guiding theoretical axes, we opted for the understanding espoused by the new Sociology of Childhood that, at the same time, conceptualizes children as social agents, actors in the production of children's cultures, capable of inventively reinterpreting the concrete context in which they live, where they participate through multiple expressions, whereas childhood is conceptualized as a permanent structural category of society and a socially constructed period, in which children live their lives. lives for a certain chronologically determined period. These concepts are articulated with the rights approach, regarding the assumption of children as subjects of rights and child participation as a fundamental human right. As a result of the research, the complexity of the theme of child participation was latent and the need to understand it in conjunction with other categories addressed in this paper. Moreover, it was found in the bibliographic survey, the absence of theses and dissertations with the macro contribution and the election of the theme of participation in research on and with babies, which points to fruitful indexes for future work.

Keywords: Children's participation. Child Participation. Rights Subjects. Sociology of Childhood. Human rights.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|-----|
| Quadro 1: Diferenças Internas ao campo da SI | 51 |
| Quadro 2: Esquema das análises dos dados obtidos | 120 |
| Figura 1: Escada de Hart (1992)..... | 134 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AISFL *Association International Des Sociologues de Langue Française*

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC/1989 Convenção dos Direitos da Criança de 1989

CRFB/1988 Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EFA *Educational for All*

FAED Centro de Ciências Humanas e da Educação

FURG Universidade Federal do Rio Grande

GEDIN Grupo de Estudos em Educação e Infância

IEC Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

ISA *International Sociology Association*

LABOREI Laboratório de Educação e Infância

PUC- Goiás Pontifícia Universidade Católica de Goiás

PUC- SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SI Sociologia da Infância

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC Universidade Federal de Santa Catarina

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISUL Universidade do Sul de Santa Catarina

UNCRC Union Nations Convention on the Rights of the Child

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 EXERCÍCIO DE SÍNTESE NÃO TOTALIZANTE DO “SI-MESMO”: EXPERIÊNCIAS ENTRECruzADAS..... | 8 |
| 1.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO NA PEDAGOGIA: PERCURSOS DE UMA CURIOSIDADE INQUIETANTE SOBRE O DIÁLOGO E O HUMANO | 17 |
| 2 METODOLOGIA..... | 27 |
| 2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA..... | 27 |
| 2.2 PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE | 33 |
| 3 SOCIOLOGIA[S] DA INFÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO, IDENTIFICANDO PARADIGMAS..... | 35 |
| 3.1 TEORIAS TRADICIONAIS DA SOCIALIZAÇÃO | 55 |
| 3.1.1 Processo de socialização do modelo determinista..... | 56 |
| 3.2 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL..... | 62 |
| 3.3 A TESE DA “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA” DE WILLIAM CORSARO | 67 |
| 3.4 AGÊNCIA DA CRIANÇA | 72 |
| 3.5 A INFÂNCIA ENQUANTO ESTRUTURA E FENÔMENO SOCIAL | 77 |
| 4 PARTICIPAÇÃO INFANTIL E SUAS IMBRICAÇÕES: CONCEITO MULTIFACETADO | 84 |
| 4.1 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO MACRO- ORIENTADO SOB A PERSPECTIVA ESTRUTURAL..... | 108 |
| 4.2 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO MICRO-ORIENTADO NA PERPSPECTIVA DA AÇÃO OU DOS ESTUDOS INTERPRETATIVOS | 111 |
| 4.4 PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS | 117 |
| 5 STANDARTS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: COTEJAMENTO ENTRE CONCEITOS, TEORIAS, ABORDAGENS E EMPIRIAS | 144 |

| | |
|--|------------|
| 4.1 DIMENSÕES ÉTICAS, POLÍTICAS E ESTÉTICAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 151 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 156 |
| APÊNDICES | 166 |
| APÊNDICE A – Protocolos Dos Levantamentos Bibliográficos..... | 166 |
| 1 RESULTADOS DAS PESQUISAS POR TIPOLOGIA DOS DOCUMENTOS E BASES DE DADOS UTILIZADAS | 166 |
| 1.1 TESES E DISSERTAÇÕES..... | 166 |
| 1.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior- CTD/CAPES..... | 166 |
| 1.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- BDBT/IBICT | 169 |
| 1.1.3 Total de Teses e Dissertações nas bases de dados exclusivamente brasileiras | 171 |
| 1.2 SELEÇÃO DE TRABALHOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE TIPOLOGIAS VARIADAS COM ÊNFASE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS..... | 171 |
| 1.2.1 Portal de Periódicos da CAPES | 171 |
| 1.2.2 SciELO – Scientific Eletronic Library Online – Brasil..... | 175 |
| 1.2.3 LARreferencia- Rede Federada de Repositórios Institucionais de Publicações Científicas | 177 |
| 1.3 TRABALHOS DE TIPOLOGIA VARIADA COM ENFASE EM ARTIGOS CIENTIFICOS EM LINGUA INGLESA | 181 |
| 1.3.1 Scopus | 181 |
| 1.3.2 Mendeley | 182 |
| 1.3.3 Web of Science | 184 |
| 1.3.4 Total de Artigos Científicos Selecionados | 191 |
| 1.4 TRABALHOS DISPONIVEIS NA BIBLIOTECA VIRTUAL DA ANPED | 192 |
| 1.4.1 Total de trabalhos em anais selecionados..... | 194 |
| 1.2 QUANTITATIVO GERAL DE TRABALHOS SELECIONADOS | 194 |

1 EXERCÍCIO DE SÍNTESE NÃO TOTALIZANTE DO “SI-MESMO”: EXPERIÊNCIAS ENTRECruzADAS

Escrevo este introito tendo em mente que, a tentativa inicial de investigar com aprofundamento, na intenção ou desejo de chegar próximo às raízes sócio- históricas, às origens, aos possíveis nascedouros de algo – e nesse algo estão incluídos os conceitos –, não só mobiliza a necessidade de um perscrutamento intenso e criterioso, mas, principalmente, denota o que agora percebo como a manifestação de uma ingenuidade acadêmica. Isso porque, neste momento, com os pés mais fincados no chão, dou-me conta das variadas implicações, não só na percepção do que está implícito, subjacente na construção de uma pesquisa, mas das condicionantes da exequibilidade, imperiosa no decurso temporal de dois anos do curso de mestrado.

Aquelas inquietações, às vezes angustiantes, que circundam de incógnitas nossas mentes e corações, tão primárias, podem, talvez, continuar sendo as mesmas de outrora: será possível conhecer a verdade das coisas? Será que existe essa verdade? Pode-se falar em verdades? O que torna algo verdadeiro ou minimamente verossímil? Será possível, ao menos, obter uma fresta plausível que nos afague a dúvida, por meio do cotejamento de indícios históricos, filosóficos, sociológicos, culturais? Ciente da ingenuidade imaginativa que me habita e, espero, longe dos cânones das verdades absolutas, acerco-me da noção de que essa engrenagem continua, para além de mim, porque faz parte da lógica do inacabamento da ciência, inserida na dinâmica da própria vida, mutável por si só.

Depois da feitura de levantamentos bibliográficos extensivos, de mergulhos intensos nas leituras, da necessidade — muitas vezes desafiadora de ser conduzida — no sentido de canalizar a tendência da curiosidade para interesses acadêmicos diversos para focar, de forma coesa, no encaminhamento e construção de um relatório de pesquisa coerente, tenho em mente a não pretensão de querer dar conta de oferecer respostas àquelas perguntas anunciadas no parágrafo antecedente, porque sei também que, mesmo com a contextualização necessária sobre o tema, que lança mão de aporte teórico sociológico aliado ao enfoque dos direitos, somada com uma seleção cuidadosa da literatura e da posterior leitura analítica dos dados de pesquisa gerados e cotejados, que ofereceram e oferecem espectros distintos sobre o referente escolhido, percebo que não há como relatar, na sua inteireza, os traços culturais, societários, políticos e históricos que emolduram um assunto, temática e tema objetos de interesse.

Há, no entanto, a possibilidade interpretativa dos dados, partindo de apoios múltiplos dentro do “espaço do saber sociológico”. (LAHIRE, 2002, p.13). Há, portanto, considerando as condições objetivas e subjetivas que me permeiam enquanto ser humano mulher que está mestranda no Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina-FAED/UEDESC, a leitura do possível. Leitura essa que opera com o uso de algumas lentes que ajudam a interpretar os sentidos e percepções. Isso significa dizer que existem limitações várias que implicam não encontrar uma raiz, sobretudo, pela temporalidade abarcada pelo curso de mestrado, mas, talvez, o que pode ser uma raiz que sustenta as definições sobre **participação infantil**, a partir da mobilização de “referências e pontos de apoio que [...] não são homogêneos nem sequer inscritos num único campo do saber” (LAHIRE, 2002, p. 13) os, quais, ainda assim, subsidiam as atividades de pesquisa que se inscrevem no “espaço do saber sociológico” (LAHIRE, 2002, p. 13).

Metafórica ou alegoricamente, entendo as possibilidades da pesquisa — e dos olhares do e da pesquisadora — e as possibilidades conceituais e seus enraizamentos, assim como são as raízes de uma árvore: são variadas as ramificações, as espessuras, e até há o entrelaçamento com raízes de árvores alheias...Ou mais múltiplas do que alheias entre si. Por essa mesma razão, até mesmo com certa imposição — porque, neste caso, não vislumbro possibilidade de dissociação—, autorizo-me ao diálogo com o Direito.

Nessa empreitada múltipla, ao passo em que os conceitos são produções históricas e culturais, demarcados pela não linearidade e informados por inúmeras referências, guardadas as proporções, as ramificações que incidiram nesse percurso acadêmico — considerando as intenções de pesquisa e os ensaios para sua concretização —, tenho por certo, agora analisando o percurso como um filme, que foram também variados e não lineares.

Um dos tantos caminhos possíveis que me inquietaram assentava-se no estudo sobre a participação infantil na estrutura macro-societária. Por meio da análise da participação infantil no ciclo das políticas públicas e, mais especificamente, no que concerne à gestão democrática da cidade, tinha como pressuposto que as intervenções das crianças, para além de modos de efetivação do direito à participação, positivado mais recentemente pela Lei nº 13.257/2016¹ são, sobretudo, uma forma de imprimir, no

¹ O direito à participação infantil, na Lei citada, encontra-se expressamente previsto no Parágrafo Único do artigo 4º e no artigo 6º.

contexto urbano, uma cidadania experienciada e uma forma de consubstanciar o objetivo da promoção do bem-estar aos habitantes de uma cidade.

A hipótese central estava assentada na ideia inicial de que, se uma política urbana é pensada para e com as crianças, seriam atingidos boa parte dos objetivos centrais da política de desenvolvimento urbano, dispostos no *caput* do art. 182 da Constituição Federal de 1988, que são a ordenação “do pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade” e a garantia do bem estar de seus habitantes (BRASIL, 1988). Essa correlação básica foi traçada ao tomar as crianças enquanto critérios balizadores para o que se considera “bem-estar”, por meio da noção simples de que, se uma cidade é boa para se viver a infância, mais facilmente assim poderá ser para quaisquer outras etapas geracionais.

Desta forma, por meio de processos participativos, centrados na escuta das crianças na fase de formulação de políticas sobre questões concernentes à construção e reformulação dos espaços urbanos, poder-se-ia obter um incremento ou potencialização da noção de cidade garantidora do bem-estar aos habitantes e, concomitantemente, da noção de cidade enquanto instância educativa.

No entanto, diante das formulações ainda embrionárias sobre o projeto e com o passar do tempo, tomando consciência, mais uma vez, da ingenuidade dos pensamentos atrelados às noções lineares de causa e efeito, eis que, compartilhando das impressões registradas por Grüm, à época jovem pesquisador de iniciação científica, assinalo, com ele, a percepção de que “havia [há] um enorme espaço contingencial que se abria [abre] silenciosamente a cada tentativa de cercar o objeto de estudo. Um espaço não necessariamente lógico (o que é muito diferente de ilógico) na atividade de pesquisa” (1996, p. 9 *apud* COSTA, 2007, p. 140).

Alguns desses espaços contingenciais, no presente caso, estão atrelados às condições objetivas circunscritas 1) ao tempo relativamente curto do mestrado e 2) à recente contribuição² e heterogeneidade das formulações epistemológicas, teóricas e metodológicas da Sociologia da Infância, campo³ disciplinar do conhecimento que

² Embora haja referência de uso da expressão “Sociologia da Infância” datada dos anos 30. (SARMENTO, 2008, p. 02; SIROTA, 2001; MAUSS, 2010).

³ São reconhecidos alguns *standarts* conceituais e metodológicos que conferem à Sociologia da Infância especificidade suficiente para se afirmar o que ela não é: não é disciplina da Sociologia da Educação nem tampouco da Sociologia da Família, embora o diálogo entre elas seja constante. Há, outrossim, um esforço epistemológico, teórico e empírico para o afastamento da ideia que marcou o início do pensamento sociológico, que considerava a infância enquanto geração destinatária de processos de socialização, a serem efetivados em formatos de “transmissão” cultural dos adultos para as crianças. Trabalhos acadêmicos (QVORTRUP, 2011; SIROTA, 2001) e encontros científicos de ampla repercussão, datados sobretudo do

oferece, junto com a teoria de ator plural de Lahire (2002), as lentes com as quais se pretende compreender a unidade referencial “participação infantil” e que se pretendia lançar mão para a consecução daquela pretensão de pesquisa anteriormente anunciada.

Estando aquela intenção analítica de pesquisa circunscrita, sobretudo, aos estudos sociológicos da infância da corrente estrutural, de premente importância, todavia, de construção recente⁴ e, também, com nossos poucos subsídios referenciais, não foi vislumbrada segurança teórica e empírica suficientes para que se empreendesse, nesse nível de pesquisa, uma análise macroestrutural. Isso porque, conforme indica Sarmiento (2008), para efetivação de um trabalho com esse aporte, os diálogos interdisciplinares devem alcançar áreas do conhecimento como a Economia, a Geografia, a Ciência Política, a Demografia e a Sociologia Geral, o que transborda ao que é operacionalizável nesse momento da pesquisa.

Diante desse cenário, considerando também as motivações temáticas que me mobilizam e minha trajetória formativa, em orientação, entendemos interessante fazer uma pesquisa bibliográfica para efetivar um mapeamento que identificasse as categorias e os conceitos mobilizados para compreender as variadas acepções sobre o que é participação infantil, sobretudo na Sociologia da Infância. A proposta foi a de promover um cotejamento entre os variados esforços teóricos e empíricos empreendidos para a compreensão da participação infantil no campo citado, tendo como interesse central a sistematização das categorias, das ancoragens conceituais utilizadas e dos caminhos teóricos que culminaram na utilização do tema da participação voltado às crianças e às infâncias, naquele campo do conhecimento, por meio da elaboração de um inventário epistemológico capaz de clarificar a rede de imbricações teóricas e das categorias nelas presentes para a formulação de conceitos.

Levamos enquanto hipótese que o tema não emergiu da Sociologia da Infância, mas vem sendo empregado e defendido por esta por meio de variados enfoques e, ao mesmo tempo, a partir de pressupostos de análise muito peculiares a esse campo disciplinar. Uma dessas peculiaridades consiste em compreender a sociedade empreendendo um viés de investigação que parte do fenômeno social da infância,

final da década de 1980 e início da década de 1990, conferiram relevo ao reconhecimento da “infância enquanto fenômeno social”, o que sugere a compreensão da sociedade a partir do fenômeno social da infância. (QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2008). Estes esforços acadêmico-científicos legitimam a existência de uma nova Sociologia da Infância, já que reorientam o campo sociológico a partir da proposição de uma “distinção analítica” sobre as crianças e a infância.

⁴ Qvortrup é um dos principais expoentes da corrente estrutural, abordagem com publicações mais substanciais datadas a partir da década de 1990.

tomando as crianças enquanto sujeitos passíveis de análise sociológica e a infância enquanto categoria social. (QVORTRUP, 2010a). Desse duplo alicerce desdobra-se a noção de que, “ao estudar a infância não é apenas com as crianças que a disciplina se ocupa, é com a totalidade da realidade social o que se ocupa a Sociologia da Infância”. (SARMENTO, 2008, p.3).

Nesse sentido, o que confere coerência interna ao campo parece estar assente: os seus objetos de estudo, que são as crianças e a infância. Ambas são fonte de ocupação primeira da Sociologia da Infância e, mesmo nas diferentes perspectivas analíticas, há a compreensão de que são as crianças atores sociais, sujeitos concretos, nos seus “mundos de vida”, e a infância se constitui em “categoria social do tipo geracional, socialmente construída.” (SARMENTO, 2008, p.3).

Tais percepções também convergem para outras ocorrências verificadas e tratadas enquanto paradoxos sobre a “abordagem sociológica da infância” (SARMENTO, 2008, p. 1). Tratam-se de antinomias que o autor esclarece não se referirem às “diferenças internas ao próprio campo”. Estas, por comporem uma gama de diversificações afetas à área sociológica de estudos, para o pesquisador citado, podem ser traduzidas “a partir de três fatores de diferenciação: tradição cultural e linguística do trabalho sociológico, a perspectiva paradigmática em que se situam os estudos sociológicos e o tipo de abordagem”. As diferentes abordagens dentro do próprio campo da Sociologia da Infância demarcam, por seu turno, muito mais o aspecto multifacetado e dialógico da disciplina e os caracteres que a complexificam, na medida em que se constituem em rede, em imbricações conceituais, teóricas, empíricas e epistemológicas diversificadas, do que são reveladoras de divergências ou antagonismos entre elas.

E é justamente em virtude da constatação desse caleidoscópio, tratado muitas das vezes enquanto característico de uma área de estudos interdisciplinares, que motivou a escolha da participação infantil como unidade temática e referencial, tomada a partir dos contributos da Sociologia da Infância e do enfoque dos Direitos enquanto eixos teóricos norteadores deste trabalho.

Partindo dessas premissas, a Sociologia da Infância objetiva analisar e compreender o paradoxo anunciado anteriormente: a percepção de que, na contemporaneidade, a criança tem sido destinatária de atenção e cuidado com muito mais veemência quando se compara com outros momentos históricos e, paralelamente a isso, a infância se configura enquanto geração que mais sofre e acumula indicadores de exclusão. (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010a, p. 641; SARMENTO, 2008, p.7).

Pode-se afirmar, portanto, que a Sociologia da Infância assumiu como norte para erigir um campo a reordenação do sentido analítico sociológico sobre a infância e as crianças concretas, ao assumi-las como as principais portas de entrada para a compreensão da realidade social. Isso se dá por meio do esforço em representá-las como agentes e participantes em pesquisas sobre e com as crianças. Essa reorientação analítica e postural sobre e com as crianças e as Infâncias, consideradas como uma espécie de “portal” referencial, é o que confere, para Sarmiento (2008), ineditismo ao campo na busca da sua autonomia (BOURDIEU, 2004).

Tomando essas concepções como basilares e entendendo que os Direitos das Crianças — mormente aqueles dispostos na Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989- CDC — são os alicerces sobre os quais devem ser construídas as políticas educacionais e que estas devem fomentar ações, também pedagógicas, que sejam contextualizadas, “socialmente atentas aos fatores de desigualdade, culturalmente respeitadoras da diversidade e verdadeiramente centradas nas crianças concretas e nas suas necessidades reais de viver, brincar, aprender e conviver com os outros” (SARMENTO, 2015, p. 141), é que se compreende que o tema da participação infantil seja uma chave para endossar o movimento que pretende ressignificar as perspectivas sobre as crianças e as infâncias, e que a clarificação conceitual, por meio do mapeamento das categorias que o informam, revela-se como um caminho que se contrapõe à invisibilização da infância e à subalternização das crianças (QVORTRUP, 2010a).

O objetivo deste estudo, portanto, é o de promover um cotejamento entre os variados esforços empreendidos para a compreensão do direito à participação infantil no campo disciplinar citado, analisando, reflexivamente (BOURDIEU, 2004, 2007; DAVIS; WATSON; CUNNINGHAM- BURLEY, 2005; DEWEY, 2010; JENKS, 2005; LAHIRE, 2002), acerca dos conceitos mobilizados nos referenciais estudados e das categorias que os informam, de modo a identificar as categorias operacionais intrínsecas ao referente “participação”. Com isso, ao inventariar as categorias utilizadas e desenvolvidas por autores de base da Sociologia da Infância (ALANEN, 2009, 2018; ALDERSON, 2005; CHRISTENSEN; JAMES, 2005; JENKS, 2005; CORSARO, 2011; CUNHA; FERNANDES, 2012; FREEMAN, 2009; HONING, 2009; HENDRICK, 2005, 2009; HENGST, 2009; JAMES, 2009; MAYALL, 2005, 2009, 2010; McKENDRICK, 2009; NIEDERBERGER, 2010; OLK, 2009; PROUT, 2010; QVORTRUP, 2010a, 2010b, 2011; ROBERTS, 2005; SARMENTO, 2008; SIROTA, 2001), entrecruzadas com pesquisas sobre a temática — selecionadas por meio de levantamentos de literatura

com recorte temporal de cinco anos (2013- 2018) —, entendemos que a clarificação conceitual, com apropriação teórica, é necessária baliza para organizar a prática e para efetuar uma reorientação paradigmática, capaz de influenciar na interação dos adultos com as crianças, reverberando na efetivação qualitativa dos seus direitos. Nesse sentido, argumentamos que passar a considerar as crianças como sujeitos ou agentes representa uma mudança de paradigma, ultrapassando ideias nas quais as crianças são tratadas como objetos a serem alterados e formados de acordo com metas predefinidas. (PROUT, 2010; LEE, 2010). Para além desses posicionamentos, que facilmente podem redundar em uma retórica, pretendemos facilitar o delinear de programas de ação assentados nos direitos da criança, mormente aquele aqui tematizado, que é o da participação infantil.

Para tanto, concebê-las enquanto agentes de transformação social capazes, nos seus modos de viver a infância, de interagir, agir, transgredir e provocar mudanças nas realidades em que se constituem, é espectro teórico a partir do qual se pretende o engajamento na pesquisa (CORSARO, 2011). Ao mesmo tempo, ao investigar a rede de categorias e as diversas perspectivas conceituais na formulação de noções sobre a participação infantil, considerando a multirreferencialidade inerente ao tema, verificamos uma contribuição substancial da Sociologia da Infância enquanto campo sociológico de premente importância para o campo educacional e, conseqüentemente, com o esforço de sistematização teórica, vislumbramos oferecer maior ancoragem para a efetivação da participação infantil — que se transfigura em direito positivado —, também na esfera da ação pedagógica.

Com essas lentes é que compreendemos que o tema da participação infantil, quando encarado como um princípio norteador e basilar — não somente como uma finalidade, como um ente a ser alcançado ou um direito irrefletidamente efetivado —, pode ser uma chave para endossar o movimento que pretende ressignificar as perspectivas sobre as crianças e as infâncias. (QVORTRUP, 2010a).

Esta escolha também se justifica porque há uma complexidade própria ao conceito de participação infantil, intrinsecamente amalgamado por inúmeras categorias, tais quais a de criança enquanto sujeito de direitos (FALCÃO; VERONESE; 2017); criança enquanto ator social (CORSARO, 2011; LAHIRE, 2002); agência da criança (JAMES, 2009); infância enquanto fenômeno social do tipo estrutural (QVORTRUP, 2010a); direitos políticos da infância (FERNANDES, 2005; SARMENTO; FERNANDES, TOMÁS, 2007; TOMÁS, 2007); cidadania da infância (SARMENTO, 2005; TOMÁS, SOARES, 2004), democracia (BAE, 2015), justiça social e distributiva (FRASER, 2002)

e outras tantas que perpassam as representações sobre os direitos das crianças e à inscrição destas nos seus respectivos mundos sociais (AGOSTINHO, 2014). Portanto, o objeto deste estudo está sendo tratado no seu entrelaçamento com aquelas outras categorias, tão caras para a Sociologia da Infância e primordiais para um agir reflexivo, tomando a participação, a um só tempo, enquanto princípio norteador e direito positivado.

Entendemos que essa rede de categorias presentes nas conceituações sobre a participação infantil merece ser analisada, compreendida e discutida porque a superficialidade no seu tratamento pode acarretar um tensionamento tanto teórico quanto empírico sobre o assunto, justificado por possíveis traduções aligeiradas sobre o[s] significado[s] de participação infantil. Sendo assim, é possível conceber que a incompreensão ou a falta de profundidade nas questões conceituais afetas à temática, podem gerar alguns atravessamentos que, por vezes, incorrem em tratamento raso, tanto do que se entende, quanto do que se oferta em termos de participação às crianças, o que pode redundar, inclusive, em um impeditivo para que efetiva e qualitativamente participem.

Estes pontos estão situados e convergem com reflexões sobre os usos teóricos e empíricos sobre a participação infantil, no sentido de questionar a utilização e reprodução indiscriminada de conceitos já bastante estabelecidos, “com o objetivo de mostrar sua relevância em vários cenários, mas sem refletir o suficiente sobre seu uso.” (BARALDI, 2018, p. 132).

Diante do exposto, elaboramos a seguinte questão de pesquisa: quais categorias são mobilizadas nas formulações conceituais para compreender a participação infantil a partir das definições presentes em estudos que seguiram abordagens metodológicas micro e macro, existentes no campo disciplinar da Sociologia da Infância?

Para responder a esta questão, elaboramos o seguinte objetivo geral: Compreender e analisar as categorias e alocações conceituais sobre a participação infantil nas diferentes ancoragens teóricas e metodológicas que sustentam a Sociologia da Infância, nomeadamente a partir de representantes das abordagens micro e macro deste campo disciplinar.

Os objetivos específicos desdobram-se dessa forma:

- Identificar, por meio de pesquisa bibliográfica, o contexto de sinalização de interesse pelo tema “participação infantil” e o fundamento de incorporação dele pela Sociologia da Infância;

- Mapear as categorias que o informam e consubstanciam as formulações conceituais sobre participação infantil que estão em debate em estudos de abordagens macrossociológicas e microssociológicas;

- Cotejar as diferentes concepções, discutindo-as sob o viés do efetivo lugar da criança enquanto sujeito de direitos nos trabalhos acadêmicos;

- Analisar criticamente o tratamento dos conceitos e categorias mobilizados nos trabalhos que tomaram a participação infantil enquanto unidade referencial.

Para suprir fundamentadamente a escolha do objeto de estudo, como ponto de partida para uma análise sobre os arranjos dos novos estudos sociais da infância, adotamos aqui o conceito de Randall Collins a partir da leitura de Dias (2009) sobre a raiz do conceito micro e macro, considerando a definição de “cadeias ritualísticas de interação”, que são:

o conjunto de práticas sociais, reguladas por regras e estruturas de sentimentos tácitas ou declaradamente aceitas. No entanto, não representam toda e qualquer prática social, senão aquelas que reiteradas ao longo do tempo, adquirem certa natureza ritual e simbólica, porque valoradas e normatizadas por comportamentos repetidos, implicam socialmente, a continuidade dos processos culturais vividos materialmente, em relação, e que são apropriados na trama das relações sociais.

Para Collins, a estrutura social é constituída por um rol de ações, de comportamentos repetidos, encadeados, em lugares particulares, nos quais as pessoas comunicam-se pelo uso dos mesmos recursos simbólicos, pelas mesmas experiências, repetidamente, numa cadeia interativa. Essa cadeia se estrutura em microrelações na macroestrutura, e compõem o que ele denomina de cadeias ritualísticas de interação. (DIAS, 2009, p. 30).

É possível também entender o micro e o macro a partir da distinção operada pelos alemães Hengst e Zeiher (2004), compreendendo-se enquanto microanálise as perspectivas centradas no sujeito, que colocam as crianças no centro da pesquisa como atores sociais e, enquanto macroanálises, as perspectivas de estudo contextual, representadas na investigação da infância como um conjunto de condições econômicas, políticas, sociais e simbólico-culturais que afetam as vidas das crianças e nas quais as crianças agem.

Esse esforço reflexivo e integrativo das crianças enquanto atores e da infância enquanto categoria social do tipo estrutural, são os objetos sobre os quais circundam as práticas sociológicas da Sociologia da Infância, fortes no intento da superação das dicotomias, na medida em que está assente que as ações das crianças são consideradas como elementos constitutivos e peculiares da própria infância, da mesma forma que as

estruturas institucionais e modelos culturais nos quais as crianças agem, operam sobre e são afetadas por elas. (HENGST; ZEIHNER, 2004).

Com essas premissas esclarecidas entendemos que, antes de fundamentar a parte metodológica e teórica deste estudo, não podemos prescindir da anúnciação de uma ligeira autobiografia, apresentada na subseção que segue.

1.1 DO DIREITO À EDUCAÇÃO E O DIREITO NA PEDAGOGIA: PERCURSOS DE UMA CURIOSIDADE INQUIETANTE SOBRE O DIÁLOGO E O HUMANO

Partindo de uma motivação reflexiva e autorreflexiva que se dá por uma necessidade em atribuir sentido e significado — em um primeiro momento e a todo instante —, ao próprio ato de pesquisar, nesta seção descrevo algumas experiências que marcaram minha trajetória até este ponto de escrita. Julgo este ato enquanto necessário, na medida em que se transfigura, em uma perspectiva pessoal, como uma forma de justificar a coerência de um caminho e um projeto de vida — que também é acadêmico —, na relação entre e com o tema a ser investigado, além de situar e possibilitar ao leitor e à leitora o reconhecimento de parte de um universo subjetivo por meio de relatos memorialísticos entrecruzados com as escolhas de pesquisa.

Isso pode parecer um exagero, um preciosismo que corre o risco de ser interpretado como um conteúdo ensimesmado ou até mesmo como um devaneio narcísico, mas, tendo consciência de que a pesquisa é uma jornada que se inicia sem tanta clareza sobre o que será construído e que o sentido se consubstancia no processo em si — e menos em um resultado previamente circunscrito—, é que, a fim de dar coesão ao percurso, incluo-me neste entremeio.

É preciso ressaltar, no entanto que, também em termos teóricos, para fazer este esboço autorreflexivo com pinceladas memorialísticas, sinto-me inspirada pelos fragmentos textuais de Jenks (2005), pelas pesquisas de Davis; Watson e Cunningham-Burley (2005) e pelo “pensar reflexivo” de Dewey (2010, p.111). O primeiro autor, em um capítulo intitulado “Investigação *Zeitgeist* na Infância”, discorrendo sobre o amadurecimento sociológico a respeito da infância e sobre as bases teóricas que devem andar lado a lado com o método que se pretende lançar mão na investigação, acabou por apresentar uma perspectiva crítica, analítica e não dicotômica que, não somente auxiliou na elaboração da presente dissertação, ao apresentar focos de análise interessantes para o

estudo criterioso do tema participação infantil, dentro da Sociologia da Infância (JENKS, 2005, p.55), mas auxiliou também na guiança para dentro de mim mesma.

Pois bem. De uma pesquisa com intenções etnográficas, em que me vi sufocada por incertezas — inclusive quanto à minha própria capacidade —, ao clamor quase desesperado — embora não exatamente assim anunciado —, por um mínimo de segurança sobre os caminhos a serem percorridos, foi desvelada, por um lado, uma parcela amedrontada de mim que eu acreditava, em outros tempos, ter manejo o suficiente para manter em equilíbrio — e percebi que nem tanto — e, por outro lado, revelou, por meio da orientadora, uma possibilidade de pesquisa que sintetizou muito dos meus anseios, buscas e necessidades.

Escancarado estava, então, o movimento de inconstância comum na dança sutil entre o mundo interno e o externo, o que também pode revelar que, se a ação de pesquisar diz muito mais sobre o processo “de” do que ao resultado em si, conforme escrevi em linhas anteriores, nessa ação, desejosamente, é importante a elaboração e reelaboração dos sentidos de quem pesquisa, no reconhecimento das relações, dos conceitos, inconsistências, saberes, preconceitos, aberturas e julgamentos que operam. É nessa tarefa, cíclica e intermitente, que se faz e se dá de forma não linear que, pouco a pouco, alimenta-se uma bagagem.

Neste aspecto, valho-me das palavras de Oliveira-Formosinho, que afirma que “ignorar o passado e começar tudo de novo, a cada momento, é ignorar a natureza humana que constrói identidade(s) e cultura(s) a partir da memória” (2007, p. 6). Partindo, então, desse movimento de construção e reconstrução, de significação e ressignificação das experiências e memórias, é que enuncio alguns passos que marcaram e marcam essa jornada.

O primeiro diz respeito às minhas trajetórias acadêmicas e experiências profissionais iniciadas no ano de 2008, quando adentrei no curso de bacharelado em Direito. Entre as vivências nos estágios curriculares supervisionados obrigatórios realizados no escritório modelo da Universidade⁵ e àquelas obtidas nos estágios curriculares supervisionados não obrigatórios empreendidos durante a formação, — e aqui dou destaque ao que se deu no Poder Judiciário de Santa Catarina, em gabinete junto com uma, à época, juíza substituta que atuava na Comarca de Florianópolis—, fui engendrando as problemáticas que redundaram na produção do Trabalho de Conclusão de Curso- TCC

⁵ Universidade do Sul de Santa Catarina- UNISUL.

intitulado: “Justiça Restaurativa como espaço de humanização no tratamento das relações conflituosas.” (SILVEIRA, 2012).

Mobilizei-me a partir da percepção de que o processo judicial, não raro, se reduz em um amontoado de papéis em que as pessoas — as subjetividades que batem às portas do Poder Judiciário —, são obscurecidas por um sistema que se vê desumanizado e que também desumaniza, seguindo também um complexo sistema na própria compreensão das pessoas sobre seus conflitos, os quais, comumente, na busca pelo reconhecimento de necessidades implícitas, são transmutados de questões inter e intrapessoais para lides judiciais, muitas vezes marcadas pelo carácter beligerante.

A partir disso, mais especificamente no ano de 2011, enquanto construía o meu projeto de TCC, foi quando ouvi falar, por meio da professora de Introdução ao Direito e, naquele momento, orientadora de TCC, sobre a Comunicação Não- Violenta sistematizada a partir de Marshall Rosenberg e desenvolvida por Dominic Barter. Entre processos judiciais e no processo de escrita sobre conflito, sistema de justiça e Justiça Restaurativa, estava presenciando uma inquietação sendo regada. Entre choros de alegria pela descoberta do que fazia meu coração vibrar, entre idas e vindas, círculos restaurativos, medos, buscas, pesquisas, novos espaços, coragem, relações e mais relações, pessoas e mais pessoas, muito mais marcadas por significâncias do que pela quantidade, entre uma infinidade de “não seis”, sentia em mim essa fixação em torno do diálogo, da comunicação e uma atração pelo universo das crianças e tudo o que se relacionava a elas e com elas.

Inundada por essas experiências que orientam em muito o meu espectro de visão e, diante da percepção sobre a grande carência enquanto humanos no sentido de reordenar as relações interpessoais disfuncionais, marcadas por exclusões e sofrimentos, para um caminho recíproco e construído em conjunto no sentido de [re]humanização, cicatrização de feridas e exposição de sentimentos e necessidades, a temática do diálogo, ou a cultura que o faz estigmatizante ou alienante⁶, tomou ressonância no meu ser e encontrou eco na Educação e, mais especificamente, na Pedagogia.

De que forma se estrutura uma cultura? Como se estrutura uma cultura tendo como base o diálogo? Quais possibilidades existem ou precisam ser construídas ou implementadas para uma sociedade mais colaborativa e responsável, com pessoas menos tendenciosas à triangularização dos conflitos e mais abertas à escuta de si e do outro? De

⁶ A Comunicação Não Violenta, a partir dos contributos desenvolvidos por Marshall B. Rosenberg, aliados à postura de vida adotada por Dominic Barter, dão conta deste aspecto.

que forma o diálogo pode também atuar como uma ferramenta política, democrática e cidadã a partir de relações construtivas? Todas essas inquietações me moveram para e aumentaram ainda mais quando adentrei, no segundo semestre do ano de 2015, na licenciatura em Pedagogia da FAED-UDESC. E é aqui que se delinea o outro, ou os outros passos deste processo.

Embora esse percurso, o da escolha pela Pedagogia, tenha se iniciado antes da entrada no curso citado, por meio dos encontros e relações com pessoas inspiradoras — e mais uma vez dou-me conta de que aos poucos é que os acontecimentos da vida vão sendo entrecruzados —, foi naquele curso, mais especificamente em 2016, enquanto acadêmica matriculada no componente curricular “Educação e Infância”, ministrado pela professora, ora orientadora, Julice Dias e, concomitantemente, enquanto bolsista no Projeto de Extensão coordenado pelo professor Adilson De Angelo, também integrado pela professora Julice Dias, intitulado “Girândola de Saberes e Práticas: Infância, Cidadania e Formação Docente”, é que o caminho foi ganhando corpo.

Tal Programa, inscrito no âmbito do Laboratório de Educação e Infância-LABOREI e do Grupo de Estudos em Educação Infantil- GEDIN, dos quais faço parte, contempla três ações, dentre elas a denominada “As crianças, a creche e a Cidade: participação infantil e cidadania ativa”, que tem como enfoque, em linhas breves, compreender e discutir sobre os espaços da Cidade na interrelação com os Direitos das Crianças, assumindo o protagonismo e participação infantis enquanto palavras-chave e a Sociologia da Infância e a Curiosidade Epistemológica de Paulo Freire como principais referenciais teóricos e metodológicos.

É nesse contexto que está inserida minha experiência prática com crianças. De forma sincrônica, na disciplina “Educação e Infância”, é que foi se consubstanciando o contato com os conceitos de Infância e com as noções sobre a criança concreta, o que ocorreu em conjunto com a minha participação, enquanto bolsista em outra frente de ação daquele programa citado, nas formações de professores e professoras de instituições de Educação Infantil conveniadas à e da Rede Municipal de Educação de Florianópolis, ministradas pelo professor Adilson De Ângelo. Isto significa dizer, portanto que, no percurso acadêmico, foram nesses momentos em que efetivamente fui ao encontro dos mundos das crianças e fui apresentada à leitura possível sobre a história da Infância enquanto construção social.

Já no mestrado, com os estudos iniciais sobre a teoria da formação de conceitos em Vigotski, em algumas empreitadas etnográficas ensaísticas a fim de investigar as

relações de uma criança com a cidade de Florianópolis, a partir das compreensões sobre o que é esse espaço para ela, ficavam cada vez mais evidentes os tensionamentos e complexidades da entrada no campo, quer seja pelas inúmeras e às vezes intrincadas relações estabelecidas, quer seja pelos imprevistos incontáveis que emergem, indicando a necessidade de um movimento de orientação e reorientação no trabalho de decifrar intencionalidades, inclinações e influências, que perpassam o desenvolvimento da pesquisa a partir do que é experienciado.

Isso tudo era sentido, passível de captação e, muito embora já houvesse entrado em contato com a importância da reflexão sobre a ação, seja com Dewey⁷, seja com Paulo Freire, foi na pós-graduação, lendo e analisando textos imprescindíveis para a compreensão metodológica da pesquisa e para o ajustamento do foco de investigação é que, por meio do estudo sobre a “abordagem reflexiva”, aquelas percepções advindas das empreitadas iniciais de pesquisa até o alcance do atual objeto, transfiguraram-se de sentido. (DAVIS; WATSON; CUNNINGHAM- BURLEY, 2005).

Interpenetrando essa perspectiva com o percurso acadêmico/formativo, as metamorfoses metodológicas e de abordagens, intencionalmente articuladas e veiculadas também pelas mudanças sobre o tema privilegiado na pesquisa, foram sendo corroboradas em conjunto com a trajetória de Jenks (2005). Com ele, mais claramente, foi possível perceber que “o amadurecimento sociológico da infância”, bastante marcado pelo abandono do imperialismo dos cânones sociológicos sem, contudo, deixar de imiscuir-se dos contributos de Durkheim e, mais ainda, dos postulados da “teoria implícita da consciência social” de seu “herdeiro vivo”, Basil Bernstein, (2005, p.59), veio acompanhado — ou só foi possibilitado —, porque os pesquisadores e pesquisadoras interessados nas crianças e no tema infância, também amadureceram, e o fazem em processo contínuo. Inclusive no que concerne à percepção do quanto são indesejáveis e prejudiciais as dicotomias. Neste caso, mais especificamente, aquelas afetas à tradição *versus* inovação, teoria *versus* prática e mesmo, conforme indica Sarmiento, da estrutura *versus* ação e da sociedade *versus* indivíduo. (2008, p. 23).

Porque ilustra bem essa mudança que visa superar essas dicotomias, ao mesmo tempo que simboliza uma abertura, ao seu turno, em uma breve autobiografia, Jenks escreve, em retrospectiva, sobre a “viagem [também metodológica] em direção aos rigores não específicos da reflexividade”. Em um dado momento, adotou “perversamente,

⁷ Sobretudo na obra “Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição” e, mais especificamente, o seu capítulo 2. (DEWEY, 2010).

e de forma moderna, uma perspectiva fenomenológica radical” (2005, p.57) para, mais tarde, ao alcançar as crianças e a infância, afirmar que “se a fenomenologia exige intencionalidade dos seus teorizadores, exige, também, reflexivamente, que os seus teorizadores considerem a intencionalidade de seus sujeitos”. Com isso, assumiu uma postura receptiva para “confrontar a contradição entre a articulação necessária das crianças em termos de sistemas sociais e o que ‘são’ como ação”. (2005, p.57/58).

Veja-se que o campo teórico-epistemológico que permeia a Sociologia da Infância é tão complexo, que autoriza o reconhecimento e a apropriação dos problemas estabelecidos por Durkheim⁸, embora não na sua integralidade e nem tampouco nas suas formulações originais, na mesma medida em que se operam, a partir dele, negações de suas premissas, o que acaba por fomentar índices contemporâneos variados de pesquisas sobre as infâncias e as crianças. Portanto, não há como discorrer sobre aquele campo disciplinar sem que se perpassa, indubitavelmente, pelo estruturalismo durkheimiano, já que, muito do que hoje se consubstancia na chamada “Nova Sociologia da Infância” se desenvolveu em contraponto às teorias sociais de Durkheim, centradas, no que concerne à infância, no conceito de socialização.

Émile Durkheim estruturou nas suas bases epistemológicas a premissa de que “o social deveria ser sempre explicado nos termos do social” e, norteado por ela, lançou críticas ferrenhas ao idealismo e ao empirismo. Tal pressuposto anunciava um cânone sociológico caracterizado por um “imperialismo epistemológico que abarca todos os fenômenos em seu território e não deixa nenhum estado natural das coisas livres de explicação, fora de e apesar das estruturas sociais.” (JENKS, 2005, p. 55).

Sob essas bases epistemológicas, inseridas em um quadro estrutural- utilitarista e, acrescento, determinista, a Infância passou a ser considerada no campo sociológico a partir do enfoque nas instâncias voltadas ao seu processo de socialização. (SIROTA, 2001). Comumente os vieses de análise sociológica consideravam as crianças enquanto futuros adultos, de “forma prospectiva”, e a produção teórica sobre o que é ser criança e o que é a Infância estava fortemente ligada àquelas teorias tradicionais sociológicas que se ocupavam da socialização, que é o “processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”, tomada, inicialmente, dentro da instância familiar e da instituição escola: era a criança não analisada “por si”, mas enquanto aluna ou filha que necessitava de uma transmissão de uma cultura adulta para a obtenção de subsídios para

⁸ Jenks afirma “que o problema mais claramente estabelecido por Durkheim” foi o de “tentar explicar a relação entre a ordem simbólica e a estrutura social”. (2005, p.58/59).

“vir a ser” um adulto com os caracteres desejáveis e competências esperadas para que funcione e produza em uma sociedade marcada por um viés utilitarista. (CORSARO, 2011, p. 19).

O interesse estava centrado, portanto, na apreensão institucional do objeto social infância, já que, tomados os atributos de imaturidade e incompetência entendidos, naquele contexto, como correlatos e inerentes a ela, precisava haver sua regência por meio de instituições socializadoras com vias à [con]formação de um ser social. (SIROTA, 2001, p.9). Pela perspectiva de Jenks, citando o antropólogo Levi Strauss, é no movimento da sociologia voltado a “buscar novas razões e novos métodos de transformação do natural em cultural”, datado sobretudo do último quarto do século XX, que foi, e ainda é marcado por “inversões analíticas e transformações” — consideradas, em um sentido amplo, como próprias ao e centrais no “projeto sociológico” —, que se principia o processo de amadurecimento sociológico sobre a infância. (JENKS, 2005, p. 55; SARMENTO, 2008).

Nos caminhos desse amadurecimento, salta aos olhos, contudo, a crítica afirmação do sociólogo Jenks no sentido de que “tanto Durkheim como as nossas iniciativas metodológicas, aparentemente modernas”, seguem um positivismo Comtiano, “ao assegurar que a sociologia deverá transcender todas as outras formas de explicação.” (2005, p. 55/56). Partindo dessa análise, o autor pretendeu demonstrar:

A significância central da teoria social para qualquer discussão do método [...] aspira a revelar a unificação essencial da teoria e do método no estudo da infância e, mais importante, luta contra a visão fora de moda de que existem métodos (em forma de técnicas) livres de disposição teórica, que são apropriados de forma peculiar para o estudo de certas formações sociais e culturais substantivas. (JENKS, 2005, p. 56).

Importante essa contextualização porque, diante dos predicados dessas leituras, alarmes ressoaram e o quebra-cabeça, antes embaralhado, começou a tomar forma. O excerto de Jenks (2005), citado literalmente, despertou mais uma vez para a conexão intrínseca entre a teoria e a prática, e serviu como alerta no sentido de que as bases teóricas se transfiguram em elementos essenciais na tarefa de clarificar e qualificar o pensamento sobre certo tema, orientando para um agir responsável, que se dá, também e de forma não dissociada, pelo método. (DEWEY, 2010). Tanto uma como a outra — a teoria e a prática —, não devem conformarem-se nelas mesmas nem tampouco serem lançadas a esmo, porque, mesmo as teorias tidas como “novas”, que suscitam diferentes tipos de abordagens e métodos de investigação, foram impulsionadas, anteriormente, pela apropriação dos referentes teóricos e experiências do pesquisador e da pesquisadora. Quer

dizer, não surgiram “do nada”, porque, muito embora o processo criativo na apropriação seja premente, essa criação não prescinde de uma bagagem posta ao crivo reflexivo.

Neste sentido, lembrando que a Sociologia da Infância é um campo disciplinar marcado por confluências teóricas e metodológicas em um fluxo e refluxo aparentemente infundável (SARMENTO, 2008), os quais abordamos no capítulo 3 deste trabalho, é de se esperar que, tomando cuidado para não cair na tentação das generalizações, os temas abordados em seu interior não poderiam seguir um caminho diferente. Logo, com o tema da “participação infantil”, essa noção heterogênea também vigora. Por isso, atentando para não incidir no risco de uma “fragmentação infinita” (LAHIÈRE, 2002, p. 22) diante dessa diversidade correlata à Sociologia da Infância e, de modo semelhante, percebendo os inúmeros aspectos que constituem o objeto da presente pesquisa, com as lentes daquele campo disciplinar, bastante orientada pela leitura de Bernard Lahire, sobretudo nas interpretações do autor no desenho de uma teoria do “ator plural” (2002) é que, para melhor pensar e agir, movidas por uma interpretação reflexiva, optamos por partir das e para o reforço das bases teóricas por meio de estudos reflexivos, interpretativos e plurais.

Diante disso é que se pretende mapear o tema da “participação infantil” identificando, analisando, compreendendo e sistematizando “as diferentes correntes, abordagens e teorias presentes na Sociologia da Infância [que] confluem num conjunto de aspectos que constituem marcadores do campo teórico” (SARMENTO, 2008, p.19), concernentes à participação, com a finalidade de identificar as categorias mobilizadas na estruturação das bases conceituais, que se constituem nas contribuições teóricas sobre o tema.

Soma-se a isso o fato de que, no cerne da abordagem reflexiva, o conhecimento teórico e as respectivas ancoragens conceituais são postas à prova a partir do questionamento aberto sobre aquelas próprias bases conceituais e teóricas, a fim de que, aquela mesma análise crítica e reflexiva, aplicada ao questionamento sobre como as relações de poder estão colocadas, também se aplique ao que se acredita saber. (DAVIS; WATSON; CUNNINGHAM- BURLEY, 2005). Diante dessas constatações é que, optando pelo tema participação infantil, inclinei-me para os questionamentos: o que entendo sobre participação? Essa pergunta levou-me inexoravelmente a indagar: como eu participo? Por que eu participo? E, por último, qual a relevância, pontos de intersecção e dissonâncias entre essas questões e suas respostas para uma pesquisa sobre o tema “participação infantil”?

Aqui, portanto, coloco-me enquanto mulher adulta, com o curso de licenciatura em Pedagogia em andamento e que está pesquisando sobre a participação infantil a partir de outras pesquisas. Portanto, os dados dessa pesquisa bibliográfica serão os mediadores deste processo de escrita e a reflexão sobre o modo como eu enxergo as crianças e as formas relacionais nos momentos de convívio com elas, também serão postos à prova.

Diante da constatação de um grande número de trabalhos sobre a participação infantil — e o levantamento da literatura que efetuei deu conta disso —, fica a dúvida se o anunciado receio de que os discursos sobre a participação infantil caíram em uma retórica, sejam eles mesmos retóricos e eivados de reflexividade sobre os conceitos e categorias mobilizados. Esse questionamento caminha lado a lado com a hipótese de que tenha sido o direito à participação infantil tomado por uma ânsia de implementá-los, fazendo-os valer, mesmo que à sua própria custa, em virtude de um imperativo jurídico normativo que reflete e se desdobra, também, nas funções sociopolíticas e pedagógicas da Educação Básica.

Veja-se que, se se trata de um conceito que pode ser classificado como sendo “multi-camadas” (HERBOTS; PUT, 2015), que está estritamente correlacionado, e aqui citarei apenas algumas outras categorias e conceitos a título ilustrativo, pois são descritos e desenvolvidos no decorrer desta pesquisa, tais como o do *status* da criança enquanto sujeito de direitos, criança enquanto cidadã e ator social, agência da criança, infância enquanto categoria estrutural do tipo geracional, com conexões que reverberam em concepções de democracia, cidadania e política, com as relações de poder e generatividade, dentre outras tantas. Diante disso, questiono: em que medida a retórica atribuída ao discurso que gravita em torno da participação das crianças está relacionada ao fato de que nós, adultos, não sabemos, ou sabemos de forma insuficiente sobre todos esses conceitos e categorias acima mencionados?

Ao refletir sobre as nossas próprias condições de adultos, sujeitos de direitos plenamente capazes civilmente, dotados de pleno direito de participar, de exercermos a nossa cidadania em todas as suas dimensões e vivermos, no plano legal, em um Estado Democrático de Direito, em que medida estamos (I) informados sobre a existência de e da nossa titularidade no exercício desses direitos e; em sendo afirmativa a resposta de (I), coloca-se a questão (II) temos uma segura apropriação no que tange às possibilidades e formas para exercitá-los?

Disso, de plano, desdobram-se dois aspectos: um que está relacionado com uma complexidade teórico- conceitual para a compreensão própria do conceito de participação

infantil, considerando as diversas categorias amalgamadas a ele e por se tratar de objeto analisado sob diferentes pontos de vista teóricos e epistemológicos; outro aspecto, refere-se às abordagens teóricas e metodológicas voltadas às implicações para a implementação da participação infantil no plano empírico.

Por todo exposto, diante dessas questões e das leituras empreendidas, para uma construção analítica de um mapeamento sobre as ancoragens teóricas, categorias mobilizadas para conceituar a “participação infantil” na Sociologia da Infância e de suas possíveis raízes, é que se decidiu, no capítulo intitulado “Sociologia[s] da Infância: contextualizando o campo, identificando paradigmas”, explicitar as “confluências e fluxos epistemológicos” do campo, a partir, sobretudo, das contribuições de Sarmento (2008; 2013).

No capítulo seguinte, o quarto, discorreremos sobre os conceitos de participação infantil partindo das Ciências Sociais, mormente a partir da Sociologia e do Direito, perpassando pela historicidade do termo, suas ambivalências e etimologia. Além disso, fizemos uma análise do tema tomando como base um estudo macro-orientado e outro micro-orientado, além de tomá-lo à luz das teses e dissertações brasileiras defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação nos últimos cinco anos (2013-2018).

No último capítulo, o quinto, foram entrecruzados as categorias e conceitos desvelados nos capítulos antecedentes. Questionamos em que medida os conceitos de socialização, desenvolvimento infantil, agência, reprodução interpretativa e infância enquanto categoria estrutural dialogam com o tema deste trabalho. Além disso, consideramos a compreensão da participação enquanto princípio em conjunto com os princípios éticos, políticos e estéticos dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil do ano de 2009, seguido das considerações finais.

Na sequência, para dar conta dos objetivos anunciados, apresentamos a Metodologia para o estudo e os métodos de pesquisa.

2 METODOLOGIA

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DE PESQUISA

A presente pesquisa segue a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, na modalidade de pesquisa bibliográfica. Para tanto, a revisão de literatura é etapa imprescindível para a consecução não somente deste trabalho, mas de toda pesquisa acadêmica, independentemente da metodologia escolhida, já que os resultados obtidos por meio dela servem para situar o tópico de pesquisa dentro de uma área de conhecimento, além de ser, em momento prévio, elemento indispensável para a construção da questão de pesquisa.

O método específico utilizado nesta dissertação é o da pesquisa bibliográfica, método este próprio das ciências humanas (LEITE, 2006, p.122). Severino (2007, p.122), a respeito da citada técnica de pesquisa, assinala:

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

Por meio da “escavação” que se efetivou nos levantamentos foi possível mapear a produção, ou o “registro disponível”, conforme expressão utilizada por Severino (2007) acerca do tema e do problema, permitindo o contato com os resultados obtidos em outros estudos correlacionados, proporcionando a inserção da pesquisa em um diálogo maior e pré-existente no campo de estudos. É por meio dela que se verifica a necessidade do preenchimento de lacunas, a ampliação da discussão e, conseqüentemente, fomenta-se a continuidade, a atualização e o incremento do campo científico. (ALVES-MAZZOTTI, 2002; CRESWELL, 2010).

Tendo em vista que a presente pesquisa é de natureza básica, já que poderá conceber novos conhecimentos, com objetivos exploratórios, a técnica de pesquisa que servirá como procedimento operacional para a sua realização, será documental e bibliográfica, e far-se-á uso das regulamentações, leis, tratados e convenções internacionais concernentes ao tema abordado. Destarte, baseando-se em conceitos teóricos, “a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2008, p.122), a pesquisa será desenvolvida de forma lógica. Se

buscará informações em outras fontes documentais, não somente impressos, sobretudo de documentos legais que regulamentam o direito à participação infantil, dentre outros direitos correlatos à educação.

Afora a verificação de todos esses elementos, no presente caso, a revisão de literatura se transfigura em componente estrutural para justificar a importância do estudo sobre o tema escolhido e se traduz enquanto fonte de produção dos dados, já que revela as referências de base para uma análise extensiva, essencial para o mapeamento que se pretende efetivar. (CRESWELL, 2010; GIL, 2010). Além disso, está sendo considerada a hipótese de que “as discussões acerca da participação têm vindo nos últimos tempos a argumentar acerca da necessidade de atribuir ao seu conceito uma dimensão mais substantiva, quer no plano teórico, quer no plano vivido.” (CUNHA; FERNANDES, 2012, p. 5).

Por esses motivos, nesta pesquisa, entende-se que a realização de uma revisão de literatura mais ampla e extensiva possível é condição primordial para que se garanta um posicionamento dentro do corpo maior da pesquisa e, posteriormente, uma contribuição para aquelas discussões. As fontes de pesquisa serão, portanto, as teses, dissertações, artigos de periódicos que se referem ao tema, para além da literatura de ponta que hoje constitui a base da Sociologia da Infância, e a leitura crítica, com densidade analítica, se consubstancia, então, em técnica de pesquisa que proporcionará a feitura de um mapa com múltiplas perspectivas conceituais, a partir dos diferentes enfoques encontrados, demonstrando-se, ao final, como esse “estudo pode se constituir em um acréscimo à literatura” e ao campo educacional, sobretudo. (CRESWELL, 2010, p.57).

Para construir esta pesquisa, em momento denominado de pré- análise, foram realizados levantamentos bibliográficos, via processo sistemático, que pode ser descrito a partir dos seguintes procedimentos:

1ª etapa: inicialmente, foi efetivada uma busca exploratória com o uso da expressão chave “participação infantil” — tema principal da pesquisa —, por meio do acesso CAFe- Comunidade Acadêmica Federada, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CTDC- CAPES e no Portal de Periódicos da mesma fundação. A busca por assunto via CAFe oportunizou o contato com uma gama de periódicos e bases de dados somente disponibilizados em virtude dos convênios firmados entre aquela fundação e a Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC. A partir dos resultados obtidos, aliados, também, ao estudo prévio de algumas das bibliografias de base do campo teórico da Sociologia da Infância

(CHRISTENSEN; JAMES, 2005; CORSARO, 2011; CUNHA; FERNANDES, 2012; QVORTRUP, 2010a, 2010b, 2011; SARMENTO, 2008; SIROTA, 2001), foi possível uma aproximação à delimitação do tema, à questão de pesquisa e à formulação de outros descritores, ou palavras-chave e seus equivalentes, para o acesso a resultados mais assertivos e coerentes com os objetivos da pesquisa.

Os descritores eleitos para proceder à pesquisa de teses, dissertações e artigos foram, por um lado: “participação infantil”, “participação da criança”, “protagonismo infantil”; “voz da criança”; “cidadania infantil” e, por outro, “Sociologia da Infância” e “estudos soci* da infância”. A busca foi feita pelos termos do primeiro grupo e do segundo grupo isoladamente e depois de forma casada, com estratégias diferenciadas de acordo com as especificidades de cada base de dados, que são explicitadas no momento da exposição dos resultados do levantamento em cada base, constantes no Apêndice 1 deste trabalho. De forma geral, a pesquisa se estruturou a partir dos descritores e de operadores booleanos do seguinte modo:

“participação infantil” OR “participação da criança” OR “participação das crianças” OR “protagonismo infantil” OR “voz da criança” OR “cidadania infantil” AND “sociologia da infância” OR “estudos soci* da infância”

Nas bases de dados internacionais, optamos pela utilização de menos descritores e pela tradução idiomática nas línguas inglesa e espanhola, assim estruturadas:

child* participation OR child* voice OR child* protagonism AND Sociology of Childhood

"participacion infantil" OR "participacion de los ninos" OR "participacion ciudadana de los ninos"

Em momento posterior, decidimos ampliar as pesquisas em bases de dados internacionais, incluindo a *Web of Science* e a *Science Direct*, com a utilização de mais tópicos, quais sejam:

("child* participation") OR ("child* agency") OR ("child* actor*") OR ("child* voice") OR ("child* protag*") AND ("sociology of childhood")

Ainda nessas bases de dados, considerando o avanço nas leituras sobre o tema “participação infantil” e a necessidade de solidificação teórica sobre a infância e as crianças, decidimos por fazer uma busca somente com o uso do tópico (“childhood studies”). No momento de sistematização dos trabalhos encontrados, optamos, contudo, em não incluir aqueles provenientes das buscas empreendidas na base de dados *Science Direct*, isto porque os artigos de periódicos lá constantes constituem a chamada “literatura cinzenta”, que inclui artigos no prelo, trabalhos aceitos para publicação, mas ainda não na sua versão final. Além disso, junto com a *Scopus*, a *Science Direct* faz parte da *Elsevier*, incorrendo em duplicidade dos dados nelas disponíveis. (FERENHOF, FERNANDES, 2016).

Diante disso, partiu-se para a 2ª etapa: depois das buscas empreendidas naquelas bases anteriormente citadas, justificamos que a escolha por elas foi feita levando-se em consideração a variedade, quantidade, confiabilidade e relevância do acervo disponibilizado. Assim como as palavras-chave variaram conforme a base de dados consultada, o mesmo ocorreu com os filtros aplicados, que seguiram as especificações de cada portal. Com essas justificativas, as produções brasileiras foram levantadas nas bases:

Teses e Dissertações: 1. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES e; 2. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDBT/IBICT);

Trabalhos em anais de eventos: 3. Biblioteca Virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd.

As produções acadêmicas internacionais e brasileiras foram pesquisadas nas bases:

Acervo de tipologia variada: 4. Portal de Periódicos da CAPES; 5. SciELO- *Scientific Electronic Library Online*- Brasil e; 6. LARReferencia- Rede Federada de Repositórios Institucionais de Publicações Científicas⁹.

As produções exclusivamente estrangeiras, mormente aquelas publicadas em língua inglesa, foram levantadas nos seguintes portais:

⁹ Trata-se de uma rede latinoamericana de repositórios de acesso aberto. São disponibilizados artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado oriundas de mais de uma centena de universidades e instituições de pesquisa dos países que a constituem: Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, El Salvador, México, Perú e Costa Rica. Mais informações disponíveis em <<http://www.lareferencia.info/pt/>>.

Acervo de tipologia variada: 7. *Scopus*¹⁰; 8. *Mendeley*¹¹, ambas da *Elsevier* e 9. *Web of Science*¹².

A partir dos resultados das pesquisas, partimos para a 3ª etapa, que consistiu na seleção dos textos que compõem o balanço, por meio do seguinte procedimento:

1. Primeira triagem: pela área de conhecimento¹³;
2. Segunda triagem: pela leitura dos títulos, resumos e sumários;
3. Terceira triagem: pelo contato inicial com o texto completo;
4. Seleção final: pelo contato aprofundado com o texto completo.

Na 4ª etapa foram definidos os critérios de inclusão finais:

a) Tema: que tenha como enfoque central as discussões teóricas e empíricas afetas à “participação infantil” a partir dos contributos da Sociologia da Infância. Os trabalhos que objetivam efetivar uma revisão teórica ou levantar o “estado da arte” sobre o tema, são os que mais interessam;

b) Recorte etário: considerando que a essência do trabalho consiste na melhor compreensão teórica sobre o tema “participação infantil” por meio de uma revisão ampla, não foi feito um delimitador etário específico, embora tenha sido considerado o marco legal estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁴ e o pressuposto de que a base epistemológica é a da Sociologia da Infância, e não a da Sociologia da Juventude;

c) Marco temporal: inicialmente, não foi especificado marco temporal, porque pretendemos identificar o momento em que o meio acadêmico sinalizou interesse sobre o tema “participação infantil”. Por isso a devida contextualização histórica é imprescindível e até mesmo inevitável na pesquisa e, estabelecer um limitador nessa etapa do estudo, seria um impeditivo para esse alcance. Por outro lado, interessa muito a

¹⁰ É considerado o maior banco de dados com resumos, citações da literatura com revisão de pares, livros, revistas científicas e demais produções acadêmicas. Mais informações disponíveis em <<https://www.scopus.com/>>. (ELSEVIER, 2018).

¹¹ Dentre outras ferramentas, a “Solução Mendeley”, permite o acesso às pesquisas mais recentes do meio científico, além de ser um “gerenciador de referências e uma rede social acadêmica”. Mais informações disponíveis em: <<https://www.mendeley.com/homepage7/?switchedFrom=>>>. (ELSEVIER, 2018).

¹² A *Web of Science* é atualmente mantida pela *Clarivate Analytics* e, por meio do acesso CAFe institucional, foi possível a realização de pesquisa na ferramenta “Principal Coleção do Web of Science”, que contém dez índices com informações coletadas de milhares de periódicos, livros, séries de livros, relatórios, conferências e outros materiais acadêmicos. Essa ferramenta oportuniza o acesso aos artigos que citam um trabalho publicado anteriormente. Ela cobre totalmente mais de 12.000 periódicos de alto impacto global. Mais informações disponíveis em: <https://images.webofknowledge.com/WOKRS523R4/help/pt_BR/WOS/hp_database.html> (CLARIVATE, 2018).

¹³ Item da triagem bastante relativizado, considerando a multirreferencialidade do tema “participação infantil.”

¹⁴ De acordo com o art. 2º da Lei 8.069 de 1990, considera-se criança a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela com idade entre doze e dezoito.

alocação do tema nas pesquisas contemporâneas para que sejam traçadas perspectivas para novos estudos. Somente para a seleção das teses e dissertações é que optamos por selecionar as pesquisas realizadas nos últimos 5 (cinco) anos, compreendendo o período entre os anos de 2013 até 2018.

d) Disponibilidade: mesmo os trabalhos que, *a priori*, não obtivemos acesso aberto, seja porque não foram encontrados na sua íntegra na rede mundial de computadores, seja porque são conteúdos pagos, devidamente destacada essa condição, foram incluídos na seleção porque preenchidos todos os critérios anteriores.

E, ainda na 4ª etapa, como critérios de exclusão, para além dos que fazem oposição aos de inclusão, foram definidos:

e) repetição: quando já considerados no levantamento pela presença em outra(s) base(s) de dados;

f) aspectos metodológicos: que tenham como enfoque único a participação das e com crianças enquanto caminhos investigativos e metodológicos sem menção da Sociologia da Infância ou com a adoção de critérios metodológicos advindos de uma abordagem disciplinar única ou exclusivista;

g) questões atreladas à pertinência temática e abordagens disciplinares: o tema “participação infantil” tomado em contextos específicos e sem menção à Sociologia da Infância¹⁵: que tenham a base fundada em abordagens oriundas especificamente da Psicologia, da Medicina e da Educação Física, dentre outras. Os estudos que se refiram exclusivamente à “participação infantil” na ação pedagógica, em âmbito familiar, na relação com a cidade ou em contextos de grupos específicos, que enfoquem o tema da participação a partir dos traços étnicos ou de gênero, por exemplo, são de suma importância, mas para operacionalização da pesquisa foram selecionados com parcimônia e excluídos aqueles que não citam o referencial da Sociologia da Infância ou mesmo da Sociologia Geral ou, ainda, que não adotem um sistema de análise multidisciplinar.

Os procedimentos de pesquisa, onde estão identificadas as bases de dados consultadas, a tipologia dos documentos resultantes das buscas e as especificações, em quadros, sobre informações básicas dos materiais selecionados para compor o relatório de pesquisa bem como o arquivo levantado, compõem o Apêndice 1 deste trabalho.

¹⁵ Embora a eleição deste critério de exclusão, importa salientar que foram selecionados trabalhos com os enfoques contextuais descritos na alínea “g”, desde que a Sociologia da Infância tenha sido utilizada ou que tenham trabalhado com os conceitos de estrutura, agência e ator, seja a partir de abordagens filosóficas ou sociológicas. Isso porque os conceitos citados são de suma importância para a construção do relatório de pesquisa.

2.2 PRESSUPOSTOS DE ANÁLISE

Enquanto pressupostos analíticos, para a consecução do que se convencionou denominar de mapeamento sobre a “participação infantil”, as bibliografias selecionadas foram analisadas e sistematizadas seguindo o método da análise de conteúdo da variante temática categorial e da avaliação (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008), em que nos ativemos aos seguintes alicerces de estudo, lidos em consideração, enquanto elemento estrutural e objetivo de análise, à compreensão da problemática do conhecimento em sua articulação com a intervenção na sociedade, considerando, junto a isso, o intento do programa científico da Sociologia da Infância, o qual, segundo Sarmento:

só poderá se concretizar [...] se assumir a participação da criança (exercício efetivo da decisão no espaço individual e coletivo) como referente, a um só tempo, social e metodológico, se tomar a criança como sujeito de conhecimento e fizer de si própria uma verdadeira Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças. (2008, p. 24).

Isto posto, nas bibliografias selecionadas, são analisados e sistematizados:

1. Aspectos atinentes à metodologia científica: as alocações das pesquisas levantadas, que são classificadas, no que se refere às abordagens da problemática do conhecimento que seus autores optaram por seguir. As questões de fundo atinentes à epistemologia, também são objeto de análise;
2. Partindo da primeira alocação, tentando identificar os fundamentos das relações sociais estabelecidas sobre e também com as crianças, que redundaram, a partir de diferentes correntes e abordagens, na produção de conhecimento sobre a “participação infantil”, são extraídas as categorias, os conceitos e as teorias elencadas nas bibliografias analisadas;
3. Por meio das análises de 1 e 2, pretendemos identificar, no processo histórico, os fundamentos que ocasionaram a positivação legal da “participação infantil” e os pressupostos de incorporação deste tema pela Sociologia da Infância, por meio do mapeamento das raízes conceituais que o informam e dos marcadores teóricos, com as respectivas correntes e abordagens que estão em debate dentro do campo disciplinar citado, para, em seguida, sistematizar as diferentes concepções do termo em conjunto com as imbricações conceituais amalgamadas àquelas acepções, sem a pretensão de formulação de proposições taxativas (SARMENTO, 2008);

4. Enquanto bases teóricas, optamos, nesta pesquisa, pela primazia aos estudos da infância empreendidos no âmbito da Sociologia da Infância em articulação com o enfoque dos direitos, contudo, sobre os trabalhos selecionados por meio do levantamento bibliográfico, sobretudo as teses e dissertações e os dois artigos, um de abordagem micro e outra de abordagem macro, não podemos afirmar que todos estão inscritos dentro deste campo teórico, apesar de todos eles terem citado tal aporte referencial.

3 SOCIOLOGIA[S] DA INFÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO, IDENTIFICANDO PARADIGMAS

“Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos.”
(SAINT-EXUPÉRY, 2000, p.72)

De partida, entendemos que seja necessário para a articulação deste estudo a delimitação dos fundamentos epistemológicos que serviram de baliza para o erigir do que hoje se convencionou chamar de “Nova Sociologia da Infância” (JAMES; PROUT, 2015; PROUT, 2010; HENGST; ZEIHNER, 2004). Iniciamos a partir do que Alanen (2009); Corsaro (2009, 2011); Honing (2009); James (2009); Jenks (2002); Sarmiento (2008; 2013); Qvortrup (1994, 2009); Woodhead (2009) descreveram ou citaram, dentro dos diversos “pontos de vista” a respeito do mundo social das crianças, tomando-os como sendo alguns dos fundantes das práticas de pesquisa sobre e com crianças e Infâncias e que redundaram no que agora se estuda como sendo Sociologia da Infância e, contemporaneamente, uma “Nova Sociologia da Infância”.

Diante desses estudos, são descritas algumas das chamadas teorias sociais clássicas, já que muito do que constitui atualmente aquele campo disciplinar foi construído a partir da reanálise dos fundamentos teóricos sociológicos, mormente aqueles assentados na teoria da socialização, formulada por Emile Durkheim, considerada o marco inicial do pensamento sociológico moderno ocidental.

Tal escolha se justifica em decorrência dos objetivos deste estudo, dentre os quais está o de compreender algumas raízes epistemológicas que estão no cerne do erigir da chamada “Nova Sociologia da Infância”, anunciadas por aqueles autores citados em parágrafo precedente. Deste modo, a partir dos predicados teórico-epistemológicos que estão na base da SI anunciados por eles, partimos para uma sintetização guiada pelas seguintes indagações: ao que veio a Sociologia da Infância e quais são as suas premissas?

O campo disciplinar que recebe o nome de Sociologia da Infância, como há de supor de sua leitura, está inscrito em um corpo maior da Ciência, qual seja, o das Ciências Sociais e, dentro deste, mais especificamente, o da Sociologia. Isso significa que as pesquisas desenvolvidas por seus agentes estão inscritas no espaço do saber sociológico, o que não significa dizer, por outro lado, que o produto de suas atividades seja indistinto ou pleiteie unicidade, muito pelo contrário. Assim como descreve Bernard Lahire na elaboração de sua teoria do ator plural, “as referências ou os pontos de apoio que

solicitamos não são homogêneos, nem sequer inscritos num único campo do saber.” (2002, p. 13). Diante disso, pode-se dizer que o mesmo ocorre na Sociologia da Infância que, desde o seu início, que aponta a década de 1980 como marco inicial e a década de 1990 como a da emergência de sua consolidação, lança mão de aportes teóricos e empíricos multifacetados, encarando seus objetos de estudo sob prismas diversos.

Essa data pode ser considerada controvertida, haja vista que, já no ano de 1937, Marcel Mauss utilizou tal nomenclatura em exposição oral. Tomamos aquela indicação de marco inicial, contudo, pois é a encontrada na maior parte das publicações consideradas como referência na área e porque foi, de fato, período em que houve interesse científico, com organização e produção acadêmicas voltadas ao seu erigir, com emergência (SIROTA, 2001) fertilizada sobretudo, na década de 1990, conforme explicitado anteriormente.

Tomamos cuidado em afirmar que a Sociologia da Infância é um campo de conhecimentos interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar ou pluridisciplinar, porque, as “aparentes misturas, sempre são postas a serviço da construção coerente da reflexão sociológica” (LAHIRE, 2002, p. 13), embora assim possa ser descrita por alguns de seus estudiosos (SARMENTO, 2013). As Ciências Sociais e sociológicas não estão aí para gerarem consensos, “a controvérsia é-lhe co-inerente, e esse é um dos seus traços definitórios” (SARMENTO, 2008, p.11) e, assim como muitos pesquisadores do campo vem fazendo, entendemos importante para a melhor compreensão dos arranjos nele contidos, expor “as diferenças internas ao próprio campo da Sociologia da Infância.” (SARMENTO, 2008, p. 11).

Começamos por dois textos de Manuel Jacinto Sarmiento, do Instituto de Estudos da Criança, da Universidade do Minho. O primeiro deles, intitulado “Sociologia da Infância: Correntes e Confluências”¹⁶, em linhas gerais, contextualiza o interesse acadêmico no estudo sobre a vida das crianças e sobre o conceito de Infância, ressaltando, no que tange ao campo disciplinar da SI, as especificidades com que são tomados os seus objetos de estudo. É foco do autor inventariar as variadas disposições e bases teóricas e

¹⁶ O texto utilizado como base para essa escrita foi dividido e publicado em partes, com modificações, no livro “Estudos da Infância: educação e práticas sociais”, organizado pelo autor citado e por Maria Cristina Soares de Gouvêa, com publicação, pela editora Vozes, datada do ano de 2008. Foi também publicado no periódico “O Social em Questão”, Revista da PUC- Rio de Janeiro, XX, nº 21. Para esta produção, referenciamos com a data da primeira publicação do ano de 2008, mas utilizou-se o texto completo disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20E2ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20E2ncias.pdf>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

metodológicas nas pesquisas sobre e com esses “objetos” de estudo e, ao mesmo tempo, destacar a peculiaridade analítica da SI, assentada nos pressupostos de que a “infância é uma categoria social do tipo geracional, socialmente construída” (2008, p.7) e de que as crianças são “atores sociais” (2008, p.7). É nesse ponto, segundo Sarmento, que fica clara a diferenciação da Sociologia da Infância em relação aos outros campos do conhecimento sociológico, mormente os da Sociologia da Família e da Sociologia da Educação, assim como o da própria Sociologia Geral, embora o diálogo constante entre elas seja premente. Essas distinções analíticas também destacam a SI em relação aos outros tipos de abordagens efetivadas pelas ciências do indivíduo, de que são exemplo a Psicologia e a Psicopedagogia.

O autor faz um destaque para a emergência de um “novo” estudo sociológico da infância e assinala como um marco que põe em relevo essa novidade no cenário científico, a elaboração e sistematização do conjunto de relatórios nacionais do Centro Europeu para a Investigação e a Política Social de Viena sobre a situação da infância, um dos trabalhos oriundos do Projeto “Infância como um Fenômeno Social”, coordenado por Jans Qvortrup, com publicações decorrentes lançadas em 1991 e anos seguintes. (SARMENTO, 2008).

Esse movimento novel ocorrido na Europa, serviu de mote propulsor para a efervescência do campo, culminando e constituindo um momento marcante na revelação da maturidade do Projeto Científico da Sociologia da Infância, com a consagração institucional refletida na criação de comitês científicos integrantes de grandes organizações científicas internacionais, tais como a *International Sociology Association* (ISA) e a *Association Internationale Des Sociologues de Langue Française* (AISFL). (SARMENTO, 2008, p. 1).

Afora essas constatações, o autor classifica como “paradoxal” a situação da abordagem sociológica da infância, assinalando que há um crescente quantitativo de trabalhos que assumem um viés interdisciplinar micro analítico, mormente aqueles oriundos das vertentes antropológica, psicológica e pedagógica, que podem reforçar a ideia de confinamento da infância em seus “pequenos mundos”, fazendo uso de expressão utilizada por Qvortrup. (SARMENTO, 2008, p.2). Junto a isso, há uma percepção de que são escassas as produções que dialogam e se articulam com disciplinas como a Economia, a Ciência Política, a Geografia e com a própria Sociologia Geral, capazes, no espectro de Sarmento, de incrementar a visão estrutural da infância. Há, para esse estudioso, a premência dos estudos da criança e da infância na perspectiva da macro análise, porque,

em primeira e última instância, o sentido da Sociologia da Infância reside em compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância, tomando as crianças enquanto objetos sociológicos e considerando a infância enquanto categoria social, capaz de fornecer um viés de análise sobre a realidade social. (SARMENTO, 2008).

Diante disso, embora haja uma renovação dos estudos sociológicos voltados a essa categoria, as crianças ainda não são reconhecidas, efetivamente falando, enquanto atores ou agentes sociais. Exemplifica esse fato citando um recente manual internacional de Sociologia, que só dedicou à infância “discretas referências no capítulo dedicado à pobreza”. É como se a Sociologia da Infância estivesse em um limbo, ainda bastante demarcado pela invisibilidade das crianças e das infâncias. (SARMENTO, 2008, p. 2).

Nesse diapasão, criticamente Sarmento estabelece um quadro ilustrativo sobre a situação das crianças e da infância enquanto constructos sociais à luz de muitos dos problemas que as assolam, problemas estes que, em certa medida, ainda não são tratados com a atenção devida também pela Ciências Sociais e pela própria Sociologia da Infância. Citando Thomas Kuhn, assinala que a Sociologia da Infância ainda não superou alguns estigmas fortemente atrelados à ideia de socialização da Sociologia da Educação de matriz durkheimiana, por exemplo, o que a faz permanecer na esfera da “ciência normal”, ainda no caminho de conferir substância aos paradigmas que propõe. Critica o modelo construtivista assumido por uma corrente sociológica da SI, na medida em que “apesar de considerar o papel das crianças na reprodução social, não analisa adequadamente as crianças enquanto co-construtoras das realidades sociais.” (SARMENTO, 2008, p. 16).

Conseqüentemente, às crianças foi atribuído um estatuto pré-social, ou seja, são invisibilizadas “porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito”, não estão presentes no discurso social e, mais do que isso, são destinatárias de uma institucionalização voltada ao seu confinamento, seja no seio familiar privado, seja em instituições sociais, tais como orfanatos, infantários, creches, dentre outros espaços. (SARMENTO, 2008, p.4).

Outro ponto ressaltado por Sarmento diz respeito à falta de presença dos cidadãos mais jovens da arena pública, o que acarretou na falta de criação de uma agenda ou de um olhar sociológico que levantasse como questão a ação social ou econômica das crianças. Tendo sido confinadas em espaços institucionalizados, quer seja na instituição família, quer seja em instituições com finalidades sociais, principalmente naquelas destinadas às crianças que escapavam aos enquadramentos da “normalidade”, a infância

acabou por ser “privatizada”, o que redundou, ou alimentou o ciclo de abafamento da infância ou da “condição social da infância”. (SARMENTO, 2008, p.4)

O autor comparou essa situação àquela que ocorre em relação ao trabalho doméstico da mulher, menos reconhecido, ou não reconhecido enquanto atividade social ou econômica. Também por este motivo, o viés de análise da infância e das crianças foi aquele empreendido pelos cientistas do indivíduo, do âmbito privado, sobretudo, das áreas da Psicologia e suas subáreas. (SARMENTO, 2008, p.4).

Diante deste cenário, Sarmento sobreleva a necessária desconstrução da “produção pericial da infância pelas ciências do indivíduo”, o que não prescinde das necessárias escolhas teóricas e epistemológicas para a construção científica do objeto social infância. Essas escolhas teóricas e epistemológicas, na visão do autor, são tão necessárias quanto o entendimento [ou “promoção”, fazendo uso do termo constante no texto] da infância enquanto objeto sociológico e das crianças enquanto atores sociais. O que implica reconfigurar o olhar científico que até então vem sido empregado para a produção do conhecimento sobre ambas, sem excluir a importância dos aportes teóricos da área da Psicologia ou da Pedopsicologia, utilizados por alguns sociólogos da infância — de que é exemplo o norte americano William Corsaro —, assim como o trabalho da Psicologia crítica, empreendido por psicólogos desconstrucionistas. (SARMENTO, 2008, p.4).

Apesar dessa apropriação das crianças e da infância enquanto objetos de estudo pelo olhar das ciências do indivíduo, a Sociologia também se ocupou com este público, mas sob o viés da inserção social das crianças. O conceito de socialização, consagrado a partir de Durkheim, perpassando Parsons e Bales, alcançando Bourdieu e Passeron com a teoria da reprodução e pela “abordagem construtivista” de Berger e Luckman é, para Sarmento, em suas diferentes versões e revisões, o responsável pelo “domínio exato da hipostasia da infância como condição social suscetível de ser estudada em si própria.” (SARMENTO, 2008, p.5).

Compreendendo a criança enquanto um “vir a ser”, sem que seja reconhecida sua plenitude enquanto ser social interativo, racional, com capacidade de fazer escolhas, o conceito de socialização acabou não somente por oferecer um viés de análise interpretativa sobre a condição social da infância mas, sobretudo, é para Sarmento, o motivo da sua ocultação. Neste sentido, se as crianças são um devir, não são legitimadas como entes sociais reconhecíveis em suas características, não adquirindo um “estatuto ontológico social pleno”, em decorrência disto, também não se constituem enquanto

“objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência”. (SARMENTO, 2008, p. 5).

Por este motivo, a criança passou a ser analisada cientificamente por meio do marcador “aluno”, justamente porque havia a compreensão de que era por meio deste *status* que a socialização seria, ou não, promovida. Esse fato também explica a opção científica por estudar a criança pelo viés da socialização que não ocorreu, ou que não ocorreu conforme as expectativas. Ou seja, estuda-se a criança que se constitui em uma condição de anomia ou de desvio, ou de auto exclusão — em situação de rua ou delinquência, por exemplo — em detrimento dos estudos que tomam a condição geracional e social das crianças e da infância enquanto objetos de análise. Essa tradição sociológica é que autoriza Qvortrup (1995) a afirmar que as crianças não são somente invisibilizadas, mas são marginalizadas pelo discurso sociológico. (SARMENTO, 2008, p.5).

Somada a todos estes fatores, a complexidade em que está inserida a Sociologia da Infância salta aos olhos ao se verificar que, ao mesmo tempo, o campo sociológico se reorienta para o privado e subjetivo, partindo para uma “sociologia dos indivíduos sociais ao analisar a “construção dos laços sociais e as dimensões subjetivas de existência em sociedade”, por exemplo. Este fato reverbera “na redefinição da pertinência analítica da Sociologia da Infância” e é explicado pela crítica à Sociologia Holística, resultado da imposição pela individualização enquanto processo de socialização da modernidade. (SARMENTO, 2008, p.6).

Neste cenário em que o centro é o indivíduo social, Sarmento destaca as duas linhas de orientação para uma nova Sociologia da Infância, segundo Bernard Lahire: 1) “estudo das socializações”, em variados contextos, privados ou não, e os processos de assimilação das relações de autoridade, “das disposições socio-políticas, das disposições culturais cognitivas, dos quadros de valores culturais e morais”; 2) o grau de transferibilidade das disposições mentais e comportamentais em contextos/ambientes variados de inserção de crianças e adolescentes e os “fenômenos de tensão de disposições contraditórias entre quadros socializadores” total ou parcialmente incompatíveis. (SARMENTO, 2008, p.6).

Fica claro, por todo exposto, a complexidade do campo da Sociologia da Infância, marcada, conforme o próprio título do artigo anuncia, por inúmeras “correntes e confluências”. Diante desta constatação e, seguindo a ordem do texto, Sarmento presta-se: I) a clarificar as bases, ou “gêneses e afiliações da SI” (2008, p. 2-6); II) a pontuar a

proposta analítica da SI a partir da especificação do seu “duplo objeto de estudo”, que são a “infância como categoria social e as crianças como atores sociais”, conforme anteriormente anunciado (2008, p. 7- 11); III) a ressaltar a existência de “Sociologia (s) da Infância”, com “declinação no plural”, delineando os dissensos inerentes às Ciências Sociais e pontuando “as diferenças internas ao próprio campo da SI” (2008, p.11), que podem variar de: a) **tipo**; b) **intensidade** e; c) **consequência**, a depender da “ênfase, foco privilegiado, método ou problemáticas selecionadas, como da escola de pensamento sociológico em que se filiam” (2008, p.11, grifos meus), que foram sistematizadas, por Sarmiento, por meio de três fatores de diferenciação: **1) “a tradição cultural e linguística do trabalho sociológico; 2) a perspectiva paradigmática em que se situam os estudos sociológicos e 3) o tipo de abordagem.”** (SARMENTO, 2008, p. 11, grifos meus).

Em (1), quer dizer, a partir da tradição cultural e linguística do trabalho sociológico, Sarmiento destaca a SI de expressão anglo-saxônica, ou seja, dos trabalhos publicados em língua inglesa, apontando suas origens multirreferenciais de influências de campos disciplinares variados, tais como da Economia, Demografia, Sociologia da Saúde, Sociologia da Família, Sociologia da Educação e a Sociologia Geral. Há, nesse contexto, uma forte influência dos estudos historiográficos de Philippe Ariès, sobretudo, no “História Social da Criança e da Família” e mais recentemente, destacam-se os estudos feministas. (SARMENTO, 2008, p.12). Qvortrup é um nome que se destaca nesse cenário, por sua vasta produção acadêmica e na coordenação de importantes projetos de amplitude mundial, que culminaram na produção de relatórios sobre a situação da infância em vários países ao redor do globo. É um campo que abarca “praticamente todas as áreas de inscrição das crianças nos seus respectivos mundos sociais” (SARMENTO, 2008, p.12), perpassando à família, às culturas de pares, às políticas públicas, à sociologia dos direitos, dentre tantas outras. Sarmiento cita certa carência nos estudos sobre a instituição escolar e das práticas sociais das crianças neste contexto, o que para ele simboliza um paradoxo quando se tem em vista a variedade de áreas de inscrição nos estudos anglo-saxônicos sobre as crianças e a infância. (SARMENTO, 2008, p.12).

Ainda dentro da tradição cultural e linguística do trabalho sociológico (1), Sarmiento destaca a SI de expressão francófona, onde também há grande influência da historiografia contemporânea e, em especial, da obra de Ariès. A Sociologia Geral Francesa, nomeadamente com as bases de Alan Touraine e Bourdieu, assim como a Psicanálise, a Psicologia Infantil e a Filosofia Política, demarcam o carácter interdisciplinar da SI na França. Os estudos historiográficos se entrelaçam à Sociologia

da Família e também aos trabalhos de sociólogos da educação que, em uma perspectiva interpretativa, desvelam as condições das crianças como atores sociais, antes mesmo da condição de alunos, sendo essa vertente de análise, com foco nas crianças e suas condições sociais enquanto alunos, no ambiente escolar, bastante engajada na SI de expressão francófona. Regine Sirota é um nome de destaque nesse âmbito por ter, já em 1998 e 1999, organizado a publicação de edições temáticas da *Éducation et Sociétés* sobre o estado da arte da SI na França. (SARMENTO, 2008, p. 13; SIROTA, 2001).

Neste trabalho, Sirota (2001), analisando o nascimento da criança enquanto objeto de estudo e as diferentes proposições, paradigmas, problemáticas engendradas por estudiosos de campos variados de tradição de língua francesa, de um lado e, de outro, de tradição de língua inglesa, em um primeiro recorte, identifica certo “estancamento e paralelismo.” (2001, p. 10). No esboço inicial do quadro teórico sobre a infância, a autora cita a noção do “ofício de criança” [*métier d'enfant*] enquanto predominante. Nele, exsurge tomar a sério a criança reservando-lhe um lugar de um objeto sociológico em sentido pleno, que seria “o primeiro desafio da noção de ‘ofício de criança’”. (2001, p. 14).

Esta noção foi empregada de diferentes modos, em variados contextos e momentos históricos, inicialmente mais atrelada ao ofício de aluno na primeira infância do que propriamente ao ofício de criança, tomados em um emprego sociológico dos termos. A expressão alcançou então uma perspectiva sócio antropológica, que ultrapassa a sociologia da escolarização para alcançar uma sociologia da socialização. Pouco a pouco alguns pontos de intersecção conectam o conjunto da literatura francesa e inglesa, sendo possível elencar alguns deles, tais quais:

a criança é uma construção social; a desnaturalização da definição de criança; a infância é, pois, considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade; as crianças devem ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir; a infância é uma varável da análise sociológica que se deve considerar em sentido pleno. (SIROTA, 2001, p. 19)

Por outro lado, juntamente com o recorte científico, exsurge o recorte social em torno da criança, mormente após a adoção da Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989, “momento que simboliza o acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa.” Esse debate também não é homogêneo e gerou duas posições distintas: o da tradição da proteção e outro, fundado “nos direitos do homem na criança.” (SIROTA, 2001, p. 19).

A autora segue elencando as tendências atuais da pesquisa sobre Sociologia da Infância e cita a noção de criança como ator, que toma a socialização política e a aprendizagem da cidadania como objetos que demarcam a renovação da pesquisa. Outros estudos recentes indicam dois pontos de vista distintos acerca da construção social da infância, aquele oriundo da esfera pública e outro advindo da esfera privada, “a fim de analisar os dispositivos de responsabilização institucional em relação à infância e de delegação do trabalho de socialização fora da família.” (SIROTA, 2001, p. 22).

Sirota (2001, p.27) mostra uma gama bastante diversa que endossa a variedade do quadro teórico sobre Sociologia da Infância na França e nos países que publicam em língua inglesa, “demonstrando quantos vaivéns teóricos entre sociologia geral e campo especializado são necessários” para a construção de um campo. À época da escrita de seu texto, com publicação na revista *Éducation et Sociétés* datada de 1998, a autora via uma certa nebulosidade pairando sobre a Sociologia da Infância, visto que há uma dificuldade em institucionalizar o campo, na medida em que não se sabia se “a categoria infância se tornará uma categoria analítica ou um objeto empírico de análise”, ressaltando, contudo, que é “necessário desescolarizar a abordagem da criança” e que, afinal, “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela.” (SIROTA, 2001, p.27/28).

Já em Portugal no erigir bastante recente da SI, outras tradições de pesquisa são desenvolvidas. Partindo, então, para os trabalhos dessa expressão a partir da classificação da tradição cultural e linguística do trabalho sociológico empreendida por Sarmiento, o autor destaca que, embora tenha menos de 20 anos de desenvolvimento, como acontece no geral com todas as ciências sociais nas terras Lusitanas, verifica-se o campo fértil em termos teóricos e vasto em produções empíricas, centrados no desenvolvimento de uma Sociologia da Juventude. O autor acentua ser tardia a emergência do campo internacional da SI em Portugal, considerando o “Congresso Internacional sobre os Mundos Culturais e Sociais da Infância, promovido pelo Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (IEC)” (SARMENTO, 2008, p.13), realizado no ano de 2000, o marco inicial que incrementou o diálogo entre investigadores portugueses e “muitos dos sociólogos da infância de referência mundial.” (SARMENTO, 2008, p.14). Marca forte da SI portuguesa é a sua articulação com as políticas públicas, principalmente no campo da Educação e das Políticas Sociais. Investigações advindas de áreas mais consolidadas, tais como a Sociologia da Família, a Sociologia da Educação e a Sociologia da Comunicação,

tem fertilizado e endossado o desenvolvimento de estudos entrecruzados com a SI portuguesa. (SARMENTO, 2008, p.14).

Em (2), ou seja, **na perspectiva paradigmática em que se situam os estudos**, Sarmiento faz uso da classificação proposta pelo sociólogo norte americano William Corsaro, que sistematiza as correntes sociológicas entre dois grupos: I) as que seguem as correntes tradicionais da socialização e II) as teorias da “reprodução interpretativa”. Corsaro opera ainda várias subdivisões no cerne dessas teorias, como se verá mais adiante, mas usou como ponto de partida as apropriações que giram em torno do conceito de “reprodução”, afirmando que é neste ponto em que estão contidas as maiores dissensões da SI. (SARMENTO, 2008, p. 15; CORSARO, 2011).

Sobre a “reprodução interpretativa”, trata-se de categoria multifacetada, decorrente de uma perspectiva analítica de abordagem interpretativa, que claramente se distancia dos enfoques da socialização até então empreendidos no campo sociológico. A tese que a explica não pode ser analisada destacada da cultura de pares de crianças. Corsaro discorre sobre infância, as atividades infantis e a reprodução interpretativa na cultura de pares. Estas produções infantis não se confundem com a imitação e a apropriação das crianças do mundo adulto. Para o autor, essa apropriação de informações dos mundos dos adultos pelas crianças não é uma mera recepção, mas tem a marca da criatividade, na medida em que amplia, desenvolve e transforma as informações do mundo adulto com a finalidade de “responder às preocupações de seu mundo”, na sua cultura de pares. (CORSARO, 2011, p. 53). Acrescenta o autor que, “dessa forma, [as crianças] contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e estudos por si”. (CORSARO, 2011, p. 53). Portanto, o processo de apropriação criativa das crianças, pelo autor, é nomeado como sendo uma “reprodução interpretativa”.

Pela leitura de Sarmiento, a reprodução, em Corsaro, apresenta um duplo sentido, já que é composta por um “âmbito estrutural e um âmbito geracional”, que se encontram no modelo da “teia global”, desenvolvida pelo norte americano. (SARMENTO, 2008, p.15). Diante disso, aquela distinção operada por Corsaro (2011), assentada no grupo das teorias da socialização, subdividem-se entre i) modelo determinístico de socialização, de corrente funcionalista, e ii) modelo construtivista de socialização. Em (i), há um relevo de faceta crítica assumida por meio dos contributos de Bourdieu na teoria da reprodução, sobretudo, com o conceito de “*habitus*” como processo de reprodução social”, além dos referenciais de Foucault, nos conceitos de disciplina e institucionalização da infância,

subordinada a mecanismos de controle simbólicos. Em (ii), no modelo construtivista, a principal referência está assentada na Psicologia de Piaget e, mais tarde, nos contributos de Vygotsky. (SARMENTO, 2008, p.16; CORSARO, 2011). Por fim, as teorias que inauguram e informam a nova Sociologia da Infância, dentre as quais encontra-se a teoria da reprodução interpretativa de Corsaro, podem ser classificadas em duas correntes: a estrutural e a construtivista. (SARMENTO, 2008, p.16, CORSARO, 2011, p.22).

Sarmento optou por “classificar as diferentes orientações em “correntes” ou “abordagens” por entender que correspondem às afinidades conceituais, teóricas e metodológicas assumidas por seus expoentes. Além disso, dizem respeito às diferentes opções epistemológicas e, mais ainda, às intenções analíticas e suas respectivas questões de pesquisa e orientações metodológicas. Esclarece Sarmento um ponto bastante importante: no interior dessas “correntes” não haverá necessariamente uma coerência teórica ou uma unidade paradigmática, mas sobressaltam as distinções empíricas, com formas de operar a investigação e temáticas diferenciadas. (SARMENTO, 2008, p.17).

Sarmento enumera os pontos de confluência teórica entre as diferentes correntes, abordagens e teorias inscritas na Sociologia da Infância. São de suma importância, porque é o conjunto desses pontos que estabelece as bases conceituais da disciplina e eles constituem a súpula dos contributos teóricos produzidos. Apesar de confluentes, a partir deles se estabelecem linhas de fuga, que assinalam a heterogeneidade do campo e definem as rupturas teóricas entre paradigmas, teorias e abordagens. (SARMENTO, 2008, p.19).

De forma sintética, Sarmento elenca 10 (dez) proposições que, embora não sejam taxativas, são centrais dentro dos debates teóricos que operam no campo da SI, por se constituírem alicerces referenciais. São as seguintes:

1. A infância deve ser estudada em si própria (ou a partir de seu próprio campo): deve ser tomado como ponto de partida aquilo que é distintivo no grupo geracional da infância face a outros grupos geracionais, assumindo a autonomia analítica da ação social das crianças, rompendo com a visão e postura adultocêntricas; (SARMENTO, 2008, p.19/20);
2. A infância é uma categoria geracional que necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade com os elementos de heterogeneidade, quer dizer, devem ser postas em diálogo as características comuns a todas as crianças, independentemente de sua origem social e aquelas características que correspondem aos elementos distintivos, ou seja, aquelas que dizem respeito à sua distribuição entre as diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários). (SARMENTO, 2008, p. 20).
3. Centralidade do conceito de geração para a configuração sociológica da infância: porque permite resgatar, quer no plano da análise da estrutura social, quer no plano da análise da ação social das crianças, aquilo que é distintivo. Dentro deste conceito ainda há a necessidade do entrecruzamento entre as suas variadas dimensões: 1º como conceito que compreende um grupo social constituído, intemporalmente, por indivíduos do mesmo escalão etário; 2º como conceito que compreende, no plano histórico, um grupo de pessoas do

mesmo escalão etário que viveu uma experiência semelhante; 3º como conceito que compreende a diferença da experiência de um grupo etário, formado em condições históricas precisas, ao longo de seu trajeto de vida. (SARMENTO, 2008, p. 20/21).

4. A construção social da infância historicamente consolidada, realizou-se segundo o princípio da negatividade, conceito que diz respeito ao processo social de negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade. Em contraposição a isto, a Sociologia da Infância estrutura-se em torno da ideia ou paradigma da competência infantil. (SARMENTO, 2008, p.21).

5. A infância não é uma idade de transição, mas sim, uma condição social que corresponde a uma fase etária com características distintas na relação com outras fases etárias, em cada momento histórico e social. As crianças se exprimem na alteridade geracional. É da ordem da diferença e não da grandeza, incompletude ou imperfeição, que a Sociologia da Infância trata quando estabelece a distinção face aos adultos. (SARMENTO, 2008, p.21).

6. As condições de vida das crianças necessitam, igualmente, serem estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania, isto é, a divisão social do trabalho, a repartição da riqueza, as práticas de consumo, por um lado, e a organização política, os direitos de participação eleitoral e as estruturas de poder e autoridade na comunidade, em geral, por outro. (SARMENTO, 2008, p. 22)

7. As crianças são produtoras culturais. A diferença das culturas da infância decorre do modo específico com que as crianças, como seres biopsicossociais com características próprias, simbolizam o mundo, nomeadamente pela conjugação que fazem de processos e dimensões como o jogo, a fantasia, a referência, face aos outros e a circularidade temporal; (SARMENTO, 2008, p. 22)

8. As instituições para crianças simbolizam o “ofício de criança”¹⁷, isto é o modo “normalizado do desempenho social das crianças”. As instituições desenvolvem processos de socialização vertical, isto é, de transmissão de normas, valores, ideias e crenças sociais dos adultos às gerações mais jovens, mas também nessas instituições são preenchidas pela ação das crianças, seja de forma direta e participativa, seja através de um protagonismo infantil, seja como modo de resistência, nos espaços ocultos ou livres de influência adulta, onde se realizam processos de socialização horizontal. (SARMENTO, 2008, p. 23);

9. As mutações da modernidade tem implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância. As crianças exprimem fortemente as mudanças sociais, quer porque as recebem sob a forma de condições sociais e culturais de existência em transformação, quer porque elas próprias mudam, enquanto atores sociais contextualmente inseridos. A interpretação dessas mudanças, para além de um desafio teórico, envolve a Sociologia da Infância num projeto social mais amplo de promoção dos direitos de cidadania da infância. (SARMENTO, 2008, p.23);

10. A sociologia da infância só poderá se desenvolver se for capaz de se articular com um programa em renovação na própria sociologia, [...] articulando o estudo das crianças como indivíduos sociais com a influência das estruturas sociais (em processo contínuo de reestruturação) na configuração da categoria geracional infância. A SI precisa dar conta da defasagem do programa institucional com os processos contemporâneos de subjetivação e precisa constituir-se como uma sociologia da construção discursiva da infância, ampliando-se através do trabalho interdisciplinar capaz de compreender as redes simbólicas de articulação da infância. Finalmente, a SI só poderá concretizar o seu programa científico se assumir a participação da criança como referente, a um só tempo, social e metodológico, se tomar a criança como sujeito do conhecimento e se fizer de si própria uma verdadeira

¹⁷ Mais sobre esse sentido em Sirota (2001).

Sociologia: isto é, a ciência que busca o conhecimento dos fatos sociais, através das e com as crianças. (SARMENTO, 2008, p.24)

Sarmento conclui que a SI tem como proposta colocar a infância no centro da reflexão das Ciências Sociais, por entender que a condição social das crianças é espelho da realidade social do seu conjunto. “As sociedades são aquilo que propõe como possibilidade de vida, no presente e para o futuro, às suas crianças”, servindo o trabalho analítico sobre a infância uma forma de conhecer a sociedade. Nesse sentido, o campo disciplinar em comento deve se constituir enquanto área de conhecimento pautada na emancipação das crianças dos processos simbólicos e políticos de dominação. (SARMENTO, 2008, p.24).

No seu desenvolvimento, para Sarmento, a SI deve estar assentada: 1) como ciência social e campo de aplicação no diálogo entre o trabalho teórico e analítico em curso, trabalhando com a “reflexividade reflexa” proposta por Bourdieu, como um modo não escolástico de produzir ciência, permitindo pensar a SI ultrapassando dicotomias polarizantes (PROUT; JAMES, 2015); 2) como estudo focado no conhecimento das crianças enquanto objetivo científico, trabalhando em diálogos teóricos interdisciplinares, como campo estruturante dos Estudos da Infância, em construção. (SARMENTO, 2008, p.24/25). Ao final, Sarmento deixa clara a sua defesa política: “mais sociologia e uma Infância melhor compreendida e socialmente emancipada.” (SARMENTO, 2008, p.25).

Em estudo mais recente, datado do ano de 2013, Sarmento reafirma muitos dos argumentos espostos no texto em comento, acrescenta outros e sintetiza mais a sua tentativa de “arrumação” do campo da SI. Fazendo uma breve contextualização sobre as tradições de pesquisa que elegeram a infância e a criança enquanto objetos de análise, que perpassaram e perpassam por diversos campos do conhecimento, tais quais os estudos da área médica, os da área da Psicologia e os da Pedagogia, já amplamente comentados nos parágrafos precedentes, pouco a pouco, pesquisadores de outras áreas, como da Antropologia e da Sociologia, por exemplo, reorientaram suas análises no que se convencionou chamar de Estudos da Criança ou Estudos da Infância, ambos conhecidos internacionalmente com os equivalentes em inglês, ora designados enquanto *Childhood Studies*, ora como *Children Studies*. (SARMENTO, 2013, p.14).

Tais estudos, fortes no intento consistente na apreensão da criança “como ser biopsicossocial e a infância como categoria estrutural da sociedade (no âmbito das categorias geracionais)” (SARMENTO, 2013, p.15), procurando captá-las de modo a entender sua heterogeneidade e pluralidade, sem cair na fragmentação nem no seu oposto

unificador e homogeneizador, a partir de múltiplas perspectivas analíticas, o que, para o autor, é característica que inscreve os Estudos da Infância em uma perspectiva interdisciplinar.

Nesse sentido, esse campo do conhecimento, para firmar sua autonomia e reivindicar sua importância, refuta:

[...] o estatuto da criança como *ser-em-devir* (na verdade, todos os seres humanos são *seres-em-devir*, independentemente da idade), para se centrarem nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como *ser-que-é* na completude de suas competências e disposições. Esse centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade, a auscultação da voz da criança como entrada na significação de seus mundos de vida e a aceitação da criança como ser completo e competente, isto é, compreensível apenas a partir da aceitação de sua diferença face ao adulto. (SARMENTO, 2013, p. 15, grifos no original).

Ocupado em fazer com que os programas investigativos que partam das crianças e das infâncias a partir dessas premissas assumam “efeitos sociais, políticos e pedagógicos” (SARMENTO, 2013, p. 15/16), o autor entende que, em estando na Sociologia da Infância a gênese dos Estudos da Infância, está nela também a primazia na concretização daqueles intentos. Argumenta atribuindo razões sociais para tanto, razões complexas e paradoxais que pululam nesse século XXI, e que giram em torno de interpretações que envolvem valores e noções afetas à “autonomia” e à “cidadania”, bandeiras altamente defendidas mas que, antagonicamente, convivem, paralelamente, com a restrição do espaço-tempo das crianças, sob os auspícios da proteção e da adequação da rotina das crianças às rotinas e controle do adulto, o que faz com que, cada vez mais, estejam as crianças ocupadas em inúmeros afazeres, restritas em sua liberdade de usufruto dos espaços urbanos, limitadas pelos produtos da indústria “cultural” e midiática voltadas para elas enquanto consumidoras. (SARMENTO, 2013).

Tudo isso segue conjuntamente com a proclamação alargada da “desinstitucionalização da infância, em nome da liberdade de crescer e aprender, e nunca como hoje se observou a presença quase obsidiante de organizações, empresas, e instituições no cotidiano infantil, para se ocuparem dos seus “tempos livres”. (SARMENTO, 2013, p. 17). Tais fatos sociais marcam o contexto histórico e social contemporâneo e fazem fomentar outras perspectivas epistemológicas para compreendê-los. No cerne dos Estudos da Infância, desponta então a Sociologia da Infância, descrita como a “gênese” daqueles, a partir, como já expusemos, da crítica às concepções de criança, sobretudo, da Psicologia do desenvolvimento, com destaque para a epistemologia genética formulada por Jean Piaget. Tal crítica acabou por se constituir:

o objeto central da crítica sociológica: a criança é, certamente, um ser em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, o ser em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida. [...]

A criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é o outro do adulto, isto é, entre a criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade. Por outro lado, o desenvolvimento é sempre social e culturalmente produzido. (SARMENTO, 2013, p. 18/19).

A partir disso, a Sociologia da Infância assumiu como uma de suas tarefas a de:

procurar interpretar o modo como a sociedade produz as gerações, ou, nas palavras de M. Honning (2009), produz a ‘generatividade’, isto é, constrói os diferentes grupos de idade através do estabelecimento de relações de diferenciação entre eles. Esta diferenciação incide nos domínios das representações sociais mútuas (por exemplo, quando se afirma: ‘brincar é coisa de criança’, ‘o trabalho está reservado para os adultos’ etc), tem implicações na construção de programas institucionais diferenciados [...] e exprime-se numa normatividade específica, ou seja, um conjunto de regras e de prescrições, algumas formais – ou seja, formuladas como normas jurídicas – outras expressas através de orientações morais e comportamentais assumidas pelo senso comum e que incidem, umas e outras, no que é permitido fazer às crianças, no que é suposto que elas façam e no que lhes é interdito [...]. (SARMENTO, 2013, p.19/20)

Conjuntamente com essas noções, claro está que a Sociologia da Infância é parte não totalizante de um corpo mais abrangente, qual seja, os Estudos da Infância. E tanto neste quanto naquela estão incluídas outras orientações epistemológicas, oriundas de tradições teóricas, empíricas e abordagens advindas de diferentes campos do saber. Tal abertura e interlocução, para Sarmento, é condição *sine qua non* para que a SI cumpra seus objetivos teóricos, o que pressupõe a interdisciplinaridade¹⁸, conceituada, pelo autor, como sendo:

o encontro de teorias e abordagens teóricas, de diferentes proveniências disciplinares, que se conjugam numa lógica de múltipla interpelação. Há, deste modo, uma procura de complementaridades que é conduzida, em larga medida, pelos interesses do autor. A interdisciplinaridade é, de algum modo, o resultado das afinidades eletivas entre teorias e autores. (SARMENTO, 2013, p.21).

Tendo apontado as variações das correntes e teorias da SI nas diferentes expressões linguísticas, “nacionais ou regionais”, as preferências temáticas e metodológicas e os autores de referência na oportunidade de escrita anteriormente descrita nesta dissertação e, entendendo que a diferenciação do campo a partir da

¹⁸ Esse entendimento não é unívoco dentro do campo sociológico, conforme entendimento já explicitado neste trabalho advindo da leitura de Lahire, que não chama de interdisciplinaridade o que enxerga enquanto “misturas, que sempre são postas a serviço da construção coerente da reflexão sociológica.” (LAHIRE, 2002, p. 13).

nacionalidade de seus autores e respectiva língua de publicação de seus trabalhos “não permitem estabelecer os nexos de relação com opções epistemológicas e teóricas distintas” (SARMENTO, 2013, p.24), procurando transversalizar o conteúdo das produções acadêmicas na tentativa de desvelar suas raízes, “perspectivas teóricas e metodológicas” na investigação das crianças e infâncias a partir de variados olhares e enfoques, é que o autor enfoca três correntes fundamentais em Sociologia da Infância, guiando sua perspectiva a partir da “questão da relação entre identidade e diversidade e a questão dos graus de envolvimento político e social da pesquisa”, das quais emergem controvérsias dentro do campo e suscitam espectros que são “não apenas fator de diferenciação, como também importantes para a produção de diferentes resultados no conhecimento da infância contemporânea”. (SARMENTO, 2013, p. 25.)

Neste trabalho, não adentramos nas formas com que cada uma das correntes se apropria das questões anunciadas no parágrafo antecedente, ocupamo-nos neste momento, apenas em anunciar não somente a classificação efetivada por Sarmento, mas em explicitar o que compreende como sendo objeto de apreensão por cada uma delas. A sistematização sobre os quais se apoiam diferentes ancoragens teóricas, epistemológicas e metodológicas, que suscitam diferentes pontos de apoio e perspectivas sobre as crianças e as infâncias podem ser entendidas a partir das correntes: 1) estruturalista; 2) interpretativa e; 3) de orientação crítica.

Quanto à primeira:

Assume como objeto a infância enquanto categoria estrutural da sociedade. É essa dimensão macroestrutural que procura esclarecer, relevando dimensões como o peso demográfico da infância, numa perspectiva sincrônica e diacrônica, os processos legislativos e políticos da regulação social, o impacto da infância na economia, o ‘custo’ da infância e as relações com o mercado de trabalho, a proteção social e a sustentabilidade do estado social. As crianças e as suas práticas sociais não são relevantes nessa abordagem. Os seus recursos metodológicos principais são, conseqüentemente, as estatísticas, a análise documental (especialmente de leis e normativas, bem como de relatórios e informações periciais e políticas sobre a infância). Os temas principais são as imagens históricas da infância, a infância e a lei, a demografia, a economia e as desigualdades geracionais, geração e desigualdades de gênero, as políticas públicas da infância. (SARMENTO, 2013, p. 25).

No que tange à segunda:

A corrente interpretativa, [...] não ignorando a dimensão estrutural da infância, enfatiza o processo da construção social e o papel da criança como sujeito ativo nessa construção. Nesse sentido, busca prioritariamente analisar a ação ou ‘agência’ das crianças, na sua concretude e diversidade. A ênfase é colocada

na [...] capacidade das crianças em receberem a tradição cultural transmitida pela família e pela escola e em transformá-la, adequando-a às suas práticas sociais, no âmbito das relações entre pares. Seguir a ação das crianças implica o uso de metodologias atentas ao cotidiano, ao interativo, aos fenômenos e acontecimentos concretos, sendo a etnografia com crianças largamente predominante nestes estudos. Os temas privilegiados são, desde logo, as relações de pares, mas também com os adultos, as culturas da infância, os rituais e as práticas sociais, as brincadeiras e os jogos, em contextos tão variados como a escola, a família, a cidade, os lugares de entretenimento, e ainda, face aos *media*. (SARMENTO, 2013, p. 26).

No que concerne à terceira:

A orientação crítica, por seu turno, preocupa-se em analisar a infância enquanto categoria social sobre a qual se exprime a dominação social, pondo em relevo os dispositivos e processos em que essa dominação tem lugar, os efeitos das desigualdades sociais na infância e também as formas de recepção e de resistência das crianças (enquanto indivíduos e em grupos mais ou menos informais) às formas de dominação. Esta corrente partilha, com a perspectiva estruturalista, a análise macrossocial, e com a corrente interpretativa, a análise concreta das práticas sociais das crianças, consideradas isoladamente ou em grupo. Assim, as metodologias tanto podem ser a análise histórica e documental quanto a etnografia. Acresce, nesta orientação, uma intenção transformadora da realidade social que frequentemente mobiliza metodologias como a investigação-ação ou as metodologias participativas com crianças, especialmente nas escolas, nos centros de acolhimento ou no espaço urbano. A denúncia das formas de dominação patriarcal, paternalista e de classe exprime-se em temas que destacam a condição das crianças em posição subalterna: as crianças pobres, o trabalho infantil, os meninos de rua, as crianças institucionalizadas, as crianças migrantes ou pertencentes a grupos étnicos minoritários. (SARMENTO, 2013, p. 26/27).

Por fim, Sarmiento ainda destaca a porosidade das três correntes, pela partilha de metodologias, pressupostos teóricos e epistemológicos, sendo possível falar de forma coerente da existência de um “interpretativismo crítico ou em estruturalismo crítico”, sendo mais inusitada e rara a mistura “estruturalista-interpretativa” (SARMENTO, p. 2013, p.27).

Para sintetizar, elaboramos o seguinte quadro para facilitar a visualização do leitor e da leitora das possíveis arrumações do campo efetivadas por Sarmiento:

Quadro 1: Diferenças Internas ao campo da SI

| QUANTO ÀS DIFERENÇAS INTERNAS AO PRÓPRIO CAMPO DA SI, PODEM SER, ENQUANTO FATORES DIFERENCIADORES: | |
|---|--------------------|
| 1. DE TRADIÇÃO CULTURAL E LINGUÍSTICA DO TRABALHO SOCIOLOGICO | 1.1 Anglo-saxônica |
| | 1.2 Francófona |
| | 1.3 Portuguesa |

| | |
|---|---|
| 2. PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA EM QUE SE SITUAM OS ESTUDOS SOCIOLOGICOS | 2.1 Teorias tradicionais da Socialização |
| | 2.2 Teorias da “reprodução interpretativa”, a partir de Corsaro (2011). |
| 3. TIPO DE ABORDAGEM | 3.1 Estudos Estruturais |
| | 3.2 Estudos Interpretativos |
| | 3.3 Estudos de Intervenção |

Há ainda a possibilidade de analisar essas diferenças a partir dos tipos de abordagem. Quer dizer, na Sociologia da Infância, segundo Hengst e Zeiher, o campo pode ser configurado: 1) pelos estudos micro-sociológicos e etnográficos, 2) estudos de sociologia desconstrucionista e 3) estudos sociológicos da infância como estrutura social. Sarmento, contudo, prefere operar as distinções entre os “estudos estruturais, interpretativos e de intervenção”, classificadas no texto enquanto “correntes”, podendo ainda haver trabalhos cujas fronteiras são fluidas. (SARMENTO, 2008, p. 17-19).

Para Corsaro (2011), já citado anteriormente, os estudos sociológicos sobre as crianças e as infâncias não fazem mais parte das pesquisas subalternas do campo, embora ainda sejam poucos o interesse em estudá-las, é possível falar no estabelecimento de uma tradição de estudo voltada às crianças ou à infância e sua autonomia analítica e conceitual, independentemente de outras categorias sociais de análise. Outro ponto que acresce à consolidação do campo da SI é a organização da “seção de pesquisa da ‘Sociologia da Infância e da Juventude’ da Associação Americana de Sociologia e de um grupo temático sobre ‘Sociologia da Infância’ na Associação Internacional de Sociologia.” (CORSARO, 2001, p. 9).

A construção de uma “Nova Sociologia da Infância” se processa em dois pilares simultâneos: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15). Quer dizer que, inseridas no mundo, as crianças se apropriam do que as cerca, significando e ressignificando suas culturas de pares nas relações criança-criança, agindo, também e inventivamente, a partir de e nas relações com os adultos.

Embora intrinsecamente amalgamados, percebemos que as crianças e as infâncias assumem conceitos distintos. Nota-se, outrossim, que só há razão para essas formulações conceituais pela tomada das crianças enquanto agentes [ou atores] e a infância enquanto feição estrutural da sociedade. Discorreremos mais sobre este conceito neste trabalho.

Junto com o conceito-pilar de crianças, sem que se confundam, está o outro conceito basilar, que é o de infância: trata-se de um lapso temporal socialmente formulado e erigido – podendo ser entendido, por isso mesmo, como uma abstração conceitual que opera na materialidade das coisas –, em que as crianças, seres humanos concretos, vivem as suas experiências. Tal período socialmente construído, a infância, assume uma forma estrutural. Ou seja, trata-se de uma categoria “ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade”. (CORSARO, 2011, p.15). As crianças são, então, membros partícipes que agem ao operar as suas infâncias, durante um decurso limitado cronologicamente. Quer dizer que as crianças vivem na infância por um período temporário. Ao mesmo tempo, a forma estrutural da infância continua para a sociedade, alterando apenas os membros que a compõe. Nesse sentido, embora seja categoria permanente na sociedade, a natureza e concepção da infância variam historicamente, refletindo marcadores sociais, culturais, políticos etc.

Ambas, crianças e infâncias, já estão lá, já nascem as primeiras enquanto membros da sociedade e a segunda enquanto categoria social imperene. Desta forma, não operam isoladamente, estão intra e inter-relacionadas com outros seres humanos concretos e com outras categorias sociais estruturais. “Assim, o arranjo estrutural dessas categorias e as suas alterações afetarão a natureza da infância”. (CORSARO, 2011, p. 16).

Essas concepções contrastam com outras teorias sociais da infância e é sobre elas que tratamos a partir de agora, por meio da revisão de teorias tradicionais de socialização e de desenvolvimento infantil efetivadas por Corsaro (2011).

Já comentamos neste trabalho sobre a noção de que as crianças são marginalizadas na sociologia e na sociedade (QVORTRUP), e muito se atribui a isso ao fator subordinação adultocêntrica que eram expostas as crianças e, também, à consolidação das teorias de infância sedimentadas nas concepções tradicionais de socialização.

Essa marginalização se explica não somente pelas relações de poder verticalmente¹⁹ hierarquizadas na relação adulto-criança, fielmente ilustrada na charge de

¹⁹ Quando nos referimos a essa verticalização das relações temos em mente a noção de autoritarismo adulto que concebe as crianças enquanto incompetentes, a partir de uma noção evolucionista ultrapassada de que o desenvolvimento racional atinge seu ápice na vida adulta. (JAMES; PROUT, 2015).

Tonucci (2007, p.7) sob a legenda “criança, aquela que é sempre vista de cima”, mas também por concepções enraizadas de que as crianças só serão alguém no futuro e, por isso, enquanto “potenciais e ameaças” são tidas a partir do que serão ou se tornarão – “futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão”. (CORSARO, 2011, p. 18).

Contra essas noções, e outras entendidas como insuficientes, é que ressurgiu o interesse na infância e nas crianças. Elas foram – e estão sendo – redescobertas, e isso muito se deve aos estudos feministas, os quais, ao pesquisarem outros grupos subordinados, de que são exemplos as minorias e mulheres, percebendo que, diferentemente deles, as crianças não tinham nenhum representante, entre os sociólogos, que as estudassem por elas mesmas. Diante disto, “o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre minorias sociais, ao menos indiretamente, chamou a atenção para o abandono das crianças. Barrie Thorne (1987), citada por Corsaro, (2011, p. 18), foi uma das estudiosas que voltou o seu olhar para as crianças, a partir das [des]construções ideológicas que pairavam sobre o ser mulher, sobre a feminilidade e sobre a maternidade. Uma tríade quase que inseparável no imaginário social. Thorne, portanto, partiu para o que chamou de “reenquadramento infantil”, que fez despontar estudos que integram crianças, gênero, identidade e geração. (CORSARO, 2011, p. 18).

Outras conceitualizações de crianças vieram com o intento de conhecê-las mais a partir delas mesmas e da aproximação com seus mundos. Na Sociologia, esse intento se desdobra nas abordagens “teóricas interpretativas e construtivistas”. (CORSARO, 2011, p. 18/19).

Por esse prisma, não se aceita sem ressalvas as sequências biológicas ou os fatos sociais evidentes atribuídos às infâncias. De modo diferente, examinam-se infância e todos os objetos sociais como construções sociais, passíveis de apropriação, interpretação, discussão e definição “nos processos de ação social.” (CORSARO, 2011, p. 19). Nesse sentido:

Quando aplicadas à Sociologia da Infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como ‘consumidores’ da cultura estabelecida por adultos. (CORSARO, 2011, p. 19).

Seguindo a sistematização de Corsaro (2011), dividiremos essa exposição da seguinte forma nas próximas subseções: 3.1 Teorias tradicionais da socialização; 3.1.1

Processo de Socialização do Modelo Determinista; 3.1.1.1 Processo de Socialização do modelo determinista- funcionalista; 3.1.1.2 Processo de socialização do modelo determinista-reprodutivista; 3.2 Processo de Socialização do Modelo Construtivista; 3.2.1 Teoria de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual; 3.2.2 Teoria Sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky.

3.1 TEORIAS TRADICIONAIS DA SOCIALIZAÇÃO

O solo sobre os quais cresceram grande parte dos trabalhos sociológicos sobre as crianças e a infância está assentado nas teorias sobre socialização, que, em simples palavras, significa “o processo pelo qual as crianças se adaptam e internalizam a sociedade”. (CORSARO, 2011, p. 19).

Nesse ponto, importante trazer algumas considerações advindas de Durkheim (1978). Veja-se que, entendendo os sociólogos que a instância primeira da socialização dá-se na família e, analisando os meios que a educação poderia ter eficiência e os modos para atingir os seus fins, dá indícios daquela socialização inicial quando assevera que “a educação não tira o homem do nada” (DURKHEIM, 1978, p. 50). Ora, se não tira do nada, há alguma coisa precedente à educação. Para Durkheim, existem tendências congênitas e outras disposições na criança sobre as quais se aplica a educação.

Discorrendo sobre essas predisposições inatas, “fixa[s], rígida[s], invariável[eis] que não permite ação das causas exteriores, será o instinto.” (DURKHEIM, 1978, p. 51), sobre essas tendências que se manifestam de forma diferente de acordo com os indivíduos e situações vividas e sobre o que sobra, para além dessas predisposições tidas como instintivas, é um “futuro que não se acha estritamente predeterminado por nossa constituição.” (DURKHEIM, 1978, p. 51). A influência da educação dá-se, pois, depois que o indivíduo nasce e, por essa razão, Durkheim acentua que:

As únicas formas de atividade, que poderiam ser transmitidas hereditariamente, seriam aquelas que se repetissem sempre de modo perfeitamente idêntico, para poder fixar-se de forma rígida no organismo. Ora, a vida humana depende de condições múltiplas e complexas, por isso mesmo, mutáveis. [...] Logo, é impossível que a vida se cristalice sob forma definida e definitiva. Só disposições muito gerais, muito vagas, que exprimam caracteres comuns a todas as experiências particulares, poderão sobreviver e passar de uma geração a outra.

Afirmar que os caracteres inatos são, na maior parte, de ordem geral, é afirmar que eles se apresentam maleáveis, flexíveis, muito dóceis, podendo receber **determinações** muito variadas. **Entre as virtualidades indecisas que constituem o homem ao nascer e a personalidade definida que ele deve tornar-se, para o desempenho na sociedade de um papel útil – a distância é muito grande. Essa distância é a educação que leva a criança a percorrer.**

Vê-se, daí, quão vasta é a sua função. (DURKHEIM, 1978, p. 21/52, grifos nossos).

Esse excerto com destaques deixa clara a noção da ação da educação no molde da personalidade, em formação, com vias a treinar uma criança para tornar-se alguém, um adulto, que desempenha um papel de mais valia na sociedade. Disso se depreende que a criança:

[...] por condição natural, em estado de passividade perfeitamente comparável àquele em que o hipnotizador é artificialmente colocado. A consciência não contém ainda senão pequeno número de representações, capazes de lutar contra as que lhe são sugeridas, - a vontade é ainda rudimentar. Por isso, é a criança facilmente sugestível. Pela mesma razão, torna-se muito sensível ao contágio do exemplo, muito propensa à imitação. (DURKHEIM, 1978, p. 53).

Essa concepção de criança explicitamente comungada por Durkheim e tão amplamente aceita, até os dias atuais, tão diferente daquela outra que a Sociologia da Infância trabalha, enquanto sujeito social ativo, criativo e inventivo e, inclusive, transgressor da ordem adulta (CORSARO, 2011), encontra eco naquilo que seria o seu oposto, o adulto, justamente portador das características que faltam aquela. Nesse diapasão, entendendo “que a educação deve ser um trabalho de autoridade” (DURKHEIM, 1978, p. 53), enxerga os adultos em posição de supremacia em relação às crianças e, neste sentido, expressa sobre os educadores-mestres: “o ascendente que o mestre naturalmente possui sobre o discípulo, em razão da superioridade da experiência e cultura, dar-lhe-á o poder necessário à eficácia de sua atividade.” (DURKHEIM, 1978, p.53).

São essas noções, esposadas pelo modelo de socialização determinista, que autorizam enxergar a criança que assume um papel passivo e receptivo, alguém “que deve ser moldada e guiada por forças externas, a fim de se tornar um membro totalmente funcional.” (CORSARO, 2011, p. 19).

3.1.1 Processo de socialização do modelo determinista

Nesse modelo atuam duas concepções de criança assentadas sobre a sua suposta sujeição passiva: uma em que seu estatuto de imaturidade impera, como vimos no subitem anterior, o que a torna uma legítima massa de modelar para, posteriormente, quando adulta, funcione para fazer a marcha da sociedade continuar na sua engrenagem. Ao mesmo tempo, como possui algumas tendências inatas, na parte passível de ação, deverá

ser cuidadosa, intencionalmente e de modo determinado ser treinada e controlada com autoridade.

Os precursores da teoria da socialização estavam imersos em um momento histórico em que “a filosofia do individualismo era rígida; era comum focalizar o como as pessoas se relacionam com a sociedade”. (CORSARO, 2011, p. 20). Da mesma forma, supunha-se que havia uma interlocução constante da sociedade com o sujeito, o que fazia com que aquela fosse um meio reconhecidamente “determinante no comportamento do indivíduo.” (CORSARO, 2011, p.21). Para melhor compreender tanto as relações do indivíduo na interlocução com a sociedade, mais ainda, da sociedade no indivíduo, foi desenvolvida “uma concepção teórica que descrevesse a apropriação da criança pela sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 20).

A apropriação é uma forma de conceber, de tomar a criança pela sociedade. Ao tomar a criança como um ser passivo, esse modelo determinista de socialização visa o seu treinamento, para que se torne “um membro competente e contribuinte.” (CORSARO, 2011, p. 20). Por existirem diferentes formas para conceber a sociedade, esse modelo determinista assumiu duas diferentes feições: o modelo funcionalista e o modelo de reprodução. Vejamos sobre cada um deles nos subitens que seguem.

3.1.1.1 Processo de socialização do modelo determinista funcionalista

O francês Émile Durkheim (1858-1917), com o objetivo de promover à sociologia o *status* de cientificidade, buscou desenvolver um método de análise exclusivamente sociológico. Tendo em seu contexto social e intelectual as raízes da *'belle époque'*, em que pululavam as complexidades das ‘questões sociais’ de formas nunca experimentadas, partindo das influências das correntes de pensamento do Positivismo, do Evolucionismo e do Conservadorismo, é que foram erigidas as produções acadêmicas e intelectuais de Durkheim. Nesse sentido, com o Positivismo, assentado nos fundamentos de Augusto Comte, com influência do iluminismo, em que a racionalidade era suprema, e do positivismo, por meio da superioridade da ciência, é a partir desses predicados que Durkheim pretende “fundar uma sociologia verdadeiramente científica, capaz de descrever as leis de funcionamento da sociedade e orientar o seu comportamento” (SELL. 2002, p. 62).

Influenciado pelo Evolucionismo de Charles Darwin (1809-1882) e replicando as noções de Herbert Spencer, que pretendia aplicar à sociedade as mesmas leis

evolucionistas estudadas por Darwin, por meio da noção de que os corpos evoluem gradativamente, por meio de estágios, de modo a superar a simples primitividade para atingir patamares mais complexos e heterogêneos. (SELL, 2002, p.62). Com o conservadorismo, bastante presente no pensamento político de Durkheim, as maiores influências estão nos filósofos Edmund Burke (1729-1797), Joseph de Maistre (1754-1821) e Louis de Bonald (1754-1840), opositores das “transformações trazidas pela Revolução Francesa de 1789. Esses filósofos criticavam o racionalismo e a agitação do mundo moderno. Pregavam o retorno da estabilidade da Idade Média e sua ênfase na religião.” (SELL, 2002, p. 62). Embora Durkheim não coadunasse na íntegra com esses pensamentos, é possível perceber em suas obras a influência conservadora desses filósofos.

Diante disso, Durkheim cria a teoria sociológica funcionalista, em que se ocupa da criação de um método capaz de estudar adequadamente a natureza dos fenômenos sociais. Em termos epistemológicos, antes de criar o método em si, Durkheim partiu da premissa das duas questões primordiais da epistemologia sociológica: “como ele concebia a relação entre o indivíduo e a sociedade e também como ele entendia o papel do método científico na explicação dos fenômenos sociais.” (SELL, 2002, p. 63). Com forte demarcação positivista, entendendo que é o objeto, e não o sujeito, que condiciona a realidade, Durkheim vai construir seu pensamento sob essa base: “a sociedade (objeto) tem precedência sobre o indivíduo (sujeito). Em outros termos, Durkheim afirmava que a explicação da vida social tem seu fundamento na sociedade, e não no indivíduo.” (SELL, 2002, p. 63/64). Quanto ao método, partindo da influência comtiana, Durkheim tomava os fenômenos sociais como ‘coisas’. Partindo do pressuposto de que “a realidade social é idêntica à realidade da natureza e que, portanto, equipara-se aos fenômenos por ela estudados”, Durkheim acabou seguindo os pressupostos de Darwin, apropriados por Spencer, assumindo como método para estudar a sociedade a mesma lei assumida pela natureza, a da evolução. (SELL, 2002, p. 65). Nesse sentido:

O papel da sociologia consiste em ‘registrar’ da forma mais imparcial possível a realidade pesquisada (o objeto), tal como naquelas ciências [da natureza, ou seja, as ciências físicas, químicas ou biológicas]. Cabe ao pesquisador apenas fazer um retrato da realidade pesquisada, pois ela é uma realidade objetiva, tão objetiva como qualquer ‘coisa’ da natureza. (SELL, 2002, p. 65/66).

Considerando que a sociedade é que explica o indivíduo, o objeto de estudo formal de Durkheim passa a ser o fato social, de forma que “o modo como o homem age é sempre condicionado pela sociedade”, entendendo que:

É um fato social toda a maneira de agir, fixa ou não, capaz de exercer sobre o indivíduo uma coerção exterior, ou ainda; que é geral no conjunto de uma dada sociedade tendo, ao mesmo tempo, uma existência própria, independentemente de suas manifestações individuais (DURKHEIM, 1978, p. 93 *apud* SELL, 2002, p. 67)

Quer dizer que, com a tríade dos fatos sociais assentada sobre a exterioridade, significando que tem origem na sociedade, coercitividade, ou seja, são imperativos, e de existência objetiva, quer dizer, existem de forma independente do indivíduo, Durkheim postula “o que” do seu principal pensamento: “a sociedade é que explica o indivíduo”. (SELL, 2002, p. 67), estando o como, ou seja, o método, com base no modelo funcionalista, ou seja:

explicar os fatos sociais significa demonstrar a função que eles exercem. Todavia, essa explicação não se encontra no futuro (a utilidade que nós projetamos nas coisas), mas se encontra no passado: primeiro é preciso investigar a razão pela qual surgiu aquela prática social (sua causa eficiente), para depois determinar a sua função. [...]

Em relação a este método, devemos assinalar ainda duas coisas. Em primeiro lugar que Durkheim compara a sociedade com um ‘corpo vivo’, em que cada órgão cumpre uma função. Daí o nome de metodologia funcionalista para seu método de análise. Em segundo lugar, como se repete novamente a ideia de que o todo predomina sobre as partes. Para Durkheim, isso implica afirmar que as partes (fatos sociais) existem em função do todo (sociedade). E é justamente isso que a ideia de ‘função social’ mostra: a ligação que existe entre as partes e o todo. (SELL, 2002, p. 68/69).

Esse modelo funcionalista teve muitos adeptos, sobretudo, na Sociologia, sendo que Corsaro (2011) assume Talcott Parsons como um de seus principais expoentes, depois de Durkheim, que entendia que a sociedade deveria funcionar por meio de um sistema que visasse a estabilidade, a ordem e o equilíbrio. Desta forma, as crianças devem ser instruídas de modo a compartilhar e contribuir com esses valores e finalidades. (CORSARO, 2011, p. 20).

Esses modelos funcionalistas repaginados ganharam popularidade entre as décadas de 1950 e 1960 e estavam focados em responder a duas perguntas básicas sobre o processo de socialização, centrados no “que” e no “qual”. Perguntas mais complexas sobre o porquê e “como as crianças se tornam integradas à sociedade” eram preteridas, assim, indagavam: “o que as crianças precisavam internalizar? Qual a educação dada pelos pais e quais estratégias de formação deveriam ser utilizadas para garantir tal

internalização?” (CORSARO, 2011, p. 20). Parsons via a criança quase que como um objeto estranho que, até ser socializado, diga-se, moldado, representava uma ameaça em potencial. (CORSARO, 2011, p. 20).

A criança era alguém em potencial que deveria ser desenvolvida para ser útil. Essa utilidade deveria ser formulada, segundo Corsaro, em leitura de Parsons, “em um processo cíclico, para lidar com problemas, e por meio de um treinamento formal, para aceitar e seguir normas sociais, a criança internaliza, por fim, o sistema social.” (CORSARO, 2011, p. 21). Como veremos mais adiante, esse modelo funcionalista perpassa as teorias democráticas contemporâneas analisadas por Carole Pateman (1992) e influenciaram o conceito de “participação”, reverberando na sua extensão às crianças.

3.1.1.2 Processo de socialização do modelo determinista reprodutivista

Os modelos reprodutivistas se explicam porque, em termos de teoria social, a vertente funcionalista perdeu força. Tendo em Bourdieu o sociólogo de maior expressão e suas teorias muito voltadas para “ilustrar modelos macrossociológicos” (LAHIRE, 2002, p. 18), segue uma teoria de ação que toma o autor enquanto uma lógica da unicidade e homogeneidade. Bourdieu, adepto dessa acepção, desenvolve a sua teoria do *habitus* na medida em que “permite ‘construir e compreender de maneira unitária as dimensões da prática que frequentemente são estudadas em ordem dispersa’”. (BOURDIEU, 1992, p. 107 *apud* LAHIRE, 2002, p. 18). Essa ideia unitária ora diz respeito a uma construção científica, ora à ideia de que a unicidade está na realidade social. “Então, o conceito de *habitus* tem a função de ‘dar conta da unidade de estilo que une as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes.’” (BOURDIEU, 1994, p. 23 *apud* LAHIRE, 2002, p. 18).

Bourdieu, portanto, procurava “ ‘a’ fórmula geradora das práticas de um ator”, buscava “reconstituir “o” estilo (‘cognitivo’ ou ‘de vida’), que perdura e se manifesta nos domínios mais diferentes de atividades”, o que, para Lahire (2002, p. 21) é compartilhar a ilusão comum da unicidade e da invariabilidade. Quando Lahire, ao explicar a concepção de ator presente na teoria de *habitus* de Bourdieu, afirma quais são os objetivos e objeto da procura deste, o faz a partir de afirmações do próprio Bourdieu, senão vejamos:

Ele afirmava, ao declarar que queria ‘encontrar o que há de verdade na aproximação característica do conhecimento comum, a saber, a intuição da

sistematicidade dos estilos de vida e do conjunto que os constituem. Para isso, é preciso voltar ao princípio unificador e criador da prática, isto é, ao *habitus* de colocar como forma incorporada da condição de classe e dos condicionamentos que ela impõe, portanto, construir a classe objetiva como conjunto de agentes que são postos em condição de existência homogênea e produzem sistemas de disposições homogêneas, próprias para criar práticas semelhantes'. (BOURDIEU, 1979, p. 112 *apud* LAHIRE, 2002, p. 21).

Portanto, do que se depreende desses excertos citados literalmente, compreende-se que, ao citar Bourdieu e os modelos reprodutivistas, Corsaro (2011) tem em mente os constructos formulados – e não se pode afirmar aqui que esta seja a única raiz, a única fonte –, a partir da teoria do *habitus* de Bourdieu. É o que se entende quando Corsaro afirma que os modelos reprodutivistas:

[...] são centrados nas vantagens usufruídas por aqueles com maior acesso aos recursos culturais. Por exemplo, os pais oriundos de grupos de classe social mais elevada podem garantir que seus filhos recebam educação de qualidade em prestigiadas instituições acadêmicas. Teóricos reprodutivistas também apontam para um tratamento diferenciado dos indivíduos nas instituições sociais (especialmente no sistema educativo) que reflete e apoia o sistema de classe dominante. (CORSARO, 2011, p. 21).

Corsaro se limita a citar Bernstein, Bourdieu e Passeron como sendo os teóricos dos modelos reprodutivistas e não desenvolve o tópico para muito além do exposto nos parágrafos antecedentes. Tece críticas às duas abordagens do modelo determinista e, de modo semelhante a Lahire (2002), argumenta que negligenciam ou diminuem a importância “das capacidades ativas e inovadoras de todos os membros da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 21), fazendo desses teóricos omissos “em relação à natureza histórica e contingente da ação social e da reprodução. Em suma, esses modelos abstratos simplificam processos altamente complexos e, no seu erigir, ignoram a importância das crianças e da infância na sociedade.” (CORSARO, 2011, p. 21). Tudo porque os efeitos da socialização, da desigualdade social e do conflito social são postos em primazia, em detrimento da diversidade plural dos atores (LAHIRE, 2002; CORSARO, 2011).

Corsaro cita a importância de Bourdieu para a construção de sua própria tese, a “reprodução interpretativa” das crianças, mas, por entender que falta um elo construtivista na compreensão do *habitus* em Bourdieu – que não é determinista, na visão de Corsaro –, que vá além da socialização que “limita o envolvimento das crianças na participação e reprodução cultural” para alcançar “as contribuições infantis para o refinamento e mudança cultural” (CORSARO, 2011, p. 22), é necessário um modelo que emergiu do construtivismo, que inclua a criança como ator. É sobre esse modelo que as próximas subseções tratarão.

3.2 PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DOS MODELOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Outra importante fonte das teorias sobre socialização na infância é oriunda das teorias advindas da Psicologia do Desenvolvimento, sobretudo, a partir do Construtivismo de Piaget e do Sócio - Construtivismo de Vygotsky. Há sociólogos que mobilizavam teorias que eram variantes do comportamentalismo, as quais, no geral, enxergavam a criança como ser passivo. Há outros, contudo, que seguiram a abordagem construtivista piagetiana. O psicólogo suíço, por meio de vasta pesquisa empírica com crianças, revelou que, desde o nascimento, os bebês e crianças “interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais”. (CORSARO, 2011, p. 23). Tal noção leva a crer na ideia de nível de desenvolvimento cognitivo da criança.

Com a sua Epistemologia Genética, que une saberes da Biologia com a Epistemologia, Piaget afirmava que:

o desenvolvimento intelectual não é simplesmente uma acumulação de fatos ou habilidades, mas, na verdade, uma progressão da capacidade intelectual ao longo de uma série de estágios qualitativamente distintos. A noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos. (CORSARO, 2011, p. 23).

Essa progressão não necessariamente cumulativa, inexoravelmente, leva ao entendimento de que, por assinalar uma ideia de desenvolvimento, está amalgamada a algo que se relaciona à mudança, como afirmou Woodhead (2009). Essas mudanças se dariam sempre em níveis mais avançados, progredindo do bebê, para a criança, a adolescência e depois para a vida adulta, na compreensão de que, seguindo um plano ordenado, alcança-se estágios mais complexos, avançados e organizados em termos de racionalidade, cognição, autonomia e moral. (WOODHEAD, 2009).

Junto com a noção de progresso, subjacentes estão as relações de poder colocadas nos discursos de desenvolvimento, cabendo aos mecanismos que operam sobre esses seres, nomeadamente às instituições família, escola, religião, política etc, ordenar e moldar o curso desse desenvolvimento, de modo a tornar a criança alguém com sociabilidade o suficiente para seguir a marcha social. Era esse paradigma do

desenvolvimento o mais influente nas pesquisas sobre crianças nas sociedades modernas ocidentais. (WOODHEAD, 2009).

Ao analisar sobre a influência da teorização do desenvolvimento infantil nos modos como a infância foi entendida e modelada nas sociedades contemporâneas, Woodhead vai até as origens desse paradigma, que data do século XIX, quando a Revolução Industrial, juntamente com uma revolução no campo acadêmico biológico, começou a ganhar força:

Os estudos científicos sobre o desenvolvimento das crianças começaram a atrair a atenção durante as últimas décadas do século XIX, devido à sua capacidade de oferecer soluções para as questões da infância enfrentadas pelas sociedades industrializadoras e urbanizadoras (Cunningham, 1991; Hendrick, 1997). [...] Mais do que nunca, as infâncias urbanas eram sobre crianças em massa, nas fábricas, nas favelas superlotadas, nas ruas e nas escolas. A educação em massa contribuiu para que as crianças se tornassem um subgrupo distinto dentro da sociedade, suas vidas separadas e institucionalizadas, especialmente dentro da educação (compulsória na Inglaterra desde 1880). [...] a infância estava sendo construída - e as crianças conhecidas - não apenas pelo nome, gênero, religião, classe e outras categorias sociais. Elas também foram cada vez mais marcadas e organizadas de acordo com sua idade (mais precisamente possível, uma vez estabelecido o registro universal de nascimento, na Inglaterra, a partir de 1837). Pela primeira vez, a grande massa de crianças poderia ser regulada usando a idade como uma métrica, para identificar o fim e o início de suas infâncias, juntamente com todas as subdivisões e transições ao longo do caminho (principalmente idade escolar, responsabilidade criminal, emprego em período integral, casamento, direito de voto, etc). Uma nova geração de profissionais da infância foi encarregada de identificar as necessidades específicas de cuidados, disciplina e ensino das crianças (Kellmer-Pringle, 1975; Woodhead, 1997), protegendo o bem-estar das crianças e promovendo sua aprendizagem. Como as crianças eram agora organizadas - e pensadas - em termos de classes ou turmas escolares vinculadas à idade, tornou-se uma prioridade conhecer os tipos de instrução apropriados para cada série. Também eram necessárias ferramentas que permitissem aos profissionais classificar e selecionar crianças de acordo com suas habilidades e potencialidades (Rose, 1985; Burman, 1994; Woodhead, 2003a). Em suma, a implicação das políticas de "educação para todos" do século XIX nas sociedades industriais era que, pela primeira vez, as vidas de todas as crianças eram reguladas em termos de expectativas normativas; um precursor dos padrões universais aplicados agora através de iniciativas globais de Educação para Todos (EFA) (Woodhead, 2003a). (WOODHEAD, 2009, p. 47/48, tradução nossa).²⁰

²⁰ Tais excertos foram traduzidos diretamente do texto original em inglês, que seguem, literalmente: *Scientific studies of children's development began to attract attention during the latter decades of the nineteenth century, because of their ability to offer solutions to the childhood issues confronting industrializing, urbanizing societies (Cunningham, 1991; Hendrick, 1997). [...] More than ever before, urban childhoods were about children en masse, in factories, in overcrowded slums, in the streets and in schools. Mass education contributed to children becoming a distinctive subgroup within society, their lives separated off and institutionalized, especially within education (compulsory in England from 1880).* (WOODHEAD, 2009, p. 47).

[...] childhood was being constructed – and children known – not only by their name, gender, religion, class and other social categories. They were also increasingly marked off and organized according to their age (made more precisely possible once universal birth registration was established, in England from 1837). For the first time, the great mass of children could be regulated using age as a metric, to identify the end as well as the beginning of their childhoods, along with all the subdivisions and transitions along the way (notably school starting age, criminal responsibility, full-time employment, marriage, right to vote,

Na área da pesquisa acadêmica sobre o desenvolvimento infantil, havia uma tríade de prioridade nos estudos desse campo, que estavam centrados em: “descrever os principais marcos do desenvolvimento; explicar os processos subjacentes ao desenvolvimento; e identificar as causas e significância de fatores ambientais na modelagem de desvios da norma”. (WOODHEAD, 2009, p. 48, tradução nossa²¹).

Estando entre os polos das teorias maturacionistas (o desenvolvimento se dá em um processo genético de maturação progressiva) e das teorias ambientalistas (a aprendizagem e a experiência na interação com o mundo está em relevo), estão as teorias construtivistas de Piaget e sócio – construtivistas de Vygotsky. A partir da década de 1970, críticas ao modelo desenvolvimentista de Piaget começaram a surgir, no mesmo momento em que as obras de Vygotsky foram traduzidas para o inglês. Dentro da própria Psicologia, uma reordenação paradigmática foi sendo processada e, junto com ela, novos desafios relacionados à questão do desenvolvimento infantil, dentre eles, Woodhead enumera a questão da pluralidade das crianças e infâncias de contextos culturais variados, não autorizando que se fale em singularidade da criança ou infância, nem tampouco de modelos replicáveis indiscriminadamente, pois:

O primeiro desafio foi que a singularidade implícita na frase "desenvolvimento infantil" serve para naturalizar, essencializar e universalizar formas culturais particulares da infância. Essa crítica chama a atenção para a especificidade cultural de muitas coisas que são apresentadas como ortodoxia do desenvolvimento infantil, no conhecimento de livros didáticos, nas políticas e na prática, especialmente nas declarações sobre as necessidades fundamentais das crianças (Woodhead, 1997). O desafio é especialmente importante no início do século XXI, quando a pesquisa desenvolvimentista se tornou uma atividade vibrante, eclética e global, e os conceitos de desenvolvimento são difundidos, incluindo a interpretação da Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (UNCRC, 1989), que afirma que as crianças têm direito ao desenvolvimento (artigo 6), e refere-se a proteger "o desenvolvimento físico, mental, espiritual, moral e social da criança" (por exemplo, artigos 27 e 32) (Hodgkin e Newell, 1998; Woodhead, 2005). Construir a UNCRC em torno de conceitos de desenvolvimento tem sido desafiado como convidando à supergeneralização de teorias e evidências do

etc.). A new breed of childhood professionals was now charged with identifying children's distinctive needs for care, discipline and teaching (Kellmer-Pringle, 1975; Woodhead, 1997), protecting children's welfare, and promoting their learning. Since children were now organized – and thought about – in terms of age-linked school grades or classes, it became a priority to know the kinds of instruction that was appropriate for each grade. Tools were also needed that could enable professionals to sort and select children according to their abilities and potential (Rose, 1985; Burman, 1994; Woodhead, 2003a). In short, the implication of nineteenth-century 'education for all' policies in industrial societies was that for the first time the lives of all children were regulated in terms of normative expectations; a forerunner to the universal standards now being applied through global Educational for All (EFA) initiatives (Woodhead, 2003a). (WOODHEAD, 2009, p. 48).

²¹ Traduzido do texto original em inglês: [...] “to describe the major developmental milestones; to explain the processes underlying development; and to identify the causes and significance of environmental factors in shaping deviations from the norm.” (WOODHEAD, 2009, p. 48)

desenvolvimento, promovendo padrões globalizados para julgar a infância de outras pessoas (Burman, 1996; Boyden, 1997). De acordo com alguns comentaristas, é um caso de "pensar localmente, agindo globalmente" (Gergen et al., 1996). (WOODHEAD, 2009, p. 51, tradução livre)²².

Neste sentido, o autor acentua a importância dos estudos culturais, para além dos marcadores de idade, entendendo que outras categorias como a de etnia, gênero etc podem ser mais precisas para conhecer as subjetividades das crianças, sobretudo, quando se leva em conta que, em muitos países ao redor do globo, as crianças não são registradas no momento de seu nascimento. Outrossim, o autor destaca a relação pesquisador - criança, atentando para que não se efetivem pesquisas com crianças por meio de sua objetificação, à semelhança de estudos da área química, em que as crianças são analisadas em 'laboratórios' para confirmar hipóteses de pesquisa previamente circunscritas. (WOODHEAD, 2009).

Nesse sentido, não somente nas pesquisas psicológicas, mas também das do campo sociológico, é preciso ter em mente que, na articulação com qualquer tipo de pesquisa em que figurem crianças, "relaciona-se, estreitamente, com a forma como a infância é teorizada." Por isso a necessária mudança paradigmática em nível de metodologia e de atitude, no que concerne em não tomar a criança enquanto objeto de pesquisa, e sim enquanto participante da pesquisa. (WOODHEAD; FAULKNER, 2005, p. 4).

Em nível teórico e metodológico, portanto, a tarefa em efetivar uma investigação com crianças é sempre crítica, tomando em consideração todas as "implicações teóricas e políticas no tratamento das crianças como atores sociais de pleno direito em contextos onde, tradicionalmente, lhes tem sido negados esses direitos de participação e as suas vozes tem sido apagadas". (CHRISTENSEN; JAMES, 2005, p. 14). Muito ainda há de ser feito para a efetivação dos direitos das crianças, inclusive em termos conceituais e na

²² Tradução feita do texto original em inglês: *The first challenge has been that the singularity implied by the phrase 'child development' serves to naturalize, essentialize and universalize particular cultural forms of childhood. This critique draws attention to the cultural specificity of much that is presented as child development orthodoxy, in textbook knowledge, in policies and practice, notably in statements about children's fundamental needs (Woodhead, 1997). The challenge is especially salient at the start of the twenty-first century, when developmental research has become a vibrant, eclectic, global activity, and developmental concepts are pervasive, including within the interpretation of the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC, 1989) which affirms that children have a right to development (Article 6), and refers to protecting 'the child's physical, mental, spiritual, moral and social development' (e.g., Articles 27 and 32) (Hodgkin and Newell, 1998; Woodhead, 2005).*

Building the UNCRC around concepts of development has been challenged as inviting overgeneralization of developmental theories and evidence, promoting globalized standards for judging other people's childhoods, (Burman, 1996; Boyden, 1997). According to some commentators, it is a case of 'thinking locally, acting globally' (Gergen et al., 1996). (WOODHEAD, 2009, p. 51).

criação de ferramentas para que as crianças participem ampla e qualitativamente. Isso não significa desconsiderar as teorias de desenvolvimento infantil, mas atentar para não utilizá-las de modo homogeneizador e rígido, inibindo a consciência cultural e social da qual as crianças são portadoras, já no presente. Nesse sentido:

[...] A infância é transicional, no entanto, é culturalmente construída (Hockey e James, 1993, 2003). Este período da vida humana é marcado por grandes mudanças no tamanho físico e maturidade, relacionamentos e identidades, interesses, atividades, habilidades e perspectivas, incluindo perspectivas sobre o desenvolvimento. Essas mudanças são, é claro, expressas de maneira muito diferente dentro de contextos culturais específicos e contextos socioeconômicos. No entanto, a imaturidade continua sendo uma das características mais distintivas dos jovens da espécie humana (Bruner, 1972), seja ela construída em termos de nutrição e vulnerabilidade, ensino e aprendizagem, socialização e desenvolvimento ou respeito pelos seus direitos. [...] Reconhecer a agência das crianças, competência e direitos participativos é o começo, não o fim da história. Versões mais rígidas da teoria do desenvolvimento indubitavelmente subvalorizaram a consciência social das crianças e suas capacidades de compreensão e empatia (Dunn, 1988) - e implicitamente superestimaram a posse desses atributos entre a comunidade adulta. No entanto, ainda são necessários conceitos e ferramentas que reconheçam que as crianças são, na maior parte do tempo e em muitos contextos, relativamente mais vulneráveis, dependentes e inexperientes. Elas exigem (e frequentemente buscam) orientação, apoio e ensino de membros mais experientes da sociedade - através da capacitação de estruturas e pedagogias para participação. Conceitos e ferramentas relevantes são fornecidos por ramos mais recentes de pesquisa de desenvolvimento: por exemplo, 'andaimes', 'zona de desenvolvimento proximal', 'participação guiada', 'ferramentas culturais', 'comunidades de prática' (por exemplo, Wood, 1988; Rogoff 1990, Lave e Wenger, 1991, ver também Woodhead, 1999b e Smith, 2002). É claro que essas relações de aprendizagem são muito mais fluidas e variadas do que um modelo de desenvolvimento bruto pode sugerir, e elas não são inevitavelmente baseadas em hierarquias rígidas baseadas na idade. (WOODHEAD, 2009, p. 57, tradução livre²³).

²³ Traduzido do texto original em inglês: *Childhood is transitional however it is culturally constructed (Hockey and James, 1993, 2003). This period of the human lifespan is marked by major changes in physical size and maturity, relationships and identities, interests, activities, skills and perspectives, including perspectives on development. These changes are, of course very differently expressed within specific cultural settings and socioeconomic contexts. Yet, immaturity remains one of the most distinctive features of the young of the human species (Bruner, 1972), whether constructed in terms of nurturance and vulnerability, teaching and learning, socialization and development or respect for their rights. [...] Acknowledging children's agency, competence and participatory rights is the beginning, not the end of the story. More rigid versions of developmental theory undoubtedly undervalued children's social awareness and capacities for understanding and empathy (Dunn, 1988) – and implicitly overestimated possession of these attributes among the adult community. Yet concepts and tools are still needed that acknowledge children are, for much of the time and in many contexts, relatively more vulnerable, dependent and inexperienced. They require (and often seek) guidance, support and teaching from more experienced members of society – through enabling structures and pedagogies for participation. Relevant concepts and tools are provided by more recent branches of developmental research: for example 'scaffolding', 'zone of proximal development', 'guided participation', 'cultural tools', 'communities of practice' (e.g., Wood, 1988; Rogoff, 1990; Lave and Wenger, 1991; see also Woodhead, 1999b and Smith, 2002). Of course, these learning relationships are much more fluid and varied than a crude developmental model might suggest, and they are not inevitably based on rigid age-based hierarchies. (WOODHEAD, 2009, p. 57)*

Corsaro entende, portanto que, inclusive as revisões da teoria de Piaget sobre o desenvolvimento humano, assim como a visão sociocultural do desenvolvimento humano de Vygotsky, continuam centradas no desenvolvimento da criança individual, no singular, junto com a noção de que há uma linha de chegada para o desenvolvimento, em detrimento das ações nas interações coletivas e “sugere que a participação do ator na sociedade ocorre somente após a internalização individual.” (CORSARO, 2011, p. 29). É voltando-se para o alargamento da abordagem construtivista que Corsaro desenvolve sua tese da “reprodução interpretativa” [...] “para entender mais plenamente a importância da ação coletiva e de construção pelas crianças de suas próprias culturas de pares.” (CORSARO, 2011, p. 31).

A partir das próximas subseções abordamos sobre o conceito de “reprodução interpretativa”, o modelo de teia global e agência das crianças para, em seguida, entendê-las na articulação com o conceito de “estrutura da infância”.

3.3 A TESE DA “REPRODUÇÃO INTERPRETATIVA” DE WILLIAM CORSARO

Verificando a carência teórica e empírica de estudos dedicados à compreensão das crianças e da Infância a partir delas mesmas, enquanto categorias de análise, desatreladas dos contextos institucionais dos quais fazem parte, ou mesmo de modo não subordinado aos marcadores de “filhos e alunos” é que, aliando contributos da Psicologia e de métodos da Antropologia, valendo-se de teorias sociológicas, mormente daquelas desenvolvidas por Pierre Bourdieu e, sobretudo, assumindo o compromisso em desenvolver pesquisa não somente sobre crianças, mas com crianças, por meio da Etnografia, Corsaro constituiu-se enquanto adulto não típico em meio às culturas das crianças e construiu o conceito de “Reprodução Interpretativa”, o qual, segundo o autor, serve de alicerce para uma “nova sociologia da infância”. (CORSARO, 2011, p. 40).

Trata-se de categoria multifacetada, decorrente de uma perspectiva analítica de abordagem interpretativa, que claramente se distancia dos enfoques da socialização até então empreendidos no campo sociológico. A tese da “reprodução interpretativa” é, por sua vez, composta por uma tríade de ações coletivas, desencadeadas sequencialmente, mas que não são, necessariamente, “historicamente divididas”. São elas: “(1) apropriação criativa de informações e conhecimentos do mundo adulto pelas crianças; (2) produção e participação de crianças em uma série de cultura de pares; (3) e contribuição infantil para a reprodução e extensão da cultura adulta.” (CORSARO, 2011, p. 54). Fazendo alusão à

aquisição da linguagem, que ocorre de forma processual e paulatina pelas crianças, também é assim na criação e na participação em cultura de pares, que, na mesma medida que reproduz, opera mudança na cultura adulta:

As crianças se apropriam de informações do mundo adulto para criarem e participarem da cultura de pares em momentos específicos do tempo. Essas mesmas ações coletivas, por meio da sua repetição na cultura de pares ao longo do tempo, contribuem para uma melhor compreensão dos aspectos da cultura adulta que tenham sido apropriados pelas crianças. (CORSARO, 2011, p.54).

Para exemplificar essa progressão que ocorre nas ações coletivas das crianças e as possíveis mudanças que reverberam delas para aspectos da cultura adulta, Corsaro cita a ocorrência dos ajustes secundários, a partir dos quais as crianças “evitam regras adultas” e permitem com que, de forma cooperativa, produzam e obtenham “certa quantidade de controle sobre suas vidas”. (CORSARO, 2011, p. 54). O conceito dos ajustes secundários é desenvolvido por Goffman como sendo:

qualquer disposição habitual pela qual um membro de uma organização emprega significados não autorizados, ou obtém finalidades não autorizadas, ou ambos, contornando assim os pressupostos da organização sobre o que ele deve fazer e ter e, portanto, o que ele deveria ser. (1961, p. 189 *apud* CORSARO, 2011, p. 54/55)

Ao longo dos mais de 20 anos de experiência etnográfica com crianças de jardins de infância nos Estados Unidos e na Itália, William Corsaro verificou a incidência desses ajustes secundários entre as culturas de pares e a influência deles nas regras instituídas pelos adultos, que muitas vezes corroboram ou são permissivos em relação a essas pequenas transgressões praticadas pelas crianças. É uma noção importante porque desmistifica a noção de que as crianças aceitam passivamente as regras do mundo adulto e porque “inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais.” (CORSARO, 2011, p. 31). Além disso, aliado ao termo “interpretativa”, ele deve ser analisado em conjunto com o termo “reprodução”, que leva ao entendimento de que:

as crianças estão, por sua própria participação na sociedade, restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p. 31/32).

Esses conceitos são importantes para este trabalho porque denotam a interlocução constante entre as noções de estrutura da infância e das crianças no cotidiano, nas suas culturas de pares, que serão depois desdobrados no conceito de teia global. Nesse sentido,

princiando no conceito de “reprodução interpretativa”, que é desenvolvido a partir de dois pilares: “a importância da linguagem e das rotinas culturais e a natureza reprodutiva da participação das crianças na evolução de suas culturas” (CORSARO, 2011, p. 32), Corsaro enfatiza a linguagem enquanto ferramenta estruturante para a participação das crianças nas suas rotinas culturais, que interligam, por meio dos símbolos codificados da linguagem, aspectos de apropriação, criação e interlocução das realidades sociais e psicológicas.

O termo “rotina” está justamente conectado ao aspecto habitual, ao previsível, sendo visto como aquilo que fornece às pessoas “a segurança e a compreensão de pertencerem a um grupo social.” (CORSARO, 2011, p. 32). Corsaro ainda explica que “as rotinas culturais servem como âncoras que permitem que os atores sociais lidem com a problemática, com o inesperado e as ambiguidades, mantendo-se confortavelmente no confinamento amigável da vida cotidiana.” (CORSARO, 2011, p. 32). São processos que, por serem comuns, habituais, fornecem quadros seguros para a produção, exibição e interpretação de “conhecimentos socioculturais.” (CORSARO, 2011, p. 32).

Essas noções são de enorme relevância porque estão estritamente relacionadas às formas de interação com a criança e aos modos apropriados no estabelecimento de relações voltadas a respeitar e garantir o direito à participação das crianças, independentemente da faixa etária. Isso porque a participação nas rotinas culturais inicia muito cedo, ainda quando “as habilidades comunicativas e de linguagem da criança são limitadas, [nas sociedades ocidentais] a interação social segue em consonância com a **suposição ‘como se.’**” (CORSARO, 2011, p. 32, grifos no original). Quer dizer que: “bebês são tratados como socialmente competentes (‘como se’ fossem capazes de intercâmbios sociais). Ao longo do tempo, devido a essa atitude de ‘como se’, as crianças passam de uma limitada a uma plena participação nas rotinas culturais.” (CORSARO, 2011, p. 32). Isso implica não negar às crianças possibilidades de participarem por suposto entendimento de que elas ainda não têm habilidades para entenderem determinadas questões. O como se potencializa a criança, na medida que não pressupõe um preconceito a respeito da capacidade de entendimento da criança.

São nessas participações nas rotinas culturais que as crianças “aprendem um conjunto de regras previsíveis que oferecem segurança e aprendem também que variações nas regras são possíveis e até desejáveis”. (CORSARO, 2011, p. 33). Essas noções sobre regras podem ser aprendidas de forma prazerosa por meio dos jogos e brincadeiras nas interações entre adultos-crianças. Veja-se que, nessa interação:

Dizer que adultos sempre buscam o entendimento compartilhado com crianças e que a adoção de uma atitude ‘come se’ em jogos entre pais e filhos é crucial para a realização de atividades conjuntas não significa que a compreensão compartilhada seja sempre alcançada e mantida na interação entre adultos e crianças. O importante não é que o entendimento compartilhado sempre seja alcançado, mas que haja tentativas, tanto dos adultos como das crianças, para chegar a tal entendimento. Muitas vezes, especialmente na interação adulto-criança, as crianças são expostas a conhecimentos sociais e demandas comunicativas que elas não compreendem plenamente. A interação normalmente continua de forma ordenada, e qualquer ambiguidade persistente deve ser trabalhada ao longo das experiências infantis com adultos e pares. (CORSARO, 2011, p.33).

São nessas relações que acontecem os processos de reproduções coletivas, em que se insere o “modelo de teia global” desenvolvido por Corsaro, em oposição às teorias de desenvolvimento infantil linear e da criança isolada. (CORSARO, 2011, p. 37). A ideia de teia global deve ser pensada a partir mesmo da imagem gráfica de uma teia de aranha:

No eixo ou centro da teia está a família de origem, que serve como uma ligação de todas as instituições culturais para as crianças. Elas ingressam na cultura por meio de suas famílias, ao nascerem. [...] As crianças, nas sociedades modernas, contudo, começam a interagir em outros locais institucionais com outras crianças e adultos que não são membros da família, em uma idade precoce. É nesses domínios institucionais, bem como na família, que as crianças começam a produzir e a participar de uma série de cultura de pares. O desenvolvimento individual é incorporado na produção coletiva de uma série de cultura de pares que, por sua vez, contribuem para a reprodução e alteração na sociedade ou na cultura mais ampla dos adultos.

Finalmente, é a estrutura geral do modelo que é mais fundamental. Como no caso das aranhas de jardins, cujas teias variam em termos de número de raios e espirais, quando usamos a teia como um modelo para a reprodução interpretativa, o número de raios (campos institucionais ou locais) e a natureza e números de espirais (a diversidade da constituição ou idade dos grupos de pares e amigos, a natureza dos encontros e os cruzamentos de locais institucionais e assim por diante) variam entre culturas, entre grupos subculturais dentro de uma determinada cultura e ao longo do período histórico. (CORSARO, 2011, p. 38/39).

Esse modelo deve ser compreendido a partir de um movimento espiralado e complexo que interliga as culturas de pares das crianças nas relações e interações com os adultos. Contudo, suas culturas de pares não se confundem com as culturas dos adultos, devendo ser entendidas como formas próprias das crianças, como sendo inventivas e criativas, e não meramente receptivas ou responsivas nas experiências institucionais com o mundo adulto. (CORSARO, 2011).

De tudo o que fora lido e materializado neste exercício de escrita, tomamos a liberdade de sintetizar o objetivo deste diálogo com Corsaro, porque traduz bem o vislumbre tático aqui operacionalizado: pode-se pensar que as crianças agem, aos seus

modos, seguindo as suas lógicas, a partir daquilo que os outros, geralmente os adultos, lhes ofertam para viver e interagir. No entanto, elas vão muito além daquilo que há de oferta, vão muito além daquilo que lhe dão para viver, pensar e interagir. Por isso, podemos pensar que não há exatamente uma reprodução, o que fazem as crianças é um intercâmbio entre o que são e aquilo que é apropriado por elas do mundo social e cultural do qual fazem parte, na mesma medida que intercambiam, criam algo completamente novo, que é específico das culturas de crianças e é compartilhado por elas.

Há uma rede, em que também está a “teia global”, fazendo uso do modelo apresentado por Corsaro, por onde circulam, em sentidos múltiplos, os fluxos de informação e ação. Desta forma, as crianças, seja entre pares, ou entre elas e os adultos com os quais convivem, informadas também pela mídia que consomem [e são consumidas] e pelos espaços e lugares por onde passam, a partir deste caldo multiforme, muito mais do que reproduzir e interpretar, produzem criativamente, de forma que o *modus operandi* adultocêntrico não consegue prever e imaginar. Se não fosse assim, não haveria razão de ser dos próprios conceitos de cultura de pares (CORSARO, 2011), de criança enquanto fenômeno social (QVORTRUP, 2011), ou “um grupo social em si, como um ‘povo’ com traços específicos” (SIROTA, 2001, p.11).

Reproduzir, como a própria palavra indica, conduz a uma repetição, a um fazer de novo, a produzir novamente sobre uma base que já está dada. E quanto à interpretação? Ora, interpreta-se sempre a partir de algo. A etimologia latina indica que interpretar é dar uma explicação, uma tradução, uma compreensão, uma avaliação. Entende-se, traduz-se, compreende-se, avalia-se sempre alguma coisa ou alguém. Há uma inclinação baseada em crenças e valores, quando se interpreta. E as crianças não fazem isso. Elas criam, inventam. Até mesmo na linguagem elas não imitam os adultos, de acordo com os estudos recentes da linguística de Chomsky, por exemplo.

Cada vez mais as pesquisas que tem se ocupado em empreender uma microanálise da infância, de que é exemplo William Corsaro, tem dado conta disso. As contribuições deste estudioso, em essência, verificam a produção inventiva das crianças. As publicações dos estudos etnográficos que empreendeu com elas mostram de perto e muito sensivelmente, uma dimensão muito aproximada de quem e como são as crianças. Por isso mesmo acreditamos que as observações atentas deste “adulto não típico” sobre o mundo das crianças já não podem ser contidas em um conceito de reprodução interpretativa que, pela escolha das palavras “reprodução” e “interpretação” e os sentidos

que elas carregam, em uma leitura apressada, podem macular a potência das crianças, ou reafirmar a crença de que imitam os adultos.

Em última análise, mesmo em uma leitura mais atenta, aquelas palavras ensejam, a meu ver, uma limitação ao universo de táticas inimagináveis e às constelações de inventividades múltiplas que as crianças são capazes de ser e fazer. O uso do conceito de ajustes secundários” corrobora com essa visão. Por isso penso que basta uma adequação de palavras, substituindo-se “reprodução interpretativa” por “integração constitutiva” ou “integração criativa”, utilizadas por Corsaro e, a meu ver, mais coerentes com a teses esposadas por ele. Acredito que o esforço em sintetizar em conceitos, com o uso daquelas palavras para falar sobre o mundo das crianças e a infância seja legítimo. Talvez sobrevenha de um imperativo acadêmico que precisa de palavras escritas, de categorias abstratas, para que possamos nos aproximar de algo. Mas, havendo palavras mais apropriadas, no sentido semântico, elas devem ser utilizadas, justamente para minimizar os equívocos interpretativos, ambiguidades ou ambivalências entre o que se quer expressar e a forma como se expressa. E imagino que Corsaro tenha isso em mente: que as palavras e conceitos serão sempre insuficientes para apreender tudo o que as crianças são.

No próximo subitem, analisamos outro conceito central da Sociologia da Infância, imprescindível para as posteriores definições sobre “participação infantil”, qual seja, a agência da criança.

3.4 AGÊNCIA DA CRIANÇA

Esta dissertação não considera o termo “agência” como uma variação que não implica em alteração do sentido da expressão ator, advinda das teorias sociológicas do ator. É possível, com Lahire, entender que ator é um corpo social que habita um corpo biológico, que “passa por estados diferentes e é fatalmente portador de esquemas de ação ou hábitos heterogêneos e até contraditórios.” (LAHIRE, 2002, p.22). Seguindo essa linha, entendemos que “agência” é uma extensão do termo ator, como se verá mais adiante. Não excludente a essa noção de agência que pretendemos demonstrar, está também o conceito anunciado por Sarmiento, que segue a linha Weberiana de ator:

a palavra inglesa *agency* não tem tradução rigorosa em português, sendo frequentemente, traduzida por ‘agência’. Utiliza-mo-la aqui, sendo certo, no entanto, que preferimos o conceito sociológico weberiano de *ação* para dar

conta do desempenho intencional e racional orientado para os outros”. (SARMENTO, 2013, p.26).

Lahire contribui ao esboçar sua teoria do ator plural, delineando, entre outras coisas, aspectos atinentes aos processos de incorporação e esclarecendo a valia, para além do campo científico, de sua teoria social de ação e do ator. Para ele:

parece que as diversas descrições e análises da ação têm sempre – implícita ou explicitamente — correlatos sociológicos. Segundo, se compreende desta ou daquela maneira os determinantes, as molas da ação, as maneiras de transformar ou de manter a situação atual das coisas, de modificar ou de conservar os comportamentos, podem ser muito diferentes. Pois as teorias da ação, no fundo, são sempre teorias políticas. Respondendo à pergunta “o que é agir?”, elas preparam o terreno para a reforma das maneiras de agir. Ao se estar em condições de captar os processos que levam os atores de uma sociedade a agir como agem, então é possível agir sobre as suas ações e modificá-las. Perspectiva fascinante mas também perigosa (sempre são possíveis os usos menos democráticos do conhecimento sociológico) que merece estar aberta, ainda que fosse só para oferecer meios de se opor aos efeitos de todas as *techné* (políticas, culturais, simbólicas, educativas) de manipulação, inseparáveis dos modos contemporâneos de exercício do poder. Tratar dos programas e das matrizes de socialização dos atores é, como observava já o autor de *Ética à Nicômaco*, leva-los a agir de outra forma, de uma maneira que se possa esperar que seja mais virtuosa e democrática: “Por força de enfrentarmos situações perigosas e nos habituarmos ao medo e à audácia, tornamo-nos corajosos ou pusilânimes. Não é diferente no tocante ao desejo e à cólera. Uns chegam à temperança e à doçura, outros à intemperança e à irascibilidade, pois as maneiras de uns e outros se comportarem é diferente. Numa palavra, atividades semelhantes criam disposições correspondentes. Também precisamos exercer nossas atividades de maneira determinada, pois as diferenças de conduta criam hábitos diferentes” (ARISTÓTELES, 1995, p.46 *apud* LAHIRE, 2002, p.14).

Nesse sentido, é bom ter em mente o cuidado para não cair na tentação homogeneizadora e unificadora dos sujeitos, ou dos atores, que levam à concepção de haver uma constância quase que determinista dos comportamentos e atitudes, o que também se aplica à compreensão da agência das crianças.

Discorrendo sobre a compreensão sobre crianças que imperou na Psicologia do Desenvolvimento, Antropologia Social e Sociologia, com as noções amplamente debatidas nas seções antecedentes, James (2009) discorre sobre a emergência de uma mudança paradigmática ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980. Antes desse período, contudo, existia “pouco espaço para qualquer noção da criança agente, o modelo radicalmente diferente da ‘criança’ que se tornaria uma característica fundamental do ‘paradigma emergente’ dentro da nova sociologia da infância.” (PROUT; JAMES, 2015).

Trata-se de uma mudança de concepção e percepção sobre as crianças, na medida em que agora elas assumem um papel de agentes sociais. Isso significa dizer, como Mayall (2002) aponta, que “as crianças são agora vistas como pessoas que, através de

suas ações individuais, podem fazer a diferença ‘para um relacionamento, uma decisão, para o funcionamento de um conjunto de suposições ou restrições sociais’”. (2002, p. 21 *apud* JAMES, 2009, p. 34, tradução livre²⁴).

Sobre as origens do termo, vieram nos movimentos de contracultura da década de 1960, junto com o turbilhão feminista e os movimentos decoloniais, ou anticoloniais, que colocaram em pauta a verticalização dos poderes hegemônicos políticos e das relações desiguais existentes, que assolavam, e ainda assolam, grupos minoritários da sociedade. Os olhos das Ciências Sociais foram então voltados para esses grupos, entendidos como subculturais, na compreensão das suas visões de mundo. (JAMES,2009).

Mais uma vez, esses trabalhos colocaram em xeque as teorias tradicionais de socialização, ao revelarem espectros culturais e alternativos nunca antes observados sobre o mundo social. “ E foi dentro dessa tradição que Hardman (1973) tornou-se um dos primeiros a sugerir que as crianças também podem habitar um "mundo autorregulado e autônomo que não necessariamente reflete o desenvolvimento inicial da cultura adulta", no qual elas poderiam ser vistas como atores sociais. (HARDMAN, 1973, p.87 *apud* JAMES, 2009, p. 38, tradução livre.²⁵).

Contudo, James (2009) aponta que a teoria de maior significado para a reorientação paradigmática sobre as crianças e as infâncias é aquela que olha para as dicotomias, tentando compreendê-las e integrá-las. Trata-se do reconhecimento das Ciências Sociais da junção essencial entre os dois polos da mesma moeda. Quer dizer, da importância para a Ciência Social tanto das teorias que buscavam explicar a estrutura da vida social quanto daquelas que exploravam as ações e os significados dos indivíduos. Nesse sentido, uma primeira tentativa de reconciliação foi efetivada por Giddens (1979) por meio da sua teoria da estruturação. Nela, ele sugeriu que os cientistas sociais tinham que levar em conta tanto a agência quanto a estrutura em suas explicações do mundo social, argumentando que todo ato que contribui para a reprodução de uma estrutura é também um ato de produção e como tal pode iniciar mudanças alterando a estrutura, ao mesmo tempo que a reproduz. (JAMES,2009). Esta noção está bastante interligada com

²⁴ Tradução livre do texto original em inglês: *Mayall (2002) points out, children are now seen as people who, through their individual actions, can make a difference ‘to a relationship, a decision, to the workings of a set of social assumptions or constraints’* (2002, p.21 *apud* JAMES, 2009, p. 34).

²⁵ Traduzido do original em inglês: “*And it was within this tradition that Hardman (1973) became one of the first to suggest that children, too, might inhabit a ‘self-regulating, autonomous world which does not necessarily reflect early development of adult culture’ in which they could be seen as social actors.*” (HARDMAN, 1973, p.87 *apud* JAMES, 2009, p.38, tradução livre)

a tese da “reprodução interpretativa” de William Corsaro (2011), como vimos na subseção precedente.

Nesses termos, podemos nos perguntar: quais são as implicações do conceito de "ator social" e em que ele se relaciona e diferencia do conceito de "agência"? Neste trabalho, percebemos que a noção de tomar as crianças como atores sociais é alargada e até comum. No entanto, como mencionado acima, essa ideia tem suas origens nos debates intelectuais das décadas de 1960 e 1970, que culminaram em um novo paradigma para o estudo social da infância. Resumindo esses desenvolvimentos, em 1990, James e Prout fornecem uma definição do que essa noção de crianças como atores sociais pode denotar: “as crianças são e devem ser vistas como ativas na construção de suas próprias vidas, das vidas daqueles ao seu redor e das sociedades em que vivem. As crianças não são apenas os sujeitos passivos das estruturas e processos sociais”. (1990, p. 8 *apud* JAMES,2009, p.40, tradução livre²⁶).

Mas o que de fato introduziu as crianças na Sociologia foi o esforço coletivo para dizer mais que as crianças tinham agência. Para Mayall (2002):

o ator é alguém que faz alguma coisa; o agente é alguém que faz algo com outras pessoas e, ao fazê-lo, faz as coisas acontecerem, contribuindo assim para processos mais amplos de reprodução social e cultural. Assim, estudar as crianças como atores sociais é vê-las como "ativas na construção de suas próprias vidas" e como vidas dirigentes que são "dignas de estudo por si mesmas" e não apenas pelo que revelam sobre o futuro ou o desenvolvimento da humanidade. Mas, seguindo o argumento de Mayall, ver as crianças como agentes é considerá-las como tendo também um papel a desempenhar "nas vidas daqueles que as rodeiam" nas "sociedades em que vivem" e como formando "relações sociais e culturas" independentes. **É então uma concepção mais desenvolvida e arredondada do que significa agir que o conceito de "agência" fornece**, e é isso que forma o ponto de partida para muitos estudos contemporâneos da vida cotidiana das crianças. (JAMES,2009, p.41, tradução livre, grifos nossos).²⁷

Ainda segundo Mayall (2002), citada por James (2009):

²⁶ Traduzido do texto original em inglês: *children's social relationships and cultures are worthy of study in their own right, independent of the perspective and concerns of adults*. (1990, p. 8 *apud* JAMES,2009, p.40, tradução livre)

²⁷ Tradução livre do original em inglês: *For Mayall (2002) the actor is someone who does something; the agent is someone who does something with other people, and, in so doing, makes things happen, thereby contributing to wider processes of social and cultural reproduction. Thus, to study children as social actors is to see them as 'active in the construction of their own lives' and as leading lives that are 'worthy of study in their own right' and not just for what they reveal about the future or about the development of humankind. But, following Mayall's argument, to see children as agents is to regard them as also having a part to play 'in the lives of those around them' in 'the societies in which they live' and as forming independent 'social relationships and cultures'. It is then a more developed and rounded conception of what it means to act that the concept of 'agency' provides, and it is this that forms the point of departure for many contemporary studies of children's everyday lives*. (JAMES,2009, p.41, tradução livre)

uma visão significativa da compreensão da agência das crianças pode ser obtida a partir do relato crítico-realista da relação entre estrutura e agência, que dá importância à dimensão histórica da vida social. Através de sua ênfase nas continuidades incorporadas na estrutura social, continuidades que precedem e sobreviverão ao indivíduo, o realismo crítico ressalta o caráter transformador de uma vida social que ocorre em e através de relações sociais de diferentes tipos. E são essas relações sociais, que ocorrem entre pessoas que ocupam posições sociais distintas, que pode ser, não intencionalmente (e às vezes intencionalmente), transformadora da estrutura social. (JAMES,2009).

A esse fato dá-se o nome de “infância fragmentada”, quer dizer, transversalizada por variáveis sociais como classe, gênero, etnia e estado de saúde. Nem todas as crianças podem ter as mesmas oportunidades de acessar a mídia, por exemplo. Nem, de fato, todas as crianças são igualmente competentes em seu uso. Assim, apesar da vinculação frequente de ideias de agência de crianças a uma agenda política para expor o *status* de minoria infantil em relação a adultos, a agência, no final, é um atributo de crianças individuais, no seu processo de individuação. É algo que elas tem a discricionariedade de poder exercer ou não e não deve ser encarado como um símbolo de seu *status* social minoritário. Como acentua James, “essa observação levanta outras questões, portanto, sobre os direitos das crianças à agência. Todas as crianças têm a mesma capacidade de agência? O que pode inibir ou impedir que determinadas crianças o exerçam e sob que tipos de circunstâncias?” (JAMES, 2009, p.44, tradução livre)²⁸.

A partir dessas considerações podemos questionar: de que forma o conceito de agência se articula com o conceito de participação infantil? Qual a diferença entre eles? É possível falar em participação sem agência?

Entendemos que não é possível falar em participação infantil sem considerar a agência da criança, seguindo as conceituações aqui esposadas. A diferença entre uma e outra estaria assentada no aspecto da **intencionalidade**: quer dizer, a participação infantil exige intencionalidade de quem participa, na medida em que se espera ou é sabido que no âmbito do processo participativo há, não somente a intencionalidade de se fazer ser ouvido, mas também de interferir em algum processo decisório importante para uma dada coletividade. Desta forma, exerce-se agência quando se participa, mas nem todo exercício de agência é participativo, porque a agência é uma qualidade do sujeito e condição para a participação.

²⁸ Tradução livre do texto original em inglês: *This observation raises other questions, therefore, about children's rights to agency. Do all children have the same capacity for agency? What might inhibit or prevent particular children from exercising it, and under what kinds of circumstances?*

Tentamos examinar essas questões nos textos que foram selecionados a partir do levantamento bibliográfico que foram analisados neste trabalho. A seguir, abordamos a última categoria, a da infância enquanto estrutura, a partir dos contributos de Qvortrup.

3.5 A INFÂNCIA ENQUANTO ESTRUTURA E FENÔMENO SOCIAL

Jens Qvortrup, responsável pela constituição do primeiro grupo de pesquisa no campo da Sociologia da Infância (RC53) na Associação Internacional de Sociologia (ISA), e um dos organizadores do *Handbook*²⁹, trata da infância como estrutura social. Qvortrup apresenta a infância como segmento na estrutura social e as aplicações de uma perspectiva estrutural, ou seja, inserido nos fundamentos teóricos dos estudos da infância, define uma abordagem que difere tanto de pesquisas sobre socialização quanto de estudos sobre desenvolvimento infantil, oferecendo elementos para a realização de pesquisas que tenham como objeto a infância como categoria social, portanto, diversa e complementar às outras categorias, perspectiva que resolvemos assumir nesta dissertação.

A pergunta reside em saber se é relevante e plausível entender as crianças como atores competentes na sociedade e perceber a infância em termos estruturais. Embora para os pesquisadores bem versados em estudos sociais da infância essa discussão possa parecer ultrapassada, ela tem um significado histórico. A pergunta a ser respondida, há um quarto de século, era como um adulto poderia interagir com as crianças de forma mais positiva, ao invés de simplesmente tolerá-las por aquilo que elas viriam a se tornar. Como poderíamos fazer justiça à infância e às crianças enquanto elas ainda eram crianças e membros da infância? Não se tratava, nesse caso, de um plano revolucionário, mas apenas se esboçava uma modesta reivindicação analítica com o intuito de prover as crianças e a infância de “autonomia conceitual”, conforme formulou Barrie Thorne (1987, p. 103) em um importante artigo. Essa reivindicação se refletiu em uma demanda pela concessão de visibilidade à infância e de voz às crianças, ou, para usar outra frase típica, lidar com a infância e as crianças por elas mesmas, ou seja, sem ter de necessariamente fazer referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas. (QVORTRUP, 2010a).

²⁹ Trata-se do primeiro capítulo do *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, publicado em 2009. Nos países do hemisfério norte, a publicação de um handbook – em português, manual ou compêndio – é um dos símbolos da consolidação de uma área de conhecimento, cujos capítulos apresentam um breve estado da arte de seus respectivos temas.

Em linguagem coloquial e no discurso científico, a infância é comumente caracterizada como um período. O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa. Em termos estruturais, a infância não tem um começo e um fim temporais, e não pode, portanto, ser compreendida de maneira periódica. É compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional. As duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. O período ou a fase de vida individuais da criança representa, dessa forma, a transição para a idade adulta. (QVORTRUP, 2010a).

Os representantes dos estudos sociais sobre a infância parecem concordar que a terminologia de antecipação da fase da vida adulta não é muito útil. A infância, enquanto espaço social no qual as crianças vivem, transforma-se constantemente, da mesma forma que a idade adulta e a velhice também se modificam. Essas transformações não podem esconder, no entanto, a contínua existência e realidade da infância enquanto categoria estrutural. Em termos estruturais, portanto, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal. (QVORTRUP, 2010a).

Em outras palavras, a infância tanto se transforma de maneira constante assim como é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças.

Se, por um lado, a infância enquanto período é uma fase transitória, para que cada criança se torne um adulto, por outro, enquanto categoria estrutural, a infância não pode nunca se transformar em algo diferente e menos ainda em idade adulta. No entanto, é absolutamente significativo falar sobre a transição de infância de um período histórico para outro.

Todas as categorias geracionais estão sujeitas, em princípio, aos mesmos parâmetros – sejam eles econômicos, tecnológicos, culturais, e assim por diante. É sensato acrescentar, no entanto, que as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto desses parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social.

Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos conseqüentemente variam. Por último, as categorias podem discutivelmente ter interesses especiais, o que levanta a questão de como os interesses são satisfeitos, promovidos e/ou evitados, ou seja, a questão de o que é, em termos gerais, chamado de conflito de gerações e como ele é abordado ou solucionado. (QVORTRUP, 2010a).

As relações entre gerações não assumem necessariamente a forma de conflitos ou divisões; elas podem simplesmente ser consideradas como diferenças ou, na realidade, como interesses em comum. O ponto importante é que a perspectiva geracional é indispensável para chegar a um consenso sobre a natureza da relação. (QVORTRUP, 2010a).

A principal particularidade a respeito das categorias estruturais, em termos de gerações, – se comparadas àquelas em termos de classe e gênero – é a relativamente rápida rotação de seus constituintes: no que diz respeito à infância, podemos dizer que ela experiência 100% de mobilidade em direção à idade adulta – ou, se preferir, uma substituição sempre total de geração (independentemente de como é definida: atualmente a cada 18 anos, na lógica que segue Qvortrup, que toma a CDC como base). A princípio, esta não é diferente de outras categorias geracionais (idade adulta, velhice) ou mesmo de grupos de gênero. Aqui, as substituições também acontecem automaticamente, mesmo que levem um tempo maior – lembrando outra vez que isso depende das circunstâncias históricas e sociais. Classes sociais não preveem um automatismo similar na substituição de seus constituintes, embora estendam a sua existência além dos membros individuais. (QVORTRUP, 2010a).

É preciso ter em mente que, enquanto categoria estrutural, a infância é separada da criança como indivíduo, e, por conseguinte, o método para adquirir percepções, tanto históricas quanto geracionais, acerca da infância, não demanda necessariamente que as crianças sejam diretamente observadas ou questionadas. O que estamos buscando é o universo das crianças ou a estrutura em que elas vivem suas vidas. No final, é obviamente de máxima importância distinguir como os parâmetros exercem influência sobre as crianças – tanto as mais próximas quanto as mais distantes. No entanto, da mesma maneira, sabemos bem que muitos parâmetros, talvez os que mais influenciam a vida das crianças, são definidos sem sequer levar em consideração as crianças e a infância. (QVORTRUP, 2010a).

A partir de um contexto histórico, o qual denominamos desenvolvimento da infância, devemos acompanhar a princípio as mudanças da totalidade de parâmetros e suas próprias interações. Um exemplo interessante e importante a respeito das mudanças nas relações intergeracionais pode ser extraído dos desenvolvimentos demográficos, ou seja, desenvolvimentos em que as crianças não podem ser causadoras, mas que, contudo, provocaram impacto sobre elas. Primeiramente, uma pirâmide populacional nos ajuda a visualizar como a infância tem ocupado cada vez menos espaço ao longo do tempo; por essa razão, a sua categoria estrutural está quase literalmente minimizada. Os fatores responsáveis por isso, ou, talvez, por melhor dizer, de acordo com essas mudanças demográficas, são todos os que, em outras circunstâncias, influenciarão a infância, como, por exemplo, crescimento econômico, industrialização, urbanização, aumento na qualidade da saúde, secularização, individualização, educação, privatização da família, e outros.(QVORTRUP, 2010a).

Refletir sobre infância enquanto categoria estrutural nos impõe uma necessária articulação entre infância e política e no olhar crítico sobre a realidade que temos à nossa disposição. Primeiramente, entendemos que o conceito da infância enquanto categoria estrutural ainda permanece enclausurado entre os muros acadêmicos. Para as pessoas que não circulam nesses espaços é muito difícil imaginar que há, inclusive, uma diferença entre os conceitos de criança e de infância, quanto mais pensar que a infância é uma categoria social, do tipo estrutural, geracional e, portanto, permanente na sociedade. Por isso pleiteamos pela democratização desse conceito, ele precisa ocupar outros espaços e outras mentes.

Isso nos leva a uma segunda questão, mais atrelada ao campo político: se estamos assentes que o conceito de infância enquanto categoria estrutural é de conhecimento restrito ao campo acadêmico, não podemos reivindicar que agentes políticos que hoje estão no poder, o conheçam. Esse fato leva a um outro ponto: sabemos que as crianças ainda não ocupam esses espaços. A elas continua sendo negado direito à voz, à participação efetiva na formulação de políticas que as afetam diuturnamente. A quem cabe representá-las, portanto? Cabe a nós!

Portanto, esse diálogo é também um chamamento para que ocupemos espaços de poder e decisão políticas. Cabe a nós representarmos as crianças e abriremos espaços para que elas adentrem nesses campos que lhes são negados. Temos, portanto um compromisso enquanto educadores para além dos espaços institucionalizados do conhecimento, devemos ser agentes do conhecimento e políticos, também.

Os exemplos da influência dos parâmetros estruturais sobre a infância e as crianças são enormes, por isso os estudos de Qvortrup, em uma perspectiva da participação das crianças, podem ser analisados enquanto premissas primordiais para que as crianças sejam incluídas nas pesquisas macroestruturais, atuando como eixos temáticos para a formulação de políticas públicas não somente naquilo que se julga ser tema diretamente correlacionado a elas, mas também em todos aqueles em que não é contabilizada, mas é afetada, diretamente e de modo mais brusco. Esses outros temas podem ser analisados à luz de outro texto do autor, analisado a seguir.

Qvortrup elencou nove teses sobre a criança enquanto fenômeno social e é a partir desta compreensão que este estudo se desenvolve. Para o dinamarquês, as teses são as seguintes: 1) “A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social da sociedade”: a particularidade estrutural da infância não é definida pelas características individuais da criança nem tampouco pela sua idade. Em termos conceituais, compara-se a estrutura da infância a outras estruturas, tais como o de classe, “no sentido da definição das características pelas quais os membros [...] da infância estão organizados e pela posição da infância assinalada por outros grupos sociais, mais dominantes.” (2011, p. 203); 2) A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico”: para Qvortrup, “a infância persiste: ela continua a existir – como uma classe social, por exemplo- como forma estrutural, independentemente de quantas crianças entram e quantas saem dela.” Interessa para ele saber como a infância se modifica em termos qualitativos e quantitativos, quer dizer, por mudanças que possam ser explicadas no número de parâmetros sociais. Embora não se oponha à descrição psicológica e à tese da socialização, que defendem o desenvolvimento da criança por fases, aduz que, do ponto de vista sociológico, não tem tanta relevância (2011, p. 204); 3) “A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural”: significa dizer “que não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo e [...] são exatamente as mudanças de concepção que são objeto de interesse sociológico, porque presumivelmente refletem mudanças de atitude em relação às crianças;” (2011, p.205); 4) “ Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho”: entende que as crianças participam ativamente na sociedade:

porque elas ocupam espaço na divisão do trabalho, principalmente em termos de trabalho escolar, o qual não pode ser separado em termos de trabalho da sociedade em geral;[...] em segundo lugar, porque a presença da infância influencia fortemente os planos e projetos não só dos pais, mas também do

mundo social e econômico. A Infância interage, então, estruturalmente, com os outros setores da sociedade. (2011, p. 205/206).

Continuando com as teses, a de número 5) é aquela que já fora citada em linhas anteriores, que toma “as crianças como co-construídas da infância e da sociedade”: quer dizer que “são criadoras, inventivas, porque se envolvem em ações propositivas” e não meras reprodutoras de um sistema adulto (2011, p. 206); 6) “a infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular”: as crianças não vivem em um mundo especial, à parte dos adultos. Enquanto integrantes de um “terreno comum para todos os grupos etários”, está exposta à influência das macro-forças, assim como os adultos. A influência ocorre de modo distinto porque, normalmente são mediadas ou ocorrem de forma indireta, o que mitiga a percepção das influências (2011, p.206/7) “ a dependência convencional das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar”: são raros os esforços em estudar as crianças, de forma documentada e sistemática, enquanto unidade de observação ou “a análise da infância do ponto de vista das crianças” (2011, p. 207); 8) “Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças”: em uma perspectiva econômica, constatou-se que o grupo das crianças é o que possui menor renda per capita disponível. Isso leva a crer que a sociedade não assume uma responsabilidade social sobre a criança. Espera-se que elas sejam providas por um padrão mínimo e básico segundo a família com quem vivem (2011, p. 209); por último, a tese 9) “a Infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadas quanto paternalizadoras”: Qvortrup entende que a definição de minoria pode ser empregada à categoria Infância, guardadas algumas particularidades. Entender a criança enquanto pertencente a uma categoria de um grupo minoritário significa dizer que, em relação a um grupo dominante, possui tratamento diferencial e desigual. Essas são as teses defendidas por Qvortrup, suficientes para que as crianças possam ser encaradas com seriedade. O estudioso as tem enquanto um pontapé inicial para que experimente “um tipo de cidadania científica”, já que a cidadania ainda espera pelas crianças. (2011, p. 211).

Neste trabalho, “agência” e “estrutura” não são encaradas em termos dicotomizantes. Escolhemos sistematizar os trabalhos de acordo com as suas orientações macro ou micro, por entender que essa abordagem diz muito mais respeito às diferentes

formas de apropriação dos mundos infantis e acreditamos que, ao analisá-las, ao final, teremos uma visão mais integralizada a respeito do tema da “participação infantil”.

Neste sentido, em diálogo com o autor, questionamos: de que forma a agência se articula com o entendimento da infância enquanto categoria estrutural?

Primeiro é preciso considerar que, quando falamos em infância enquanto categoria estrutural da sociedade, estamos considerando que a infância afeta e é afetada por ela, contudo, raras vezes as crianças são incluídas nos processos macroestruturais que afetam as suas vidas diretamente. Com isso queremos dizer que, embora as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e tenham assegurados seu direito à participação, esses direitos não devem estar subsumidos às práticas de voz, no cotidiano das vidas privadas delas. Ele exsurge enquanto não somente possibilidade, mas como necessário reconhecimento das crianças enquanto agentes políticos, capazes sim de tomarem parte na formulação das políticas nos assuntos que afetam diretamente as suas vidas, como por exemplo, na formulação de políticas educacionais.

É neste sentido que o conceito de agência se articula com o de estrutura, ao compreender que as crianças são agentes, não somente sociais, mas com capacidades políticas e decisórias, que não podem ser comparadas com as dos adultos mas que devem, por direito próprio, ser levadas em consideração.

Na próxima seção, seguimos discutindo a respeito da construção histórica dos direitos das crianças e na atribuição a elas, do *status* jurídico de criança enquanto sujeito de direitos e o significado dessa alteração de estatuto.

4 PARTICIPAÇÃO INFANTIL E SUAS IMBRICAÇÕES: CONCEITO MULTIFACETADO

“A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos.
 Cem pensamentos. Cem modos de pensar.
 De jogar e de falar. Cem sempre cem.
 Modos de escutar. De maravilhar e de
 amar.
 Cem alegrias. Para cantar e compreender.
 Cem mundos. Para descobrir.
 Cem mundos. Para inventar.
 Cem mundos. Para sonhar.
 A criança tem cem linguagens (e depois
 cem cem cem).
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura lhe separam a cabeça
 do corpo.
 Dizem-lhe: De pensar sem as mãos.
 De fazer sem a cabeça. De escutar e de
 não falar.
 De compreender sem alegrias. De amar e
 de maravilhar-se.
 Só na páscoa e no natal.
 Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já
 existe
 E de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 Que o jogo e o trabalho. A realidade e a
 fantasia.
 A ciência e a imaginação. O céu e a terra.
 A razão e o sonho. São coisas.
 Que não estão juntas.
 Dizem-lhe, enfim:
 Que as cem não existem.
 A criança diz: Ao contrário as cem
 existem.”
 (MALAGUZZI, 1994).

As compreensões enunciadas nas seções antecedentes reforçam a noção de que o tema da participação das crianças não comporta uma definição hegemônica, um conceito único e exclusivo advindo de uma disciplina específica. Por sua própria natureza é inegavelmente multidisciplinar. Partindo desta premissa, entender o tema como pertencente a um conceito “multi- camadas” com o uso das lentes da Sociologia da Infância, tomando a [re]orientação paradigmática que gira em torno do seu objeto, qual seja, a situação e posição das crianças na sociedade, é que se entende corroborar com a tendência recente da renovação da teoria social contemporânea, bastante atrelada aos contributos de Giddens, no sentido de tentar conceituá-la como um nexos e não como uma dicotomia. (HENGST; ZEIHNER, 2004).

Assim, assumimos aqui que as ações das crianças são consideradas como um momento constitutivo da infância, da mesma forma em que são consideradas as estruturas institucionais e modelos culturais nos quais as crianças agem. No entanto, mesmo compreendendo que as crianças são ativas na construção de suas próprias culturas e sejam dotadas do estatuto jurídico de sujeitos de direitos, não é desnecessário dizer que as possibilidades concretas que lhes são asseguradas, também no que concerne à efetivação adequada de seus direitos, dependem da maneira como aqueles que pesquisam e convivem com elas entendem o contexto da infância e os direitos concernentes às crianças. (HENGST; ZEIHNER, 2004, p.10).

Ao pesquisar pelos termos “papel social”, “participação” e “participação política” no “Dicionário do Pensamento Social do Século XX”, lá encontramos alguns indícios para “encorpar” esse caminho. Com a definição de “participação”, pudemos ver confirmado o sentido polissêmico e pouco claro para o termo, observável também para quem escreve a partir do espectro das Ciências Sociais. Marco Diani, responsável por conceituar a palavra naquele dicionário, acentua tratar-se de “conceito ambíguo nas Ciências Sociais, participação pode ter um significado forte e fraco” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 558). O significado forte quer dizer que:

Em virtude das dimensões e da complexidade das sociedades de massa contemporâneas, de centralização do poder político, do crescimento da burocracia e da concentração do poder econômico, as garantias tradicionais da democracia precisam ser fortalecidas, protegidas e ampliadas a fim de contrabalançar a tendência para um número cada vez maior de decisões a serem tomadas por pequenos grupos e que afetam a vida das pessoas; esses grupos são frequentemente remotos e não facilmente identificáveis ou responsabilizados, uma vez que atuam em nome do Estado, de uma autoridade local ou de alguma grande empresa comercial ou industrial. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 558).

Quanto às origens do princípio participativo aplicado à política, remonta à antiguidade da própria democracia, mas é muito mais difícil mensurá-lo e circunscrever seu conceito em virtude “da escala e abrangência do governo moderno, bem como pela necessidade de decisões precisas e rápidas — cuja omissão é motivo de protesto por parte dos que exigem maior participação —”. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 558). O termo passou a se popularizar no período pós-guerra, mais especificamente na década de 1960 e depois no final da década de 1980, quando diversos grupos, sobretudo, estudantis, reivindicavam pela ampliação dos campos e canais de participação. No caso dos estudantes, o pleito era por maior participação e acesso ao espaço da educação superior. Para além disso, exigia-se maior participação no âmbito das e nas indústrias, nas

atividades comerciais e, mormente no final dos anos de 1970, nos governos locais. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 558).

Pateman (1992) descreve que foi nesse caldo histórico e tessitura social que o termo “participação” passou a fazer parte do vocabulário e objeto a ser perseguido por um grande número de pessoas, assim como passou a ser referência utilizada por diversos agentes políticos e também pelos meios de comunicação em massa, fazendo com que a palavra se popularizasse e, junto com isso, houve um certo esvaziamento de seu conteúdo e esmaecimento de seu significado. Quer dizer, “‘participação’ era empregada por diferentes pessoas para se referirem a uma ampla variedade de situações.” (PATEMAN, 1992, p. 9). Naquele mesmo dicionário, consta que foi nesse momento histórico, mormente a partir do final da década de 1970 “que o ‘significado fraco’ de participação começou a se desenvolver”:

A prática pela qual os empregados assumem uma participação maior nas decisões administrativas foi introduzida na década de 50 pelo governo federal na Alemanha Ocidental; ela propagou-se, sob várias formas, a outros países da Europa Ocidental (uma decisão semelhante da Itália data do começo dos anos 70 e na França, do final dos anos 80) e foi adotada como um objetivo, ainda não inteiramente alcançado, pela Comunidade Europeia a fim de expressar o que esta chama de ‘imperativo democrático’, definido como o princípio segundo o qual ‘os que serão substancialmente afetados por decisões tomadas por instituições sociais e políticas devem ser envolvidos na formulação dessas decisões.’ (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 558)

Essa grande atenção voltada à participação e seu conceito, com as reivindicações para uma maior gama de campos para a prática participativa ou pela ampliação das possibilidades para participar, serviram de mote para que Carole Pateman elaborasse a seguinte indagação: “qual o lugar da ‘participação’ numa teoria da democracia moderna e viável?” (PATEMAN, 1992, p. 9). Antes de voltar ao conteúdo explorado por Pateman (1992), vejamos excertos do conceito da expressão “participação política”, extraídos do dicionário do Pensamento Social do Século XX:

Significa o número e a intensidade de indivíduos e grupos envolvidos na tomada de decisões. Desde o tempo dos antigos gregos, consistiu idealmente no encontro de cidadãos livres debatendo publicamente e votando sobre decisões de governo. A teoria mais simples sempre foi a de que o bom governo depende de altos níveis de participação. Mas isso é difícil de conseguir fora de pequenas unidades, pelo que a participação ocorre em modos indiretos — a distinção entre democracia representativa e direta — e em modos mínimos, como a votação simples e em eleições ocasionais. A grande maioria das decisões dos governos é tomada independentemente dos desejos de seus cidadãos. Para tentar superar esse gigantesco abismo entre o poder do Estado e a autenticidade do indivíduo, Jean-Jacques Rousseau propôs a sua famosa doutrina da Vontade Geral: uma pessoa só pode ser verdadeiramente cidadã (com todos os direitos e deveres pertinentes) quando quer o bem geral, não o seu bem particular. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 559)

Vemos, portanto, que são numerosos os espectros de visão com que se pode estudar o termo “participação”. Para teóricos liberais do século XIX, por exemplo, o campo da educação era o *locus* privilegiado para operar um “treino” para a democracia, além de ser objeto visado em pleitos participativos, a exemplo do que aconteceu na década de 1970 no âmbito do ensino superior. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.559). Enquanto Pateman (1992) ressalta em seu estudo, a partir dos autores que ela descreve como representantes da “teoria contemporânea da democracia” — que viam a importância de minimizar a participação popular para não desestabilizar um dado sistema político democrático —, no dicionário social, há também outros vieses dessa apreensão:

embora a crescente participação popular fosse vista como a força do governo representativo, alguns preocupavam-se com o fato de tal participação das massas estar cada vez mais vulnerável à manipulação pelas elites. A antiga autocracia seguiu o adágio ou teoria de governo “deixem quieto o cão adormecido” — nada mais era necessário além da obediência passiva; mas os líderes políticos modernos, tanto de esquerda quanto de direita, exigiram entusiasmo positivo, ‘mobilizando as massas’ para criar um poder sem precedentes com vistas à transformação social. Assim, as teorias da participação adotaram formas totalitárias e formas democráticas.

[...] Sindicalistas, socialistas corporativos, anarquistas, pluralistas, todos eles, entretanto, negaram a premissa de que as sociedades são simples hierarquias de líderes e massas, vendo-as mais como uma pluralidade de grupos que constituem comunidades participativas e parcialmente sobrepostas.

Alguns pensadores (especialmente os da tradição federalista americana) sustentam que a participação deve ser limitada por controles institucionais, que só as normas legais e uma estrutura constitucional criam uma sociedade civil justa. Outros (especialmente os da tradição revolucionária francesa) defendem que a sociedade civil nada mais é que uma evolução desembaraçada da participação popular. (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 559/560).

Chamou nossa atenção o fato de que ambas as conceituações — a de participação e a de participação política —, de diferentes autorias, não citaram as crianças e nem tampouco mencionaram o termo “infância”, aliás, não havia menção nem de uma nem de outra neste dicionário e, também, saltou aos olhos a dupla referência à obra *Participatory and Democracy Theory*, de autoria da filósofa britânica Carole Pateman³⁰, que debruça seus esforços em produzir pesquisas sobre as teorias políticas e feminismo. Por uma necessidade de aprofundamento teórico, diante da complexidade do tema, sentimo-nos impelidos a referida obra. Encontramos sob o título traduzido do inglês para português “Participação e Teoria Democrática”.

³⁰ Segundo consulta rápida feita no site wikipedia, Carole Patem, que doutrou-se pela Universidade de Oxford em 1990, foi a primeira mulher a integrar o cargo de presidência da Associação Internacional de Ciência Política (1991-94). Foi professora da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Suas obras abordam questões relativas à democracia, participação política, obrigação política, críticas ao liberalismo e perspectivas feministas a respeito da dominação e do contrato social entre gêneros (“contrato sexual”).

https://pt.wikipedia.org/wiki/Carole_Pateman, Acesso em 02.Jul.2019.

Partimos do pressuposto que, embora tenhamos no Artigo 1º, Parágrafo Único da Constituição da República Federativa do Brasil- CRFB/1988, um dos fundamentos da República, qual seja, a noção de que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente” (BRASIL, 1988), assumimos enquanto hipótese a ideia de que não basta ter esse poder prescrito constitucionalmente sem que se portem ou conheçam os meios para exercitá-lo, de modo efetivamente democrático. Para além dos modos de efetivação, a questão está centrada no como: como exercitar aquele poder constitucional de forma a pautá-lo com vias à promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, conforme preleciona o inciso IV, do artigo 3º da CRFB/88 enquanto um dos objetivos fundamentais do país? (BRASIL, 1988). Sendo as crianças parte do povo, como estender e garantir a elas o direito que têm de serem ouvidas ou de serem respeitadas as suas múltiplas formas de expressão?

Objetivando responder àquela pergunta anunciada nos parágrafos antecedentes, Pateman inicia seu intento descrevendo as problemáticas e conteúdos do que ela denominou de “teorias democráticas contemporâneas”. Para tanto, utilizou como base alguns dos teóricos que ela elenca como sendo os formuladores de “doutrinas ortodoxas” sobre “participação” e teorias democráticas, haja vista a aceitação quase que consensual e pacificada de seus predicados pelos seus seguidores “teóricos da política e sociólogos políticos”. (PATEMAN, 1992, p. 09).

No decorrer do primeiro capítulo, portanto, Pateman, de forma bastante crítica, analisa as formulações das teses dos norte- americanos Mosca e Michels, os quais, para a autora (1992, p. 10) são os “principais teóricos atuais que escreveram sobre democracia”, considerando que seus enunciados serviram de fundamento para a atual³¹ teoria democrática. Nelas, no que concerne à participação, pairam duas preocupações. A primeira diz respeito à necessidade de revisar, no sentido de rejeitar ou interpretar de modo distinto, as teorias dos chamados teóricos clássicos — sem citar nominalmente quem são eles —, que defendiam o ideal da máxima participação popular. A segunda preocupação e as oposições à participação formuladas por Mosca e Michels, tomando em consideração a estabilidade — condição e fim primordial para a manutenção do sistema político democrático —, eram aquelas advindas da oposição entre "participação" e

³¹ O termo atual empregado pela autora deve ser relativizado, considerando que a publicação da primeira edição do livro *Participation and Democratic Theory* no original em inglês, publicado pela Cambridge University Press, data do ano de 1970 e diz respeito, sobretudo, ao contexto anglo-americano.

"estabilidade". Para eles, para assegurar a estabilidade do sistema político, seria desejosa a redução da participação popular. (PATEMAN, 1996, p. 10)

A origem dessa noção vem da comparação entre "democracia" e "totalitarismo", consideradas como as duas alternativas políticas possíveis no mundo moderno. Não sendo o totalitarismo uma opção plausível, para a manutenção da democracia, entendia-se que a redução da participação do povo era necessária porque se tinha em mente a ideia correlacional entre os sistemas políticos totalitários e a participação das massas. As explicações históricas para essa compreensão encontram respaldo no advento da queda da República de Weimar e nas "altas taxas de participação das massas com tendências fascistas e a introdução de regimes totalitários no pós- guerra, baseados na participação das massas, ainda que uma participação forçada pela intimidação e coerção." (PATEMAN, 1996, p. 11). Elias (1997) nos ajuda a compreender o quanto, na teia de interdependências que é a sociedade, forças centrípetas e forças centrífugas estão sempre em busca de coalizões, as quais, dependendo das operações na estrutura social, tendem ora a fortalecer-se, ora a enfraquecer-se, gerando ou não manutenção de determinados *status* sociais. É o que podemos depreender do lugar que ocupa a criança na sociedade ocidental contemporânea, no que toca ao seu estatuto como sujeito de direitos, com efetiva participação nas decisões que lhe afetam.

Com base nesse pano de fundo dos assombrosos Estados totalitários, aliado às ocorrências dos instáveis governos das chamadas "ex-colônias" no mundo pós- guerra, "que apenas em poucos casos mantiveram um sistema político democrático nos moldes ocidentais" (PATEMAN, 1996, p. 11), é que aqueles autores citados justificavam a ânsia pela conquista da estabilidade no interior de um sistema democrático. Somando-se a esses fatores, de outro norte, os estudos longitudinais empíricos empreendidos pelos sociólogos políticos durante aquele mesmo contexto histórico do pós-guerra a respeito das atitudes e comportamentos políticos, a partir dos dados obtidos entre os anos 1950 e 1970, assinalavam:

[...] que a característica mais notável da maior parte dos cidadãos, principalmente os de grupos de condição sócio-econômica baixa, é uma falta de interesse generalizada em política e por atividades políticas. E mais: constatou-se que existem atitudes não- democráticas ou autoritárias amplamente difundidas também entre os grupos de condição sócio-econômica baixa. A conclusão esboçada (quase sempre por sociólogos políticos vestidos de teóricos de política) é a de que a visão "clássica" do homem democrático constitui uma ilusão sem fundamento e que um aumento da participação política dos atuais não- participantes poderia abalar a estabilidade do sistema democrático, considerando-se a perspectiva das atitudes políticas. (PATEMAN, 1996, p. 11).

Duvidando desses resultados e discordando das características do que nominou conjuntamente de “teoria contemporânea da democracia”, partindo das análises de Joseph Schumpeter, que embasaram os trabalhos posteriores de Berelson, Dahl, Sartori e Eckstein, os quatro teóricos que tiveram suas pesquisas examinadas por Pateman, a autora comparou essas formulações, as quais, segundo ela, refutavam antecipadamente³² os “teóricos clássicos”, com aquelas que ela passou a denominar, também conjuntamente, de “teoria da democracia participativa”. (PATEMAN, 1996, p. 33).

Diante disso, a autora primeiramente circunscreve quem são os teóricos clássicos, revelando-os a partir da leitura da definição de democracia clássica dada por Schumpeter, quem, ao que parece, fez uso de noções advindas dos clássicos “idealistas” que ele tanto refuta, mesclando com o que interpreta como sendo um “método democrático clássico”, da seguinte forma: “[é o] arranjo institucional para se chegar a decisões políticas, o qual realiza o bem comum, fazendo com que o próprio povo decida questões através da eleição de indivíduos, os quais devem reunir-se em assembleias para executar a vontade desse povo” (SCHUMPETER, 1943, p. 250 *apud* PATEMAN, 1992, p. 29). Considerando tais indicações, Pateman alcançou os nomes de Rousseau, James Mill, John Stuart Mill, Bentham e G. D. H Cole.

Antes de finalizar o capítulo I de seu livro, seção que em que se dedica à análise dos escritos de Bentham e James Mill, clássicos que entendiam, enquanto premissa, que “povo” era o nome dado às “classes numerosas” que poderiam obstaculizar os interesses escusos do governo (PATEMAN, 1996, p. 29), a autora cita Sartori, um dos “teóricos democrático contemporâneos” que esboçou uma ideia de participação do povo bastante distinta desta noção descrita. Para este, a participação deve se dar em forma de reação [como resposta a algo] e não como ação [no sentido de proposição]. “O povo, diz ele, deve ‘reagir’, ele não ‘age’, isto é, deve reagir às iniciativas e políticas das elites rivais” (SARTORI, 1962, p.77 *apud* PATEMAN, 1992, p.21). Para Pateman, essa defesa se justificativa em Sartori por um medo do autor de que a participação ativa da população no processo político redundasse em totalitarismo, receio este que permeou toda a sua obra.

³² Antecipadamente porque, segundo Pateman, nem os teóricos da teoria contemporânea da democracia nem os seus críticos lograram êxito, porque tanto uns quanto outros não examinaram “em detalhes aquilo que os teóricos anteriores tinham de fato a dizer” (1996, p. 28). Portanto, para ela, críticos e formuladores da teoria democrática atual possuem uma noção de teoria democrática que Pateman chamou de “mito”, afirmando que “apenas quando o mito tiver sido exposto poder-se-á enfrentar a questão de saber se a revisão normativa da democracia é ou não justificável”. (PATEMAN, 1996, p. 28).

Afora essas críticas, foi Sartori quem adentrou no mérito da inatividade do cidadão médio, questionando como devemos classificar essa inatividade. Segundo ele, “não devemos classificá-la” e Pateman acrescenta que:

Argumentos de que a apatia pode ser provocada pelo analfabetismo, pela pobreza ou pela insuficiência de informação foram refutados pelos fatos, assim como não foi constatada a sugestão de que ela pode resultar da falta de prática democrática, pois ‘aprendemos que não se aprende a votar, votando’. Sartori sustenta que a tentativa de encontrar uma resposta para essa questão é um esforço equivocado, uma vez que as pessoas só compreendem e se interessam de fato por assuntos dos quais tem experiência pessoal, ou por ideias que conseguem formular para si próprias, e nada disso é possível para o cidadão médio, em matéria de política. É preciso aceitar os fatos como eles são, porque tentar mudá-los poria em perigo a manutenção do método democrático, e Sartori ainda argumenta que a única maneira de se tentar mudá-los seria pela coação dos apáticos ou pela penalização da minoria ativa, mas nenhum dos dois métodos seria aceitável. (PATEMAN, 1992, p.21).

Para afastar esses predicados da “teoria da democracia contemporânea”, iniciando seu aprofundamento sobre os teóricos da participação por Bentham e James Mill, Pateman assinala, em contraposição direta à Sartori e outros, que o que mais importava na formulação da teoria de Bentham e James Mill era a escolha de bons representantes, pessoas a quem cabia a salvaguarda e a concretização do bem universal. Tal escolha deveria ser feita pelo eleitorado, por meio do voto universal e secreto. Ambos acreditavam que a política representava o mais alto interesse comum, e sendo o interesse comum a soma dos interesses individuais, não haveria cidadão apático em termos políticos, já que, inclusive, poderia ser educado para bem escolher seu representante. (PATEMAN, 1992).

Mill, por exemplo, colocava em relevo a importância que o eleitorado votasse de forma socialmente responsável e pensava que o principal aspecto dessa educação residia no fato de que as classes trabalhadoras, para formarem suas opiniões, tomavam a “sábria e virtuosa” classe média como seu grupo de referência e, por esse motivo, votariam de modo responsável. (PATEMAN, 1992, p. 29). Bentham, por sua vez, acreditava que “os cidadãos menos capacitados para avaliar as qualidades morais e intelectuais de um futuro representante pediriam conselho dos competentes.” (PATEMAN, 1992, p. 29).

Apesar dessas noções classistas e um tanto preconceituosas, esses autores elaboraram teorias tidas como democráticas pela importância que atribuíram ao voto e pela compreensão de que, a soma do interesse de cada um, representava o interesse universal. A participação, portanto, travestia-se de voto e de discussão política e, tendo Bentham e Mill se ocupado com os “arranjos institucionais nacionais” do sistema político,

caberia à participação a função de proteger e assegurar os “interesses privados de cada cidadão”. (PATEMAN, 1992, p. 32).

A partir do Capítulo II, percebendo Pateman que tanto as teorias democráticas contemporâneas como as de James Mill e Bentham eram teorias do governo representativo, que não ilustram na totalidade a teoria democrática, a autora passa a dissecar as teorias de Jean Jacques Rousseau, John Stuart Mill e G. D. H. Cole, descrevendo-as como “teoria participativa da democracia”, analisando-as à semelhança de quem encontrou um baú com tesouro e o abre para contemplar e contar cuidadosamente as moedas de ouro. (PATEMAN, 1992, p. 35).

Para a autora, “Rousseau pode ser considerado o teórico por excelência da participação”, tendo, sobretudo, a partir do “Contrato Social” e o sistema político lá constante, fertilizado o que é então conhecido por “teoria da democracia participativa.” Isso porque o alicerce da teoria política de Rousseau é a participação dos cidadãos, individualmente, ao decidirem no processo político. Para além da função protetora “dos arranjos institucionais: ela também provoca um efeito psicológico sobre os que participam, assegurando uma interrelação contínua entre o funcionamento das instituições e as qualidades e atitudes psicológicas que interagem dentro delas.” (PATEMAN, 1992, p. 35). Esclarece a autora que é possível assimilar a teoria de Rousseau nos tempos atuais, muito embora as estruturas institucionais, conformações dos Estados e sistemas políticos sejam diferentes. “É em sua teoria que se podem encontrar as hipóteses básicas a respeito da função da participação de um Estado Democrático” (PATEMAN, 1992, p. 35).

Enumerando as condições e a natureza participativa em Rousseau, a autora alcança o elemento da interdependência em sua teoria democrática. Depois de assegurada a existência da segurança e da independência, altamente relacionadas aos direitos de propriedade, poderiam os cidadãos obter a igualdade e independência política porque não haveria pobreza para que eles se vendessem, nem dinheiro em demasia para que “comprassem” outros. Firmes nesses requisitos, haveria, para além da independência, a igualdade entre os homens e, além disso, servindo como elemento de coesão entre ambas, estaria a interdependência entre os cidadãos.

Este conceito é bastante importante porque fez lembrar da noção de sintropia e colaboração verificáveis entre as plantas. A força participativa em Rousseau assume tanto vigor que, sozinhos, os homens padeceriam impotentes, haja vista que, somente reunidos, em assembleias, decidiriam coletivamente. Sem cooperação de todos ou da maioria, não

haveria poder decisório e nem tampouco de realização do que fora decidido. (PATEMAN, 1992). Nesse sentido, a engrenagem do governo é a participação:

a lógica da operação da situação política que eles mesmos [os cidadãos] criaram, e que essa situação se constitui de tal forma que impossibilita ‘automaticamente’ a existência de governantes individuais. Isso acontece porque os cidadãos são iguais, mas independentes, ou seja, não dependem de ninguém para votar ou opinar. [...] A única política a ser aceita por todos é aquela em que os benefícios e encargos são igualmente compartilhados; o processo de participação assegura que a igualdade política seja efetivada nas assembleias em que as decisões são tomadas. A lei “emergiu” do processo participatório, e é a lei, e não os homens, que governa as ações individuais. (PATEMAN, 1992, p.37).

Os aspectos e a função psicológica da participação serão mais amplamente observados e desdobrados no Capítulo III, intitulado “O sentido de Eficácia Política e a Participação no Local de Trabalho”. Nessa seção, Pateman principia com um paralelo entre as teorias de democracia contemporânea e participativa, no sentido de ambas apontarem para “o argumento de que os indivíduos deveriam receber alguma espécie de ‘treinamento’ em democracia, não limitado ao processo político nacional”. Contudo, o “formato” desse treinamento não é explicitado, embora seja possível conceber alguns de seus contornos. Para Pateman, soa contraditório “chamar de socialização um treinamento explícito em democracia dentro das organizações e associações, a maioria das quais (principalmente as indústrias) é oligárquica e hierárquica.” (PATEMAN, 1992, p. 65).

Lançando mão da tese esposada na teoria participativa, ela aduz que se educa para a democracia em processos participativos que se desenvolvem dentro de “estruturas de autoridade não-governamentais” (PATEMAN, 1992, p. 65), o que requer a democratização dessas estruturas. Examinando o elemento de conexão entre a participação na indústria, ou no local de trabalho, com a participação no âmbito político mais abrangente e se é possível essa transposição e se há mesmo um elo, um princípio participativo que poderia incidir de uma esfera para outra, a autora estabelece um conectivo entre aquelas duas teorias analisadas:

ambas apontam para fatores psicológicos no desempenho de um papel de mediação. A teoria da democracia participativa afirma que a experiência da participação, de algum modo, torna o indivíduo psicologicamente melhor equipado para participar ainda mais no futuro. (PATEMAN, 1992, p.65).

Embasando o argumento psicológico a respeito da participação, Pateman cita, inicialmente, John Stuart Mill e Cole. O primeiro ressalta os resultados psicológicos advindos da participação, afirmando que quanto mais se participa, mais ativo seria o

caráter, enquanto o segundo ressalta a característica da não passividade, da não subserviência, ou o “caráter ‘não servil’”. (PATEMAN, 1992, p. 66). Transpondo essas ideias para o universo empírico, a autora fala sobre as qualidades psicológicas que precedem à participação. Embora o seu objeto de análise esteja focado na participação na indústria, ela mesma enaltece a transponibilidade das noções esposadas em sua obra para outros contextos.

Naquele sentido citado, as qualidades psicológicas “necessárias” são a convicção para se autogovernar, o que demanda “confiança na própria capacidade de participar responsável e efetivamente e de controlar a própria vida e o ambiente.” (PATEMAN, 1992, p. 66). A autora pondera que tais atributos psicológicos fazem parte “dos benefícios psicológicos que resultariam da participação” e do chamado “caráter democrático”. (PATEMAN, 1992, p. 66). Diante disso, ela passa para outro conceito, o de “eficácia política ou sentido de competência política”, que seria “o sentimento de que ‘a ação política do indivíduo tem, ou pode ter, um impacto sobre o processo político, ou seja, vale a pena cumprir alguns deveres cívicos.’” (CAMPBELL *et alii*, 1954, p. 187 *apud* PATEMAN, 1992, p. 66).

Além disso, em um âmbito mais subjetivo que se desdobra no corpo social, verificou-se também a partir de pesquisas empíricas que:

As pessoas com o senso de eficácia política têm mais probabilidade de participar de política do que aquelas que carecem desse sentimento, e se descobriu também que subjacente ao senso de eficácia política está uma sensação geral de eficiência pessoal, que envolve autoconfiança na relação do sujeito com o mundo. ‘As pessoas que se sentem mais eficientes em suas tarefas e desafios cotidianos tem mais probabilidade de participar em política’”. (MILBRATH, 1965, p. 59 *apud* PATEMAN, 1996, p. 66).

Pateman assumiu a noção de eficiência política enquanto conceito operacional para designar “parte dos efeitos psicológicos que se referem os teóricos da democracia participativa” (PATEMAN, 1992, p.66), e passa a investigar “se existe alguma evidência que sugira que a participação em esferas não-governamentais, em particular na indústria, seja de importância significativa no desenvolvimento desse sentimento”, a partir dos dados das pesquisas empíricas empreendidas por Almond e Verba que resultaram no livro “A cultura cívica” (*The Civic Culture*), publicado no ano de 1965. Com análises colhidas nos Estados Unidos, na Grã-Bretanha, na Alemanha, na Itália e no México, os autores tinham como objeto de estudo a questão do “senso de competência política e o seu desenvolvimento” a partir do estudo de “atitudes e comportamentos políticos.” (PATEMAN, 1992, p. 67).

Os autores citados interpretaram os dados atribuindo valor positivo ao senso de eficiência e de participação política das pessoas dos cinco países investigados, notando ainda que esse valor era destacado nos Estados Unidos e na Grã-Bretanha, locais em que os canais institucionais para a participação eram mais amplos em termos de oportunidades para a participação política local, arena que, já em Mill, era tida como um “campo de treinamento para a democracia: “[...] onde o governo local permite a participação, ele pode estimular um senso de competência que então se projeta a nível nacional” (ALMOND; VERBA, 1965, p. 145 *apud* PATEMAN, 1992, p. 67).

Nesse mesmo caminho, a autora generaliza essa afirmação no sentido de que, nas pesquisas sobre a socialização política ficou evidente que, na teoria da democracia participativa e seus teóricos, havia o entendimento mutuamente corroborado de que “o indivíduo, a partir de suas experiências com estruturas de autoridade não-governamentais, teria a tendência de ampliá-las à esfera mais ampla da política local (PATEMAN, 1992, p.68).

Sobre os efeitos da participação investigados a partir de membros de organizações voluntárias, políticas ou não, verificou-se que, em todos os países em que se deu a pesquisa, “o senso de eficiência política era maior entre os membros da organização do que entre os que não eram membros, e era mais alto ainda entre os membros ativos, em particular em organizações explicitamente políticas” (PATEMAN, 1992, p.67). Traçando correlação entre a teoria participativa com o pluralismo social, Patman, citando Almond e Verba, anuncia a partir do livro dos autores que “o pluralismo, mesmo não sendo explicitamente político, pode ser, de fato, um dos fundamentos mais importantes da democracia política”. (ALMOND; VERBA, 1965, p. 145 *apud* PATEMAN, 1992, p. 67).

Interessante é o fato de que esses autores, a partir da interpretação de seus dados de pesquisa a respeito das estruturas de autoridade e das relações estabelecidas com as pessoas que ocupam espaços de poder que suscitam autoridade, fizeram com que traçássemos um ponto de conexão ao que Almond e Verba descreveram ao conceito de “papel social” presente no Dicionário do Pensamento Social do Século XX, que auxilia bastante a pensar sobre os significados e reverberações comportamentais que determinados papéis tem ao serem assumidos por seus atores. Veja que, quando os sujeitos assumem uma postura de passividade servil na relação com outro que representa um papel de autoridade, é possível que aqueles assumam essa mesma atuação na relação com uma figura de autoridade do âmbito político. No entanto, em havendo canais em que seja oportunizada a ampla participação na tomada de uma variada gama de decisões

sociais, “provavelmente esperará ser capaz de participar do mesmo modo das decisões políticas. Além disso, a participação na tomada de decisões não-políticas pode dar-lhe a destreza necessária para se engajar na participação política.” (ALMOND; VERBA, 1965, p. 271-2 *apud* PATEMAN, 1992, p. 68).

Traçando um paralelo entre essa noção com aquela elaborada por Jonathan H. Turner para desenvolver os conceitos para “papel social” no dicionário citado, pode-se ter em vista questões relacionadas à natureza dos personagens que os indivíduos assumem e às forças que incidem para que os sujeitos ajam de uma forma e não de outra, cuja leitura pode variar: ora “o indivíduo é visto como alguém que se comporta dos modos apropriados à incumbência em uma posição de *status* em um sistema de posições interligadas que constituem uma estrutura social”, ora “os indivíduos são vistos como conduzindo-se ainda quando ocupam uma clara posição de *status*” podendo ser “conceituados mais como criadores ativos de um personagem do que como tendo meramente assumido um que lhes é atribuído em virtude de ocuparem determinada posição.” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p.553). É importante ter em mente, contudo, que:

Como o papel é considerado o ponto de interface entre a pessoa individual e a estrutura social mais ampla, a postura assumida nessa questão subentende concepções muito diferentes sobre os seres humanos e a sociedade (Handel, 1979). Se o papel é o comportamento associado à incumbência (e ditado por ela) nas posições da estrutura social, então os seres humanos são menos espontâneos e criativos, ao passo que o poder da estrutura social é proeminente. Em contrapartida, se o papel é o comportamento expresso em negociação com o eu, com as necessidades ou utilidades idiossincrásicas e as prescrições posicionais de outros, então os indivíduos são ontologicamente mais significativos do que a estrutura social. [...] (TURNER, Jonathan H, 1996, p. 553).

Essas ponderações casam, em certa medida, com aquele enunciado de Almond e Verba citado por Pateman (1992) e indicam aspectos da importância da ampliação das experiências participativas dos adultos para o “processo de socialização política.” (PATEMAN, 1992, p.68). Dados de pesquisa desses autores indicaram “que o aprendizado especificamente político de fato se dá na primeira infância”, no entanto, Pateman não vê muita clareza a partir da leitura dos dados de Easton e Dennis quais exatamente são as atitudes e comportamentos dos adultos na esfera política estão correlacionados ao “tipo particular de aprendizado infantil do qual trata o livro (ou seja, que as crianças aprendem a atribuir um sentido, e a se relacionar com a autoridade política em grande parte por meio das personalidades do presidente da República e dos policiais)”.

Quer dizer, há o questionamento quanto aos efeitos das vivências do período da infância na vida comportamental adulta. (EASTON; DENNIS, 1969, p. 75 *apud* PATEMAN, 1992, p. 68).

Há ainda que se relativizar qualquer correlação direta ou incidência da relação causa e efeito neste aspecto, porque as variáveis culturais e de idade também incidem no forte equívoco que se pode incorrer ao traçar qualquer tipo de analogia do tipo “se criança A passou pelo tipo de experiência B, logo, quando adulta, tenderá a agir da mesma forma como quando agiu em B”. Até porque as experiências não se repetem como num *looping* infinito e, ainda assim, há de se ter muito cuidado ao afirmar que se agirá no presente e no futuro da mesma forma com que se agiu no passado. Isso porque as diferentes e múltiplas experiências de mundo atuam na construção e desconstrução das subjetividades. De fato, neste sentido das incongruências e contradições próprias dos humanos, no que tange à socialização política, “socialização secundária [fazendo uso do termo utilizado pela autora] –, durante o período que se segue à infância, pode sob certas circunstâncias, conduzir para uma direção oposta... cujo resultado depende de forma nítida das situações.” (EASTON; DENNIS, 1969, p. 310 *apud* PATEMAN, 1992, p. 69).

Easton e Dennis, quando investigavam se as crianças internalizam as normas de estrutura de autoridade, afirmaram que durante a infância, a “ ‘internalização’ de uma norma que diga que devemos ter voz na vontade do governo, em si, ajuda a contrabalançar a frustração que sentiremos mais tarde ao descobrirmos que as aparentes oportunidades de realizarmos isso são ilusórias.” Pateman, outrossim, faz uma leitura em que o efeito seria justamente o contrário da afirmação dos autores. (1967, p. 38 *apud* PATEMAN, 1992, p. 69).

Salta aos olhos nos estudos sobre eficiência política a correlação travada entre o sentimento de competência política em seus diferentes níveis com o status sócio-econômico: quanto mais baixo o substrato econômico, mais forte é a tendência a ter uma baixa sensação de eficiência política e participativa. Tal conectivo também é aplicável à infância. “Easton e Dennis sustentam que os níveis de eficiência medidos nas crianças refletem, na verdade, a visão que a criança tem das atitudes e do comportamento dos pais.” (1967, p. 31 *apud* PATEMAN, 1992, p. 69). Ainda neste sentido, os estudos revelaram que:

área na qual uma tal explicação pode ser feita já foi indicada – nas experiências dos indivíduos com estruturas de autoridade não- governamentais, e esta pesquisa pode nos fornecer uma explicação das diferenças entre as crianças e os adultos. Almond e Verba descobriram que as oportunidades (rememoradas)

de participar na família e na escola relacionavam-se com uma pontuação bem alta na escala da competência política nos cinco países, sendo de particular importância o impacto das oportunidades no nível da educação superior. São as crianças da classe média que tendem a apresentar a pontuação mais alta na escala de eficiência, e sabemos que as famílias de classe média tendem a apresentar aos seus filhos uma estrutura de autoridade familiar “participativa”. Já as famílias das classes trabalhadoras tendem a ser mais “autoritárias” ou a exibir um padrão de autoridade sem consistência. Uma vez que as crianças de classe média também tem mais possibilidades de receber educação superior, começamos a perceber o surgimento de um padrão cumulativo de oportunidades de participação. (PATEMAN, 1992, p.70)

Os estudos de Pateman (1992) e das referências utilizadas por ela, sobretudo, aquela do livro *Children in the Political System* [Crianças no sistema político], de autoria de Easton e Dennis, com edição publicada em 1967, para o estudo das motivações e efeitos psicológicos da participação política, embora denotem uma visão de um “vir a ser”, de uma preparação para formar um cidadão mais bem preparado para atuar no “futuro”, paradigma já bastante questionado, é possível extrair das análises de pesquisas empíricas sobre socialização e participação política que Pateman fez, elementos bastante interessantes sobre os efeitos psicológicos da participação, inclusive na infância. Esse estudo ganha bastante relevância mormente para desmistificar qualquer ideia que se possa ter no sentido de que a discussão sobre a “participação infantil” é recente e também porque pode-se ter uma noção sobre as bases que influenciaram na eleição da participação como um dos princípios norteadores da Convenção sobre os Direitos das Crianças de 1989, todas as normativas dela resultantes e das práticas “participativas” empreendidas com crianças, em variados contextos institucionais. Pode ser um indicativo do *background* que permeia as construções sociais voltadas à participação, seus motivadores e seus efeitos psicológicos.

Talvez, naquele período histórico, a noção de participação ainda estava bastante atrelada às suas funções política, de voto e de discussão, consonante com a origem etimológica do verbo “participar” que significa “*fazer parte de, tomar parte em*’ *fazer saber, informar, anunciar*’ XIV. Do lat. *Participāre*]. *particip* AÇÃO XVI Do lat. *Participati-onis participante* 1525 *ParticipE* XVII. Do lat. *Particeps- cipis* [...]”. (CUNHA, 1994, p. 584, grifos no original). De forma mais clara, em outro dicionário datado de 1988, constam as seguintes definições para as palavras “participante”, “participar” e “participação”: quanto à primeira, trata-se de adjetivo que se refere a “que ou quem participa, participador, partícipe” e, ainda, “que ou quem, em política ou noutra atividade, tem participação ativa”; para a segunda, a definição é a de “fazer saber, informar, anunciar, comunicar; ter ou tomar parte [...]; associar-se pelo pensamento ou

pelo sentimento; ter traço(s) em comum, ponto(s) de contato, analogia(s)”, quanto à terceira, o dicionário consultado limitou-se a informar tratar-se de um substantivo feminino. (FERREIRA, 1988, p.484).

No mesmo código gramatical, à infância é atribuída a seguinte definição: “período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meninice, puerícia; as crianças”; [...] em brasileirismo popular refere-se à “ingenuidade, simplicidade”. (FERREIRA, 1988, p.360). Naquele dicionário etimológico, consta o adjetivo infante, palavra polissêmica para designar “os filhos do rei de Portugal ou da Espanha, mas não herdeiros da coroa’ XIII. *Ifante* XIII etc.; ‘criança’ XIV; ‘soldado de infantaria’ XVII; ‘infantil’ XVII. Do lat. *Infāns-antis* ‘que não fala, infantil, de *fari* ‘falar [...]’”. (CUNHA, 1994, p. 435, grifos no original). No que tange à palavra adulto, consta a definição: “diz-se do indivíduo que atingiu o completo desenvolvimento e chegou à idade vigorosa; que atingiu a maioridade; próprio de pessoa adulta; diz-se do ser vivo que atingiu o máximo do seu crescimento.” (FERREIRA, 1988, p.18).

Quanto à origem etimológica do termo infância, indica que:

é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*. [...] O prefixo *in* da palavra infância sugere ainda algo da ordem do não exprimível, do não tratável discursivamente; mais do que uma ausência, é uma condição dessa linguagem e desse discurso, é o germe do pensamento que ainda não se encontra pronto nem acabado, que ainda não se pode expressar ou comunicar em termos lógicos, linguísticos ou pragmáticos. Assim, em sua origem etimológica, a infância consiste no silêncio que precede a emissão das palavras e a enunciação do discurso, designando uma condição da linguagem e do pensamento com a qual o ser humano se defronta ao longo de sua vida, assumindo subsequentemente o sentido que se lhe atribui com maior frequência, no presente, de uma idade específica, diferenciada da adulta. (PAGNI, 2010, p. 100).

Por meio desse simples exercício de verificação, embora diante de uma pequena amostragem, é possível perceber alguns elementos sintomáticos entre o sentido semântico das palavras “participante”, “participar”, “participação” e “infância”, advindas de uma gramática tradicional da língua portuguesa datada do último quartel do século XX, com a etimologia do termo “infância”. Infere-se, com bastante obviedade que, a partir desses códigos gramaticais e linguísticos, as concepções de participação e infância são incompatíveis, contrárias, uma nega a outra. Essas considerações extrapolam as abstrações do campo gramatical para serem compartilhadas no âmbito da Sociologia Geral tradicional, área disciplinar que, de forma semelhante, nos dizeres de Durkheim e Buisson, citados por Sirota (2001, p. 9), conforme ideia já exposta em parágrafos anteriores, definiam a infância “como um período de crescimento, quer dizer, essa época

em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma”. Nesse diapasão, “a infância representa o período normal da educação e da instrução”, sendo “suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo”. (SIROTA, 2001, p. 9).

“O século da criança”, assim anunciado em 1900 pela reformista social sueca Ellen Key, embora pudesse levar a crer que havia um prelúdio indicativo de uma mudança naquele espectro de visão, acabou por reforçar aquelas representações a respeito das crianças e da infância no discurso social e cultural, ao mesmo tempo em que passou a servir de *slogan* pertinente, tanto para o Estado quanto para a sociedade civil do contexto ocidental e, mais especificamente, dos países de língua inglesa do norte do globo, para justificar o direcionamento de recursos para os serviços voltados ao bem estar das crianças, as quais “identificadas como um ponto de intervenção e investimento para o futuro”, sobre quem recaíam as esperanças das nações e os investimentos estatais e, por isso mesmo, precisava ser enfaticamente controlada, provisionada e protegida. Não que os investimentos voltados a um estado de bem estar das crianças não fosse positivo e desejável, não é esse aspecto que está em relevo. O que se coloca aqui é que, as modificações que ocorreram na sociedade no decurso do século XX sob a égide daquele aparente otimismo declarado por Key, não vieram acompanhadas por uma transformação efetiva na reorientação analítica sobre os propósitos, intenções e representações sociais e políticas disponíveis e direcionados à infância. (PROUT, 2003, p. 22/23).

Prout acrescenta haver nas sociedades dos continentes europeu e norte americano uma visão cultural sobre a infância “na melhor das hipóteses, [parece ser] confusa e angustiada, e na pior das hipóteses, hostil” (2003, p. 23). Talvez seja menos uma função de hostilidade em relação às crianças e mais uma questão de não priorização, diante de tantos assuntos que subtraem a atenção dos adultos, segundo ideia defendida por Qvortrup (2011, p. 203). Nessa esteira, Qvortrup constata que, naquele “século da criança”, embora visíveis os fenômenos que denotaram transformações na sociedade como um todo e demarcaram a “transição para a sociedade industrial moderna”, atenta aos predicados do progresso econômico, tais como “a industrialização, mecanização, urbanização, secularização, individualização e democratização”, que ocorreram simultaneamente em conjunto com eventos importantes às crianças e à infância, de que é exemplo a erradicação do trabalho infantil, “o movimento em defesa das crianças, a escolarização em massa, queda da fertilidade, sentimentalização e novo interesse científico”, em contrapartida,

embora atingidas diretamente por essas mudanças, as crianças não eram levadas em conta enquanto crianças, “não eram o alvo como tal”. (2010b. 784).

Além de invisibilizadas, no sentido da negação ou resistência em reconhecer, garantir e oportunizar às crianças de serem vistas e escutadas por meio de suas próprias visões e vozes, talvez, mais ainda, eram as crianças marginalizadas, colocadas à parte de e não como pertencentes à sociedade. Quer dizer, “a transformação da infância não foi resultado de uma política deliberada que visasse a esse propósito explícito”, muito embora tenha sido — e ainda é uma das principais afetadas — naquele período de industrialização e até hoje, em termos “macroeconômicos, macropolíticos e macrosociais.” (QVORTRUP, 2010b, p. 85).

Essa visão da corrente estrutural sobre a infância denota, dentre outras coisas, que, afora todas as resistências e negações sobre a agência das crianças e o seu reconhecimento como atores sociais legítimos e capazes, “a infância interage [...], estruturalmente, com os outros setores da sociedade”, na medida em que se toma as crianças enquanto “participantes ativas na sociedade, não somente porque realmente influenciam e são influenciadas por pais, professores e por qualquer outra pessoa que estabeleçam contato”, mas também porque “ocupam espaço na divisão de trabalho” e porque influenciam o mundo social e econômico do qual fazem parte, para além do âmbito familiar. No entanto, embora “a infância seja parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho e as crianças sejam co-construtoras da infância e da sociedade”, (QVORTRUP, 2011, p. 205/206), paira ainda, na construção social da infância enraizada historicamente, a noção direcionada pelo “princípio da negatividade.” (SARMENTO, 2008, p.21).

Segundo este princípio, no processo social, quando tomado como referência o grupo geracional dominante ao qual pertencem os adultos, que usufruem de mais privilégios transfigurados em acesso, usufruto, representatividade e participação no que tange aos direitos sociais, políticos e econômicos, pode-se afirmar que a infância corresponde a uma fatia minoritária marcada “pela negação de determinadas características ou condições de um grupo, categoria ou aspecto da sociedade”, significando que “as crianças foram pensadas e reguladas, a partir da modernidade, tomando por base um conjunto de interdições e de prescrições que sucessivamente negam ações, capacidades ou poderes às crianças, com base na suposta incompetência”. (QVORTRUP, 2011, p.210; SARMENTO, 2008, p. 21).

Veja-se que, a um só tempo, nesse mesmo caldo histórico do século XX em que se deram os movimentos e processos sociais de negação, invisibilização, subalternização,

marginalização e vulnerabilização das crianças e das infâncias, operou-se, também, a percepção sobre a ocorrência desses processos. Essas ambivalências da “era dos extremos”, conforme assinalou Hobsbawm (1995), refletem também no campo dos direitos, considerando que datam do século XX as primeiras iniciativas na elaboração de documentos internacionais universais com intencionalidades de proteger a infância. Destacam-se, nessa via, “a Declaração de Genebra de 1924, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que previa direitos e deveres especiais à infância; a Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 e a Convenção dos Direitos da Criança de 1989 (CDC)”. (VERONESE; FALCÃO, 2017, p.11).

Neste trabalho, ressaltamos essa última porque muito tem se atribuído à CDC a efervescência dos debates em diversos setores, incluído aí o meio acadêmico, sobre o tema “participação infantil”. Muito possivelmente porque, foi somente a partir dessa Convenção, que revestiu de natureza coercitiva o seu conteúdo, vinculando cada Estado parte/subscritor, ao dever de observância aos seus princípios, o que fomentou a necessidade de refletir sobre os direitos lá prescritos, muito no sentido de utilizá-los como base, arregimentando movimentos para melhor conhecê-los e implantá-los, nas mais variadas instâncias, que perpassam o âmbito das políticas públicas e alcançam as ações pedagógicas, por exemplo. (SARMENTO, 2015).

Ressalta-se que os princípios que norteiam a CDCT, estão, por sua vez, inscritos no âmbito de afirmação dos direitos humanos e no empenho dos atores estatais e não estatais, membros da comunidade internacional, em atribuir proteção especial às crianças, reconhecidas como sujeitos específicos de direitos, com necessidades específicas. (VERONESE; FALCÃO, 2017, p.11).

Citada Convenção possui em seu âmago uma homenagem histórica ao médico e educador polonês Janusz Korczak, considerado o precursor do Direito das Crianças. Korczak é internacionalmente reconhecido como alguém que postulou e vivenciou junto às crianças atendidas por ele no Orfanato Don Sierot, um efetivo comportamento e educação democráticos exercidos com a participação das crianças enquanto sujeitos ativos e capazes de falarem por si. Exemplo disso foi a implementação na instituição idealizada por ele e pela educadora Stefa Wilczinska, dentre outras representações, de um parlamento e um tribunal mantidos sob a égide das crianças. Além disso, tomou como temas base de seus inúmeros livros, o amor e o respeito à infância. (VERONESE; FALCÃO, 2017, p.15).

O desfecho trágico de Korczak, assassinado em campo de concentração e extermínio nazista em 1942 junto às crianças do orfanato, que endossou o conjunto de atrocidades cometidas no contexto da II Guerra Mundial, ensejou o governo da Polônia, em 1978, à proposição para a elaboração de uma nova Convenção, em substituição à Declaração Universal do Direito das Crianças de 1959, com vias à ampliação na quantidade de dispositivos e no alargamento das possibilidades e situações de abrangência da proteção e combate às violações aos direitos das crianças. O ano de 1979 é declarado pela Assembleia Geral da ONU como sendo o “ano internacional da criança” e, depois de composto um Grupo de Trabalho para a elaboração de uma nova Convenção sobre os Direitos das Crianças, dez anos depois, em 1989, foi concebido “o principal instrumento jurídico internacional de proteção à criança”. (VERONESE; FALCÃO; 2017, p.18).

No interior da CDC de 1989 constam 54 dispositivos classificados em três categorias, os chamados 3P:

(i) Participação: reconhecidos como os direitos civis e políticos, como registro, nome, nacionalidade, acesso à informação, liberdade de pensamento, consciência e credo; (ii) provisão: seriam os direitos econômicos, sociais e culturais: saúde, previdência social, educação, lazer, recreação e atividades culturais; e (iii) proteção: que versam sobre abuso e violência à criança refugiada, à criança portadora de deficiência, à situação abusiva de trabalho e à situação da criança em conflito armado. (VERONESE; FALCÃO; 2017, p.20/21).

É no âmbito dos direitos civis e políticos, portanto, aliados aos princípios³³ do interesse superior da criança e da voz e participação dela, que estão inseridos os artigos 12, 13, que se referem, especificamente e de forma expressa, ao tema da “participação infantil”:

Art.12

1 – Os Estados Partes devem assegurar à criança que é capaz de formular seus próprios pontos de vista o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados a ela, e tais opiniões devem ser consideradas, em função da idade e da maturidade da criança.

2 – Com tal propósito, proporcionar-se-á à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais de legislação nacional.

Art.13

³³ Com o objetivo de destacar e viabilizar os direitos humanos no cenário internacional, após a fundação das Nações Unidas em 1945, optou-se pela utilização de princípios que orientam a interpretação e aplicabilidade dos conteúdos dos documentos jurídicos de cunho universalista. (VERONESE; FALCÃO; 2017, p.22/23).

1 – A criança terá direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo, independentemente de fronteiras, de forma oral, escrita ou impressa, por meio das artes ou de qualquer outro meio escolhido pela criança.

2 – O exercício de tal direito poderá estar sujeito a determinadas restrições, que serão unicamente as previstas pela lei e consideradas necessárias:

a) para o respeito dos direitos ou da reputação dos demais; ou

b) para a proteção da segurança nacional ou da ordem pública, ou para proteger a saúde e a moral públicas. (CONVENÇÃO..., 1989).

Podem também ser incluídos neste rol os artigos 14, 30 e 31³⁴, sendo que, nestes dois últimos, respectivamente, estão assegurados os direitos das crianças pertencentes às “minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, ou [...] de origem indígena o direito de [...] ter sua própria cultura, professar ou praticar sua própria religião ou utilizar seu próprio idioma”. Quanto ao artigo 31, estabelece o direito das crianças e o dever dos Estados-parte a promoção de “oportunidades adequadas para que a criança, em condições de igualdade, participe plenamente da vida cultural, artística, recreativa e de lazer”. (CONVENÇÃO..., 1989).

Observa-se, contudo que, à margem dos direitos afeitos às categorias de provisão e proteção, ficam os direitos concernentes à “participação infantil”. É que, muito embora seja reconhecido às crianças o estatuto de sujeito de direitos, o que implica considerar como válidas as suas próprias manifestações, enquanto ações humanas (TOMÁS, 2007, p. 51), em decorrência daqueles processos históricos e sociais que foram sendo construídos e enraizados no sentido de atribuir à infância a falta dos pressupostos da “vontade livre, pensamento racional e sentido de solidariedade”, atributos do indivíduo apto a exercer a cidadania dentro da concepção liberal difundida por Marshall e amplamente aceita nas sociedades ocidentais, resiste-se à aceitação e ao reconhecimento do estatuto político às crianças — muito também em virtude das noções de menoridade da infância somadas aquela concepção clássica de cidadania —, “o que legitima a recusa da cidadania da infância, pelo menos da totalidade da cidadania³⁵ política e, parcialmente, da cidadania civil”. (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p. 187).

³⁴ Inclusive, há interpretações que põem em relevo o artigo 13 cotejado com o artigo 31 porque, a partir deles, pode-se compreender que o direito à participação das crianças não está separado ao papel das brincadeiras, entendendo que é por meio destas que as crianças experienciam uma “agência ativa”, já que é o brincar a atividade vista como a de maior representatividade da cultura de pares das crianças, em que mais fortemente se expressam e vivenciam a cidadania. Alarga-se, assim, o conceito de democracia, principalmente quando se refere ao contexto das creches e pré-escolas, afastando-se da armadilha que a restringe aos momentos em que as crianças podem atuar em plenários, assembleias, votações, tal qual ocorre na democracia formal na expressão dos direitos de cidadania e de estatuto político praticados pelos adultos. (BAE, 2015, p. 14).

³⁵ Estão sendo consideradas, aqui, as concepções de cidadania de expressão liberal, de acordo com a classificação evolucionista e cumulativa elaborada por Marshall, que dividiu a cidadania em três fases

Ao mesmo tempo, os conceitos hegemônicos de cidadania e da participação adultocentros estão sendo paulatinamente mitigados, muito por força do reconhecimento dos direitos à participação das crianças pela CDC de 1989, que tem engajado Organizações Não Governamentais- ONG's, órgãos e entidades do governo, instituições de atendimento à infância e famílias, a contemplarem a participação das crianças em um nível amplo — na comunidade —, quer seja em seu nível micro, operadas por meio das práticas de comunicação. (BAE, 2015, p.11; LEE, 2010).

Do ponto de vista metodológico, tanto em nível macro quanto no nível micro, o tema da “participação infantil” enquanto direito assegurado, vem sendo incrementado e apropriado no âmbito das Ciências Sociais críticas enquanto “investigação participativa”, que objetiva, por meio de “métodos e técnicas que permitam ‘conhecer transformando’”, que envolve, a um só tempo, engajamento político e processos que integram investigação, educação e ação. (TOMÁS, 2007, p.47).

Todas essas reorientações têm indicado para a existência de uma multiplicidade conceitual aplicada ao tema da “participação”, cujos significados podem apontar uma interconexão entre eles e um amálgama com outros conceitos, o que implica uma complexidade inerente à temática. Diante disto, Tomás chama a atenção para os possíveis estereótipos que podem surgir quando se fala em “participação”, na medida em que são suscitados “consensos” e encorajados “defensores”:

Há uma certa unanimidade na afirmação da participação como um processo fundamental do sistema democrático e tornou-se comum a apropriação do nome participação e participação das crianças para qualquer forma de “participação”. O próprio Banco Mundial considera a importância da participação como um processo pelo qual as partes interessadas influenciam e partilham o controle sobre o desenvolvimento de iniciativas e decisões e os recursos que os afetam, até às perspectivas de desenvolvimento participativo. As perspectivas participativas para o desenvolvimento, no entanto, são justificadas pelo Banco Mundial em termos de sustentabilidade, relevância e *empowerment*. (TOMÁS, 2007, p.48).

Por ensejarem o cotejamento e o debate aliado aos conceitos de “globalização, democracia, cidadania e as imagens, concepções e paradigmas vigentes sobre a infância e sobre as crianças” (TOMÁS, 2007, p. 49), e por estar assentado o fato de que o conteúdo dos documentos oficiais não é transformado em garantia automática de que serão

distintas, às quais correspondem determinadas categorias de direitos. Desta forma, a “cidadania civil, diz respeito aos direitos de liberdade individual, de expressão, de pensamento, de crença, de propriedade individual e de acesso à justiça; cidadania política (direito de eleger e ser eleito e de participar em organizações e partidos políticos) e cidadania social (acesso individual a bens sociais básicos).” (SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007, p.186/187).

assegurados “os espaços às crianças para participarem nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões” (BAE, 2015, p.11) é que muitos estudiosos tem se atentado, por meio de diferentes perspectivas, a fomentar pesquisas voltadas a esclarecer sobre as armadilhas que recaem sobre compreensões estreitas ou ultrapassadas sobre o que seja efetivamente participar, sobre as diferentes formas de democracia e sobre os conceitos de cidadania, essenciais para que a prática na participação com crianças seja conduzida com ética e responsabilidade.

Quanto aos conceitos de participação, um amplamente defendido é aquele que parte do ponto de vista da democracia participativa, nele:

participar significa influir diretamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objetivos pretendidos e que resultam num processo híbrido. (TOMÁS, 2007, p. 49)

Isso implica considerar inúmeros elementos, tais como o da partilha de poderes entre adultos e crianças; o desenvolvimento de métodos e técnicas que oportunizem às crianças participar qualitativamente; a consideração atrelada ao conceito de justiça social no sentido de que a formulação de regras, direitos e deveres é distribuída entre os participantes no processo, dentre outros. (TOMÁS, 2007, p. 48). Tudo isso contempla a útil classificação de Gerison Lansdown que identifica que a participação das crianças pode ocorrer em intensidade distinta em três níveis não excludentes e que não ocorrem por etapas:

Processos consultivos: o adulto reconhece as opiniões e experiências das crianças. Caracterizam-se por ser processos iniciados por adultos, dirigidos e administrados por adultos e privados de toda a possibilidade de que as crianças controlem os resultados; processos participativos: caracterizam-se por serem iniciados por adultos, implicarem a colaboração das crianças e atribuírem às crianças o poder de exercer influência ou expressar dúvidas sobre o processo e os seus resultados; e processos autônomos: nos quais as crianças têm o poder de empreender a ação. Caracterizam-se pela identificação por parte das crianças dos temas a tratar; os adultos atuam como facilitadores e há controlo do processo por parte das crianças. (2005, p. 16-18, *apud* TOMÁS, 2007, p. 50)

As compreensões sobre esses níveis de participação das crianças são importantes para que se evitem as cooptações ou integrações delas em atividades ou proposições de exclusivo interesse dos adultos, o que pode transfigurar a participação em processos ritualísticos, manipuladores e até mesmo prejudiciais às crianças. Revela-se, com isso, o

reconhecimento de que existem ambivalências e vulnerabilidades, tanto dos adultos quanto das crianças, assim como ambiguidades quanto às formas de possibilitar a “participação infantil”. Tais fatos também ensejam o reconhecimento de que é indesejável a transposição de modelos aplicados indiscriminadamente em contextos diferenciados (TOMÁS, 2007, p.49), sendo bastante relevante o desenvolvimento da sensibilidade na identificação das especificidades locais e das características das crianças, o que inclui reconhecer que, também no entendimento do que são as perspectivas das crianças, deve-se admitir que elas, assim como os adultos, podem ser ao mesmo tempo competentes e vulneráveis, autônomas e dependentes. (BAE, 2015, p. 13).

Acreditando na razoabilidade em atribuir aos profissionais que atuam diretamente com as crianças, junto com pesquisadores, as tarefas de realizar e aperfeiçoar possibilidades de participação, bem como de enfrentar e debater sobre potenciais tensionamentos e armadilhas que podem emergir nesses processos (BAE, 2015, p.11), é que são levantadas as seguintes considerações: no caminho voltado à inserção das crianças nos âmbitos em que foram excluídas de participar, nomeadamente no trabalho e na política (TOMÁS, 2007; SARMENTO; FERNANDES; TOMÁS, 2007), assim como naqueles espaços, sobretudo, institucionais e domésticos em que a proteção e o cuidado podem ensejar o sufocamento ou a limitação ao direito das crianças livre e qualitativamente se expressarem e participarem efetivamente, (QVORTRUP, 2015), torna-se premente a reflexão sobre o papel das crianças na sociedade, consideradas em nível macro (TOMÁS, 2007; PROUT, 2010), assim como reflexão sobre como são reconhecidos os modos de comunicação das crianças e às formas de assegurar a liberdade de expressão nos processos espontâneos do cotidiano (BAE, 2015, p.11) e nas “práticas de voz” (LEE, 2010).

Nada disso, contudo, poderá ser alcançado, sem que se operem reflexões acerca das conceitualizações que podem influenciar a participação das crianças, o que envolve a clarificação e também reflexão sobre como são vistas as crianças e a infância, seja nas formas como são representadas politicamente, seja como são representadas nos discursos sociais e culturais, e que reverberam nas representações políticas. (PROUT, 2010).

Nos dois próximos subitens são analisados dois textos, um deles segue uma perspectiva macro orientada e o outro, micro orientada. A escolha deles se justifica porque ambos dão espectros de visão distintos sobre o mesmo tema: a “participação infantil” e, mais especificamente, a questão da participação na Educação Infantil. Com eles pretende-

se integralizar as visões macro e micro para que, cada vez mais, possamos nos aproximar de uma visão global, que abrange o local, sobre o assunto aqui tematizado.

4.1 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO MACRO- ORIENTADO SOB A PERSPECTIVA ESTRUTURAL

Para exemplificar um estudo macro escolhemos o artigo “Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil”, de autoria de Fabiana Oliveira Canavieira e Maria Carmen Silveira Barbosa, publicado no ano de 2017 na Revista Zero-a-seis, Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância da Universidade Federal de Santa Catarina.

O artigo faz um apanhado acadêmico e político pedagógico da Educação Infantil tematizando a democracia e tomando como pano de fundo o contexto histórico e político-social do Brasil atual. As autoras, a partir de um aporte multidisciplinar, que perpassa o campo sociológico ao campo dos direitos, falam sobre as possibilidades de “democratizar a democracia com a Educação Infantil”, abordando a democratização da e na Educação Infantil, através da problematização e diferenciação entre algumas categorias relacionadas com o tema da participação infantil e a democracia, almejando demonstrar que “é possível construir pontes entre os estudos e a agenda pública da participação e cidadania infantil e o debate político democrático contemporâneo”, através do questionamento: “como a Educação Infantil e as crianças pequenas tomam parte do debate democrático?” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 363).

Esboçando o cenário político contemporâneo, em que vimos o ataque veemente e sem precedentes às instituições de educação aliado com as transformações sociais e políticas que estão tomando forma, fatos que “tem demandado uma revisão de nosso projeto de sociedade e de formação humana, solicitando a tomada de posição por princípios, que a nosso ver, salvaguardem o respeito à dignidade humana, justiça social, às relações solidárias.” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p.363).

Entendendo que “a prática da democracia em todos os campos, âmbitos e tempos de vida, a única maneira de avançar no processo de construção da democracia”, as autoras entendem que o conceito de democracia, enquanto valor universal, deve ser revisto e revisitado de tempos em tempos. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p.363). Quando fazemos referência às crianças de 0 a 5 anos de idade, mais ainda esses conceitos precisam ser ressignificados, haja vista que, durante longo período, entendia-se como incompatível

não só a prática democrática para crianças nessa faixa etária, como também lhes era negado o próprio direito à participação. Falar em democracia e participação, como prática democrática era, então, algo inimaginável quando se pensava em crianças, neste sentido, as autoras questionam “é possível vislumbrar a Educação Infantil brasileira como *locus* de práticas democráticas?” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p.364).

Diante disso, as autoras vão “ao encontro de pensar a *participação infantil* em articulação direta com a sua ação pública e política de forma mais ampliada, enquanto *cidadania* (BENEVIDES, 2003) ativa a ser vivenciada pelas crianças dentro da Educação Infantil.” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p.364). As autoras buscam, por fim, dar novo significado à democracia na sua imbricação com a Educação Infantil e de forma mais alargada, com as políticas educacionais de forma geral. Nesse sentido, citando Sarmiento, Fernandes e Abrunhosa (2007, p. 54 *apud* CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 365), argumentam que:

As políticas para a infância e as políticas educativas estão mutuamente imbricadas, as duas integram a política social se inserindo no quadro geral de construção do espaço público, no qual as opções fundamentais de natureza simbólica e de prática política se baseiam no modo como o Estado se relaciona com economia e a estrutura social, que por sua vez, refletem opções ideológicas e interesses que se exprimem e direcionam tanto as políticas para a infância quanto as políticas educacionais direcionadas às crianças, e chegam direta ou indiretamente até as próprias crianças.

As autoras demarcam que:

construir dispositivos concretos que marquem nossa tomada de decisão no sentido de garantir a decisão política como usufruto dos direitos políticos, já conquistados, pode apresentar-se como uma das mais interessantes propostas reabilitadoras do pape cívico e transformador da escola pública. Contudo, deixar que as crianças falem e escutar suas vozes ainda não é o suficiente para o pleno reconhecimento de sua inteligibilidade para o exercício de sua cidadania - ainda que nem isso tenhamos conquistado plenamente no campo da ação -, depende-se que os processos de participação social estejam efetivamente presentes de forma sistemática na organização do seu cotidiano, em especial no âmbito das instituições educativas da qual fazem parte, e que podem apresentar contextos privilegiados para o desenvolvimento de uma cultura democrática de respeito à opinião das crianças, já que, contemporaneamente, são os espaços “privilegiados” de vivência da infância. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 365).

Mais à frente, ao teorizar de forma mais específica sobre o tema da “participação infantil” dentro da Sociologia da Infância, as autoras citam “duas portas de entrada” possíveis por esse caminho: um deles é a que aborda as categorias sociológicas em volta do ator social que coloca em pauta discussões sobre os papéis sociais que os sujeitos atuam, com vias a um protagonismo. A segunda porta seria a do enfoque dos direitos,

mormente os direitos das crianças. Perpassando pela primeira porta, as autoras discorrem sobre o conceito de *agency*, ação social; ação coletiva; participação, consulta; visibilidade e protagonismo. Nesta senda, se aproximam das distinções entre protagonismo e participação a partir de Pires e Branco (2007, p. 321 *apud* CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 367/368):

Para eles, o termo protagonista tem origem etimológica na palavra grega *protagonistés*, que significa ator principal de uma peça teatral, ou aquele que ocupava lugar destacado em um acontecimento (PIRES e BRANCO, 2007, p. 321). As restrições e polêmicas mais comuns ao uso do termo, nos estudos sociológicos, se devem a fatores de ordem política, uma vez que a utilização da palavra participação remete a uma abordagem mais democrática de ação social, sem colocar em destaque um protagonista em especial. Os autores destacam uma maior facilidade do uso do termo participação no emprego com as crianças, tanto para o uso por elas próprias, por ser uma palavra de uso corrente em nossa língua, quanto pela possibilidade explicativa do que é participação enquanto envolvimento em processos decisórios.

A segunda porta, quer dizer, a do enfoque dos direitos das crianças, “via inclusão delas nas políticas públicas, nas discussões de cunho político e econômico, mas, principalmente pelo respaldo jurídico-legalista que apresenta o estatuto de cidadania das crianças.” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 368). Ou seja, essa via apresenta uma orientação de participação que perpassa, mas vai além da participação como prática de voz nos cotidianos das instituições de Educação Infantil ou outros contextos em que as crianças estejam. Diz respeito a uma esfera macro, em que seja dado lugar à “participação infantil” inclusive na formulação das políticas públicas.

Nesse sentido, a “participação infantil” ganha contornos bastante próximos à categoria da participação social, trazendo facetas da “socialização das crianças via inserção direta no meio social ao qual fazem parte, assumindo papéis sociais”, incluindo a participação das crianças e dos adultos na mesma discussão. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 368). Percebe-se, portanto, conforme já vimos discutindo neste trabalho e conforme sistematização que será feita em seu último capítulo, que há “diferentes tipos, níveis e maneiras de participação, e que cada uma delas condicionará a uma significação distinta do conceito de participação”. (CANAVIEIRA, BARBOSA, 2017, p. 368).

Trazendo as conotações e diferenciações etimológicas possíveis ao termo participação, que ora pode simbolizar “fazer saber”, “fazer parte”, “tomar parte” e “ter parte”, o que indica diferenças qualitativas na participação. Nesse diapasão Bordenave (1994, p. 22 *apud* CANAVIEIRA, BARBOSA, 2017, p. 369) afirma:

‘é possível fazer parte sem tomar parte e é que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação. Eis a diferença entre participação passiva e participação ativa, a distância entre o cidadão inerte e o cidadão engajado’. Ou seja, muitos de nós fazemos parte do estado democrático de direito, mas nem por isso tomamos parte dele como cidadãos ativos. E as crianças? Qual nível de participação e de cidadania está sendo esperado e oportunizado para elas?

As autoras também articulam a noção de “participação infantil” com a da consideração das crianças enquanto sujeito de direitos, tomando a consideração da participação como um valor em si mesma, como condição para que outros direitos sejam impulsionados e efetivados. Nesse sentido:

Visamos anunciar que, para que se aspire que o debate democrático e as práticas democráticas façam parte do cotidiano do universo infantil, e tenha como um de seus principais lócus a instituição dedicada à primeira infância, é necessário que avancemos na articulação das discussões entre a Educação Infantil enquanto política educacional, enquanto política pública e direito social, e os princípios democráticos, entre eles a participação social. Aprofundar no entendimento sobre a participação infantil, filosófica e politicamente, pode ser a chave para uma transformação das relações e práticas, ainda antidemocráticas, vivenciadas em algumas escolas de Educação Infantil. Acreditamos que dedicar-se a construção da Pedagogia da Infância que tenha intencionalidade democrática participativa, se inicie na reconstrução do contexto educativo das crianças pequenas, com a participação ativa delas. (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 373).

Com essa ideia em mente, Canavieira e Barbosa partem para uma síntese importante para diferenciar a democracia na e da educação Infantil da democracia com a Educação Infantil, em um caminho para a democratização com esse espaço. Nessa esteira, a democratização na Educação Infantil é “das formas, das práticas, das relações cotidianas entre os sujeitos, do direito a tomar parte e ter parte, buscando romper a lógica hierarquizada da forma de organização e das relações pedagógicas inerentes às instituições de Educação Infantil” (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017, p. 373).

Para a construção de outras escolas democráticas e outras instituições de educação infantil é premente que tomemos as crianças como partícipes nessa construção, que não pode seguir um modelo pré ordenado, haja vista estar inserida na dinâmica dos próprios sujeitos singulares que as compõem. Para além de considerar as crianças de 0 a 5 anos como partícipes dessa outra construção, há de toma-las enquanto sujeitos construtores da própria sociedade, como um exercício da democracia da qual todos fazemos parte.

4.2 A PARTICIPAÇÃO INFANTIL EM ESTUDO MICRO-ORIENTADO NA PERSPECTIVA DA AÇÃO OU DOS ESTUDOS INTERPRETATIVOS

Começamos com um texto já referenciado, que foi levantado na base de dados *SciELO* e selecionado pela pertinência temática e teórica na relação com a pesquisa de mestrado. É de autoria da professora Berit Bae, da Universidade de Oslo e o título do artigo traduzido e publicado em 2015 por Natália Fernandes e Catarina Tomás é “O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano”. O texto original foi publicado na revista *European Early Childhood Education Research Journal* em 2009, sob o título *Children’s right to participate- challenges in everyday interactions*.

Trata-se de importante ponto de vista para pensar a participação das crianças a partir de uma microanálise da infância, seguindo a corrente interpretativa, diferenciando-se das abordagens da corrente estrutural, que tratam da participação e da democracia num sentido mais amplo, quer seja em um nível institucional ou na comunidade. Partindo daquele viés, portanto, a autora contribui para o mapeamento conceitual que está sendo construído, na medida em que seu ponto de partida é o de que todos os dias as interações e comunicações com os adultos influenciam na realização dos direitos de participação das crianças.

Muito embora o objetivo da autora tenha sido o de ilustrar o modo como o direito das crianças à participação se evidencia em documentos legais que normatizam a educação da primeira infância na Noruega, com base na análise de um estudo qualitativo em profundidade em dois jardins de infância noruegueses (crianças entre 3-6 anos), o artigo mostra-se pertinente porque Bae discute de forma crítica as conceitualizações utilizadas nas práticas com crianças, no sentido de incluir, para efetivação do direito dessas a participarem, mais do que escolhas de rotinas individualistas nas interações diárias no jardim de infância.

Argumenta que, quer em contexto de jardim de infância, quer em contexto de investigação, há a necessidade de autorreflexão entre os pesquisadores da área sobre os direitos das crianças à participação. Ao refletir sobre as possibilidades dessa participação e dos desafios ligados à sua realização na prática, a autora problematiza alguns textos legais que sublinham a forma como as crianças devem ser respeitadas em relação ao seu direito de se expressar e de tomar parte nos assuntos, indicando algumas armadilhas potenciais em relação à interpretação dessas normas e sua efetivação nos cotidianos infantis.

Por esses motivos, o estudo de Bae se apresenta como referencial essencial, porque, além de explorar os processos em nível micro nas práticas de comunicação, ela

reflete sobre conceitos relevantes que podem melhorar ou prejudicar a participação e as expressões das crianças (BAE, 2015, p. 12).

Citando as alterações legais sobre a Educação da Infância na Noruega, muito inspiradas pelo artigo 12 da CDC, que apontam no sentido de que as crianças devem ser vistas como sujeitos ou agentes no seu próprio direito, sendo respeitadas nas suas diversas formas de comunicação. A autora contextualiza tais normas no âmbito da tradição da educação na primeira infância nos países nórdicos, que se baseia numa abordagem sociopedagógica centrada em temas relacionados à dimensão do cuidar e do brincar, e assegura que a educação da infância é vista como parte de uma educação para a democracia.

Interessante é o destaque feito pela autora, para a referência de Moss que, ao cotejar os documentos curriculares dos países nórdicos, nomeadamente os da Suécia, Noruega e Islândia, conclui: "Assim, enquanto os currículos nórdicos reconhecem explicitamente a democracia como um valor, os currículos Ingleses não fazem". (MOSS, 2007^a, p.10 *apud* BAE, 2015, p.10). Este ponto torna-se evidente no Plano-Quadro norueguês por meio de afirmações como: "O plano enfatiza a importância das atitudes dos adultos, o seu conhecimento e habilidade para se relacionarem com e compreenderem as crianças, para que possam educar as crianças no sentido de estas participarem ativamente numa sociedade democrática "(Plano-Quadro 3). (BAE, 2015, p.10).

Pesquisas empíricas das instituições nórdicas de educação infantil mostram que a qualidade das relações e interações com crianças varia de acordo com as instituições e com os educadores. Bae cita Johansson (2003), que analisou as opiniões das crianças em diversas instituições e identificou três diferentes agrupamentos. As perspectivas dos adultos foram classificadas a partir das seguintes dimensões (BAE, 2015, p.10):

- (a) A criança é um sujeito;
- (b) Os adultos sabem mais;
- (c) A criança é vista como irracional

Na sequência destes resultados, citando Johansson (2003), Bae (2015) verificou que os pontos de vista dos adultos acerca das crianças resultavam na atribuição de diferentes papéis para elas no seu processo de aprendizagem. Estes variavam em função do papel do adulto: desde o adulto que tem confiança na capacidade da criança, ao adulto que usa a punição e a recompensa. Essas descobertas indicam que os pontos de vista dos adultos são importantes e influenciam nas possibilidades que as crianças têm para participar e contribuir a seu modo para as interações quotidianas. (BAE, 2015)

Variações qualitativas sobre os pontos de vista das crianças e práticas educativas são naturais, uma vez que as imagens dos papéis de crianças e adultos estão em transição. A partir de diversas fontes (por exemplo, James, Prout, & Jenks, 1998; Sommer, 2003), argumenta-se que passar a considerar as crianças como sujeitos ou agentes representa uma mudança de paradigma, ultrapassando ideias nas quais as crianças são tratadas como objetos a serem alterados e formados de acordo com metas predefinidas. Essas ideias estão de acordo com as discussões dos pesquisadores acerca das implicações da Convenção das Nações Unidas (Schulz Jørgensen 2000; Woodhead 2005; Smith 2008). Woodhead (2005) argumenta que os direitos de participação das crianças (especialmente os artigos 12, 13 e 14 da Convenção das Nações Unidas) em situações práticas desafiam formas tradicionais de pensar as relações adulto-criança e exigem novas expectativas sobre o papel dos adultos que cuidam de crianças. Woodhead conclui que a Convenção das Nações Unidas não só altera o estatuto das crianças, mas assume que "respeitar os direitos das crianças muda a maneira como pensamos sobre nós mesmos" (WOODHEAD, 2005, p. 95, *apud* BAE, 2015, p.11).

O que é afirmado em documentos oficiais não é, no entanto, garantia de que será assegurado nem o espaço às crianças para participar nos seus próprios termos, nem o respeito pelas suas várias expressões. Considerando que as questões dos direitos das crianças são tão relevantes na agenda educacional da primeira infância, tanto em termos de declarações curriculares, como em termos de pressão sobre a implantação nos processos, os profissionais da área podem sentir-se compelidos a começar o trabalho prático sem uma reflexão prévia e crítica sobre conceitos relevantes. (BAE, 2015, p.12).

Armadilhas conceituais apontadas pela autora que indicam uma postura autorreflexiva:

1. O que se entende por “perspectivas das crianças”? Conceito de “escolha”.

A autora segue outros pesquisadores, tais como Lee (2001) e Kjørholt (2008a) que discutiram sobre a necessidade em ver as crianças – e adultos – tanto como "seres" como "devires”.

Postura exigida na relação: se os direitos da criança para participar à sua medida são para serem realizados na prática, é essencial que eles encontrem educadores/funcionários sensíveis. Educadores que reconheçam as suas competências e vontade de desenvolver e aprender e que, ao mesmo tempo, sejam abertos aos aspetos de vulnerabilidade e dependência.

Armadilha: Na ânsia de implantar novas ideias, pode-se colocar muita ênfase em perspectivas que consideram as crianças como autônomas, competentes e seres consistentes, subestimando dimensões mais dependentes e vulneráveis. Os problemas associados a tal posição foram formulados por vários pesquisadores citados por Bae (Kjørholt, 2005; Eide & Winger, 2006; Seland, 2006; Kjørholt, 2008a), apontando para práticas educativas que estimulam maneiras de ser individualistas, interpretando, desta forma, a participação das crianças principalmente como autodeterminação e de escolha individual.

Conceito de escolha defendido pela autora: segue entendimento de Moss (2007a), que argumenta que os conceitos de escolha podem ter diferentes significados. Por exemplo: há o conceito de escolha que guarda conexão com os processos de tomada de decisão coletiva; de modo distinto, há o conceito de uso “neoliberal de ‘escolha’, caracterizada como sendo a tomada de decisão de consumidores individuais”. A autora critica essa concepção, aduzindo que “o que pode não estar totalmente esclarecido quando domina a concepção de escolha do consumidor-individualista é que é importante para os seres humanos experienciar a conexão emocional junto com o prazer de colaborar e compartilhar”. (BAE, 2015, p.13).

Com referência ao artigo 13 da CDC, ela interpreta o brincar como um meio de escolha da criança (BAE, 2015). Brincar é um modo por meio do qual as crianças expressam livremente as suas intenções e experiências.

A partir de fontes que têm analisado o que a democracia pode significar no contexto da educação infantil (Dahlberg & Moss, 2005; Rinaldi, 2005; Moss 2007a, 2007b), ou explorado questões relacionadas com educação e democracia num sentido mais geral (Biesta, 2006, 2007), Bae assinala sobre a obviedade em conceber a democracia a partir de diferentes perspectivas, mas destaca duas:

- A) Conceito de democracia centrado em aspectos formais: escolha individual, eleições, representação, seguindo a regra da maioria etc.;
- B) Conceito de democracia enquanto fenômeno processual: a autora elege esse ponto de vista em seu estudo, a partir das contribuições de Rinaldi (2005), que desenvolve o conceito de democracia enquanto fenômeno democrático, que é criado pelos participantes, como algo vivido, experienciado de forma processual.

Democracia com foco nas crianças: quando o foco é sobre as crianças pequenas e as suas interações com a equipe pedagógica, "a compreensão da democracia como

esporádica, como algo que só acontece de vez em quando e em situações muito particulares” (BIESTA, 2007, p. 25), pode ser frutífera. A autora usa o termo "momentos democráticos" para denotar o que acontece quando as professoras de educação infantil deixam espaço para a participação das crianças pequenas atuarem com liberdade de expressão.

Armadilhas: se as pessoas no campo da educação de infância automaticamente enfatizarem os aspetos formais da vida democrática, como os procedimentos da eleição individual, a participação em reuniões, ou seguindo regras e o princípio de que a maioria decide. A tradução de tais ‘formalidades’ nos contextos de educação da primeira infância em que se focalizam técnicas de escolha individual, assembleias infantis ou reuniões – tudo realizado em ambientes controlados por regras, acarreta em poucas possibilidades para a diversidade.

Alertas: O que é subestimado, sempre que se ficar refém de tais métodos, é que a vida comunitária é construída por meio de experiências quotidianas – em momentos de democracia – nos quais diferentes intenções são atendidas com respeito, e onde há espaço para que cada indivíduo mude e opere mudanças. Outro alerta diz respeito ao papel da brincadeira, que pode ser subestimado, ou separado da questão da participação das crianças. Com uma concepção limitada da vida em comunidade e enfatizando rotinas controladas por regras e escolhas individuais, as interações lúdicas e a brincadeira podem passar para segundo plano.

Inspirada pela abordagem fenomenológica, a autora se interessou por tentar capturar qualidades experienciais de diálogos quotidianos entre crianças e os seus educadores. As questões de investigação concentraram-se em compreender como é que aspetos qualitativos das interações criam premissas para o reconhecimento das crianças como sujeitos de direito próprio, demonstrando aceitação dos seus mundos experienciais. Na pesquisa que culminou com a escrita do artigo em questão, escolheu a conceptualização de Schibbyes (1993, 2002), de reconhecimento mútuo, como uma ferramenta teórica orientadora, que enfatiza a ideia de que os parceiros em interação são de igual valor, e isso canaliza a atenção para a forma como eles criam condições mútuas para as ações de cada um nos processos relacionais. (BAE, 2015, p.15).

Um aspeto central neste enquadramento teórico, segundo a autora, é o de que a autorreflexão, incluindo o poder ver-se a partir da perspectiva do outro, é necessária na mediação do reconhecimento mútuo. (BAE, 2015, p.16)

Crítica à concepção unilateral de relacionamentos, em contrapartida, a autora defende as conceitualizações que chamam a atenção para a intersubjetividade e processos recíprocos nos relacionamentos, argumentando no potencial que possuem de assegurar maior equidade para as crianças, e também de tornar os adultos mais conscientes acerca da forma como são afetados pelas iniciativas e vozes das crianças (BAE, 2015, p.21)

Alerta final: Se os pesquisadores, irrefletidamente, construírem o seu trabalho a partir de um paradigma dedutivo de relação teoria-prática (Lenz Taguchi, 2007; Bae, 2008, 2009a), eles facilmente cairão na armadilha de desenvolver relações *top-down*. A partir dessas posições, facilmente assumirão as suas perspectivas como válidas e apresentarão programas como "soluções" para os problemas de participação - abordagens que contribuam para o silenciamento das vozes dos praticantes em vez de os capacitar para a mudança dos seus papéis. (BAE, 2015, p.21).

4.4 PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

Conforme se verifica no Apêndice 1 deste trabalho, foram selecionados do Portal de Periódicos da CAPES o total de 3 (três) dissertações e 2 (duas) teses, as quais passarei, em um primeiro momento, a descrever para, ao final, analisar criticamente, reunindo pontos de consonância e dissonância com destaques para algumas categorias e termos que sintetizam as ideias de participação esposadas em cada trabalho. Como recorte temporal, foram selecionadas as dissertações dos últimos 5 anos, quer dizer, somente aquelas apresentadas a partir de 2013 até o ano de 2018 serão analisadas.

Seguindo a metodologia da análise de conteúdo, já mencionada neste trabalho, nos textos escolhidos guio meus olhos na identificação das respostas às seguintes perguntas: sob qual(is) base(s) teóricas se ancora? Qual metodologia utiliza? Quais são as concepções de criança e infância mobilizados pelos autores? [implícita e explicitamente]; qual definição dão para “participação infantil”? Quais são as suas defesas/teses? Quais concepções refuta? Quais são as armadilhas apontadas no que concerne à abordagem da criança e da infância; como aborda a questão dos direitos?

Início com a dissertação de autoria de Lilian Francieli Morais de Bastos, intitulada “A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez”, defendida no ano de 2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande- FURG, sob orientação da Dra. Vania Alves Martins Chaigar.

Conforme o próprio título indica, trata-se de estudo realizado no cotidiano escolar, em Instituições de Educação Infantil, tentando apreender as formas de participação efetivadas por crianças entre 5 e 6 anos de idade da Escola Municipal de Educação Infantil Tia Luízinha, “buscando perceber quais são os momentos da rotina que as crianças percebem que participam, o que elas pensam sobre esses momentos e como os significam.” (BASTOS, 2014, p.12). O instrumental teórico- metodológico é o da Sociologia da Infância, da Geografia da Infância e da Pedagogia da Infância, a metodologia sobre o cotidiano lança mão de inspiração etnográfica, em um processo investigativo com crianças e não sobre elas, efetivado ao longo de um ano letivo, no ano de 2012. Enquanto ferramentas metodológicas, foram utilizadas: “a observação, a escuta, os registros, os desenhos das crianças e suas falas.” Primou, enquanto categorias de análise que emergiram dos dados “a participação das crianças na roda de conversa e no pátio da escola” (BASTOS, 2014, p. 12), entendendo a relação “entre a infância e os espaços por elas escolhidos como sendo o de maior participação [...]”. além disso, percebeu o quanto “as crianças atribuem sentidos muito particulares aos espaços nos quais se inserem.” (BASTOS, 2014, p.12).

Partindo dos contributos da Pedagogia da Infância compreende que “quando encaramos as crianças enquanto sujeito de direitos no contexto das instituições escolares, não podemos separá-las das propostas pedagógicas que ali se inserem.” (BASTOS, 2014, p. 15). Em dado ponto, a autora entrecruza o entendimento sobre a participação das crianças com a de acolhimento e ação educativa, muito a partir da perspectiva de Tonucci e seu projeto “Cidades das Crianças”, “que pretende ouvir as crianças sobre todos os aspectos da vida social” (BASTOS, 2014, p. 37), entendendo-as como representantes de todas as minorias.

Citando o trabalho de Natália Soares, Bastos fala da consideração das crianças como parceiras na investigação e como competentes na co-participação do processo de organização da proposta pedagógica, estando ao lado das crianças, e das três formas possíveis de participação delas nesse contexto, segundo Soares:

Patamar da mobilização – onde a criança é convidada pelo adulto, que iniciou o processo, a ser parceira na investigação; Patamar da parceria – todo o processo e planejamento das ações são tomados em conjunto por adultos e crianças; Patamar do protagonismo – processo exclusivamente elaborado a partir da ação das crianças. (BASTOS, 2014, p. 38)

Citando Sarmiento, Soares e Tomás (2007), ressalta que :

quando as crianças são possibilitadas a opinar sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, elas assumem o seu papel político e então lançamos olhar

sobre a escola como um “espaço social das crianças”. Olhar a criança na condição de sujeito social, construtor de cultura, cidadão com direitos e deveres, capaz de opinar sobre tudo que lhe diz respeito, requer a ruptura de paradigmas e concepções autoritárias e hierárquicas já enraizadas em nossa história. Para almejarmos a escola como sinônimo de espaço social democrático, precisamos reconhecer e respeitar as diferentes culturas, valores e crenças trazidas na bagagem de cada criança e de cada professor. (BASTOS, 2014, p. 39).

Para tanto, é essencial a sensibilidade na utilização de dois instrumentais pelo professor pesquisador: a observação e a escuta, ressaltando que a escuta não comporta apenas a escuta da voz, mas a atenção recíproca diante das variadas formas de expressão infantil. Em um dado momento, ao expor as bases teóricas sobre as quais ancora os seus estudos, a autora, ao colocar em conexão as concepções de criança e infância advindas da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância utiliza a palavra “protagonismo”, ao falar sobre novas teorias interpretativas de socialização enquanto um novo paradigma “que coloca a criança numa situação de protagonista de suas próprias ações.” (BASTOS, 2014, p. 41), dando destaque para o conceito de “Culturas infantis” (BASTOS, 2014, p. 42), a partir de Sarmento e culturas de pares, a partir de Corsaro, os quais, em síntese, significam que as crianças, além de sujeitos de direitos, “são capazes de interpretar o mundo que está a sua volta, de emitir opiniões, de participar ativamente da vida em sociedade.” (BASTOS, 2014, p. 42), considerando as crianças, portanto, como atores sociais plenos na mesma medida em que compreende a infância enquanto uma categoria social.

Interessante é a apresentação do protagonismo infantil por meio de Abramowicz, junto com as concepções sobre “processos de socialização, a autoria social, cultura da infância, geração e etnografia” como conceitos fundamentais na Sociologia da Infância, que devem estar “fundamentados numa concepção de criança cidadã, ativa, capaz de interpretar o mundo que partilha com seus pares e com os adultos.” (BASTOS, 2014, p.43). Desta forma, integrando os contributos de uma Pedagogia da Infância, Bastos pensa em uma “pedagogia participativa”, em que as crianças possam ser reconhecidas enquanto protagonistas, com o reconhecimento de sua autonomia e competências, com o fito de superar as desigualdades geracionais. Para isso, para uma escola efetivamente democrática, as crianças precisam ser ouvidas cotidianamente. (BASTOS, 2014, p. 45).

Após empreender a observação, a autora conseguiu destacar algumas categorias de análise, identificadas a partir das narrativas infantis:

compreendidas como o conjunto de expressões das crianças, bem como após os momentos de diálogo com o grupo dos pequenos e de observações contínuas

às nossas práticas cotidianas na escola, foi possível identificar a preferência da maioria delas pelos ESPAÇOS e TEMPOS do nosso cotidiano. As crianças evidenciaram, em diversos momentos, a prioridade em se mostrar mais participativas na RODA DE CONVERSA e nos momentos de interação no PÁTIO da escola. (BASTOS, 2014, p. 54, grifos no original).

A partir dessa prática, a autora centra seus esforços de análise, entendendo que a roda de conversa com intencionalidade pedagógica a partir da livre expressão de Freinet:

se configura como um espaço privilegiado para a promoção da afetividade, da socialização e da criação de vínculos de respeito e autonomia das crianças. Tal prática está muito além de ouvir o que as crianças têm a dizer, ela está diretamente relacionada a uma proposta pedagógica que contempla as situações de aprendizagens das crianças de forma significativa e colaborativa na qual são, de fato, atores cujo protagonismo pode alterar o rumo de ações docentes (BASTOS, 2014, p. 65).

Destaco da dissertação de Bastos (2014) as seguintes categorias e termos correlacionados com a temática da participação: interações; co-participação das crianças; conflitos; atividade de respeito ao próximo; autonomia; atitude de acuidade e acolhimento; coletividade; organização do cotidiano; livre escolha; relações de poder; vínculo; papéis; acolhimento.

Por fim, a autora sistematizou a partir do seguinte quadro as questões relacionadas à interação, participação e conflitos:

Quadro 2: Esquema das análises dos dados obtidos

| Categorias de análise | | Roda de conversa | Pátio |
|-----------------------|--------------------------|--|--|
| INTERAÇÃO | Entre crianças e adultos | Necessidade de intervenção por parte do adulto. | A figura do adulto pouco aparece, apenas quando convidada/autorizada pelas crianças. |
| | Entre pares | As afinidades organizam o grupo | As afinidades organizam o grupo |
| | Com o espaço | Preferência pela roda no tapete – maior mobilidade | Preferência pela pracinha da escola – brinquedos externos |
| PARTICIPAÇÃO | | Definida coletivamente entre adultos e crianças | Definida por regras próprias, construídas entre as próprias crianças |

| | | |
|-----------|---|---|
| CONFLITOS | Exigem a intervenção direta do adulto nos conflitos entre as crianças | As próprias crianças buscam resolver entre si |
|-----------|---|---|

Fonte: BASTOS, 2014, p. 80

A partir disso, a autora conseguiu categorizar duas formas diferentes de participação levantadas pelas crianças no cotidiano da escola:

de um lado, contamos com uma participação mais pautada no diálogo e na centralidade da figura do professor – RODA DE CONVERSA, do outro, uma atitude mais autônoma das crianças, onde elas próprias independem dos outros para agir – PÁTIO DA ESCOLA. (BASTOS, 2014, p. 81).

Aliando os dados obtidos a partir de então, a autora pleiteia por um paradigma escolar que tenha como interdependentes os princípios da proteção, da participação e da provisão, entendendo as crianças, a um só tempo, como vulneráveis e competentes, ponderando “que a participação aqui defendida diz respeito à apropriação feita, pelas crianças da turma, dos tempos e espaços cotidianos na escola”. (BASTOS, 2014, p. 82). Destaco, por fim, a síntese elaborada pela autora:

- Na pesquisa com crianças, o contexto, os sujeitos e os acordos definem as estratégias investigativas.
 - A relação de confiança e afeto com as crianças é ponto de sustentação da pesquisa.
 - Trocar o julgamento pela compreensão é requisito de condução e análise dos dados neste tipo de pesquisa.
 - A participação não é isenta de questões relacionadas a gênero, territorialidades, disputas, negociações, preferências, sociabilidades, etc.
 - A apropriação espacial pelas crianças e as identificações estão intimamente ligadas à ideia de participação. Dois espaços destacaram-se nessa relação, a roda de conversa e o pátio da escola.
- A participação na roda de conversa – espaço interno da escola - requisitou da professora o papel de condutora e mediadora das ações.
- A participação no pátio – espaço externo da escola - requisitou da professora o papel de colaboradora e a inserção da mesma nas regras ditadas pelas crianças. (BASTOS, 2014, p. 83/84).

Percebe-se, portanto, que o trabalho citado se refere muito mais à “participação infantil” na relação das pesquisas com crianças. Passemos agora à descrição da segunda dissertação, intitulada “Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem”, de autoria de Queila Almeida Vasconcelos, tendo sido defendida em 2015 pelo Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, sob orientação da professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa. Tem como objetivo analisar a unidade referencial participação infantil no planejamento e organização do cotidiano escolar. Em termos teóricos, está fundamentada no conceito de aprendizagem pela vida cotidiana de

Brougère e Ulmann e as discussões a respeito da “participação infantil” a partir dos Estudos da Criança, sobretudo, aqueles advindos da Sociologia da Infância. Efetivou uma pesquisa qualitativa com treze crianças entre 17 e 27 meses de uma instituição pública de Educação Infantil de Porto Alegre. Foi realizada a pesquisa com sete adultos também.

Para apreender os interesses de aprendizagem foram sistematizadas em:

três categorias de análise que sustentam a ideia de aprender na vida em comum, aprender pela vida cotidiana e, por fim, aprender fora da “sala de aula”. Esses grupos de interesse indicam que a participação infantil na organização do cotidiano da escola está atravessada pela concepção das ações das crianças, em busca de compreender, estar junto e fazer parte do mundo, como aprendizagens fundamentais na primeira infância. (VASCONCELOS, 2015, resumo).

A autora é bastante clara em relação às suas intencionalidades com a pesquisa e a escolha dos participantes da investigação dão conta do seu objetivo consistente em dar visibilidade às crianças bem pequenas, entendendo-as “como sujeitos de direitos e autores de suas vidas desde sua chegada ao mundo” no seu entrelaçamento relacional com os adultos dentro de um contexto marcado por fragilidades, que é o da Educação Infantil. (VASCONCELOS, 2015, p.13). Os interesses de aprendizagem serviriam então como sinalizadores das intencionalidades participativas e das motivações para agir das crianças, tomando as palavras interesse e aprendizagem como centrais no trabalho, em conjunto com o conceito de “aprendizagem negociada na proposta pedagógica de Reggio Emilia” (VASCONCELOS, 2015, p. 13), buscando discutir “possibilidades de considerar as curiosidades e investigações das crianças como base da ação pedagógica, viabilizando, assim, a construção de uma vida cotidiana na escola em que a aprendizagem possa se constituir por meio da participação das crianças.” (VASCONCELOS, 2015, p. 13).

Atrelando a concepção de aprendizagem com a de participação a partir de Bárbara Rogoff que, em entrevista concedida a Gilles Brougère, argumenta que:

Não se pode participar sem aprender. Em qualquer situação existem aspectos novos. A aprendizagem é uma maneira de fazer com aquilo que não encontramos antes, quer se trate de uma coisa bastante similar àquilo com que já nos confrontamos ou de algo verdadeiramente diferente. (BROUGÈRE, 2012, p.318 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 14 grifo do autor).

Ao discorrer sobre um discurso autorreferenciado que os adultos fazem na pretensão de afirmar que conhecem as crianças pelo simples fato de terem passado pela infância, a autora cita Bernardina Leal (2004), sabendo que necessitamos: “afastarmo-nos da segurança de nossos saberes sobre a infância, para aproximarmo-nos dos nossos vestígios de crianças.” (LEAL, 2004, p.23 *apud* VASCONCELOS, 2015, p.17), e a partir

de Sarmiento, pontua a sua concepção de infância enquanto categoria social do tipo geracional, destacando o conceito de culturas infantis, assumindo uma postura de alteridade perante as crianças, entendidas como seres competentes, sujeitos sociais capazes de formularem suas próprias interpretações sobre o mundo, a sociedade sobre si mesmas. (VASCONCELOS, 2015, p. 17).

Mais uma vez entrou em cena o conceito de protagonismo infantil, entendido como “as possibilidades de as crianças se organizarem, de forma a pensarem, proporem e agirem, no fundo, de terem capacidade de determinar a sua própria vida” (FERNANDES, 2009, p.99 *apud* VASCONCELOS, 2015, p.18).

Foi difícil selecionar excertos dessa dissertação, porque tudo parecia ser importante e porque o diálogo com os autores era sempre muito bem engatilhado e ponderado com a presença da autora na escrita. Aprendi muito lendo essa dissertação que trata do direito à participação muito mais do que uma forma de promover uma formação cidadã, muito mais do que oportunizar momentos de pronunciamento, argumentação e discussão, trata-se de olhar o mundo partindo da visão das crianças e das suas necessidades “enquanto pequenos cidadãos do mundo,” (VASCONCELOS, 2015, p. 22), na tentativa de colocar em relevo que “considerar as manifestações das crianças bem pequenas em busca de descobertas sobre o mundo, constitui-se em um ato político à medida que seu direito à participação seja efetivado na organização do cotidiano escolar.” (VASCONCELOS, 2015, p. 22/23).

A autora ainda aborda uma questão bastante importante a respeito das pesquisas sobre a participação infantil. Após realizar um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES, percebeu que, além da produção ser pequena, a produção acadêmica está centrada na participação das crianças maiores, que já articulam falam e expressam-se oralmente. Diante disso, em que lugar estão as crianças que ainda não falam? Como garantir o direito à participação para além da expressão oral e “como se está pensando a participação delas na escola”? (VASCONCELOS, 2015, p. 24). Considerando que desde que as crianças nascem o seu direito à participação deve ser efetivado:

precisamos refletir sobre as especificidades de interação das crianças bem pequenas para, a partir delas, garantir formas adequadas para sua participação social. Dessa maneira, como afirma Sinclair (2004) *apud* Castro (2010), a participação das crianças se torna não um “algo a mais”, mas parte integral do modo como os adultos se relacionam com as crianças. (VASCONCELOS, 2015, p. 27).

Vasconcelos coloca uma questão central que adotamos neste trabalho:

para que as crianças possam provocar mudanças, nós, adultos, que no mundo já estamos há mais tempo, precisamos viabilizar os caminhos para sua participação, garantindo a acolhida a outras formas de pensar e fazer no mundo, posicionando, assim, os recém chegados como sujeitos com direito à participação. Essa ideia se relaciona também com a desconstrução necessária aos adultos sobre o papel da escola, já discutida anteriormente, que, muitas vezes, é significado de uma preparação para a vida adulta, para a vida do trabalho. (VASCONCELOS, 2015, p. 28).

Destacando sobre a importância de utilização de diversos canais que possibilitem a participação, não somente na escola, o que se torna fator imprescindível para qualificar o grau de politização de uma sociedade, sendo que, para isso, é essencial conhecermos e considerarmos os direitos das crianças, tendo claro que, conforme expomos neste trabalho, se aprende a participar, participando, e a escola deve ser um lugar em que se reproduz, em miniatura, a *polis*, “um lugar de aprendizagem sobre a arte da convivência democrática.” (BORDENAVE, 1992, p. 61 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 28). Mas para isso, para que de fato a escola seja promotora de cidadania, deve ela mesma ser democrática, entendida aqui a democracia como sendo uma prática “habitada pelo pluralismo” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.99), exige-se da escola uma postura “oposta à do consenso e da padronização e se propõe o convite para um rompimento com o modelo escolar vertical e colonizador que busca a mera reprodução de práticas sociais já estabelecidas.” (VASCONCELOS, 2015, p. 29).

Entender a participação como um valor da democracia e essencial para o erigir de uma cidadania emancipatória é a postura assumida por Vasconcelos, que sinaliza:

a possibilidade de pensar uma transformação social a respeito tanto da imagem da infância e suas potencialidades como da função política dos educadores em relação aos direitos das crianças pequenas, visto que são os adultos que precisam se comprometer com a construção da cidadania da infância. (VASCONCELOS, 2015, p. 29).

Neste sentido, a participação pode ser constituída como prática cotidiana, para adultos e crianças e ser conceituada, de acordo com Fernandes (2009, p. 95 *apud* VASCONCELOS, 2015, p.30) da seguinte forma:

Falar de participação, numa acepção imediata, é falar de uma atividade espontânea, que etimologicamente se caracteriza como a ação de fazer parte, tomar parte em, mas é também falar de um conceito multidimensional que faz depender tal ação de variáveis como o contexto onde se desenvolve, as circunstâncias que a afetam, as competências de quem a exerce ou ainda as relações de poder que a influenciam.

Isso implica considerar todos, adultos e crianças como sujeitos plenos de participarem, mas, ao mesmo tempo, considerando as especificidades das crianças no

usufruto desse direito, é necessário que os adultos estejam informados a respeito deles para que sejam garantidos às crianças. Interessante também é a consideração de Vasconcelos da participação enquanto experiência a partir de Larrosa e acentua os processos de escuta e as necessárias reflexões dessa escuta “em situações e decisões que lhes dizem respeito”. (VASCONCELOS, 2015, p. 31). Problematizamos essa questão que relaciona a participação às questões e decisões que dizem respeito às crianças. Quem diz o que concerne ou não a elas decidirem ou participarem? Se condicionarmos a prática participativa ao que acreditamos ser condizente aos assuntos que tocam as crianças, mais uma vez cairemos em uma retórica adultocêntrica. Considerar uma experiência participativa no cotidiano, seja em que instância for – familiar, escolar, comunitária– é incompatível com a aceção de que as crianças devem ser escutadas sobre os assuntos que lhes dizem respeito. É, mais uma vez, colocar um muro que divide os temas dos adultos dos temas das crianças. Aqui trazemos à tona a noção esposada por Corsaro (2011) quando diz que as crianças devem ser tratadas “como se” já estivessem a par e passo de decidir, sobre qualquer assunto. Neste sentido, reforçamos a citação feita por Vasconcelos de um excerto de Angela Barozzi, pedagoga de Reggio Emilia, que alia a ética, a cidadania e a participação, aduzindo que:

a participação é um convite e que acontece pela acolhida ao outro. As crianças convidam a colher outros pontos de vista diferentes. Convidam a ter paciência, escutar, dar espaço para quem se expressa de forma peculiar. Participação é dar tempo para pensar sobre o que foi discutido, mas é também voltar a falar sobre o que antes foi dito. (BAROZZI, 2015, em exposição oral *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 32).

Quem acolhe, não escolhe, não escolhe criança e nem escolhe assunto, apenas acolhe. Não há como falar em alteridade, fraternidade e empatia diante de escolhas racionais. A participação é incompatível com isso.

Vasconcelos traz à tona a teoria da “ação dialógica” de Paulo Freire (2005), na qual, ‘os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração’” (2005, p. 191 *apud* VASCONCELOS, 2015, p. 33/34) e essa colaboração deve estar ciente da dependência das crianças em relação aos adultos, mas não uma dependência servil. Vasconcelos propõe que “o caráter dessa dependência deve ser pautado na promoção de uma crescente possibilidade de independência e não de uma submissão aos ideais dos adultos”. (VASCONCELOS, 2015, p. 35).

Assim:

precisamos entender quem é essa criança que hoje se apresenta em nossas escolas, em nossas vidas. Conhecê-la a partir das suas ideias, linguagens e significações do mundo e não através de nossos julgamentos contaminados por

nossas experiências do que foi um dia ser criança ou do que pensamos significar a infância para elas hoje. As crianças não devem depender das expectativas dos adultos em relação ao seu futuro, pelo contrário, devem cumprir com seu papel na sociedade enquanto grupo geracional da infância[...] (VASCONCELOS, 2015, p. 36).

Por isso, nesse diapasão:

temos uma tarefa árdua pela frente, a de tentar descobrir o que as crianças pensam sobre seus direitos em cada caso, em cada cultura, em cada etapa de sua infância, pois só através da participação das crianças na elaboração de seus direitos é que poderemos aproximar as culturas e necessidades da infância daquilo que nós adultos estabelecemos como justiça às crianças. (VASCONCELOS, 2015, p. 41).

Finalizamos com o seguinte excerto de Vasconcelos:

[...] ao se falar sobre as crianças, seremos sempre estrangeiros em busca de significados que nos aproximem do que sentem, pensam, desejam, pois o olhar das crianças para o mundo será sempre essencialmente diferente do nosso, porque para os adultos o mundo é velho e para os pequenos o mundo é ainda uma grande novidade.(VASCONCELOS, 2015, p. 37).

E ainda, trazemos os conceitos de criança emancipada e criança participativa, quanto à primeira, “é aquela cujos conhecimentos e experiências sustentam suas capacidades de participar; quanto à segunda, “é aquela que é sujeito em igualdade de direitos com todos os demais cidadãos.” (FERNANDES, 2009, p. 47/48 *apud* VASCONCELOS, 2015, p.109).

Seguindo o que fizemos com as outras dissertações, das considerações finais extraímos as seguintes categorias e termos atrelados à noção de participação: estar próximo; conhecer interesses e desejos; necessidades de aprendizagem sobre a vida; ampliar repertório; pedagogia da radical novidade; brincar; realizar ações da vida cotidiana; simplicidade-complexa; diversidade das capacidades de cada criança.

A próxima dissertação que descrevemos é a de Adriana Aparecida Rodrigues da Silva, que apresentou em 2015 o trabalho intitulado “A Participação das Crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil”, perante o Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, sob orientação do professor Dr. Romilson Martins Siqueira. Tomou como objeto a participação das crianças nas rodas de conversa realizadas em cinco instituições de Educação Infantil de Goiânia e suas implicações na relação pedagógica democrática. Escolheu a roda dialógica “por se acreditar na relação dialógica entre os sujeitos e por essa atividade ser um momento político e pedagógico cheio de complexidades; e também por ser dinâmica e se constituir no respeito, na fala, na

exposição de desejos e necessidades.” (SILVA, 2015, p.12). Sua ancoragem teórica está atrelada à Sociologia da Infância, à Pedagogia da Infância e ao Materialismo- histórico-dialético, fazendo uma interlocução com as teorias críticas, em uma abordagem que entende como sendo interdisciplinar. A autora pretendeu com seu estudo “ampliar a compreensão de seus modos efetivos de participação, *modos de quem vem ao mundo para participar*” (SILVA, 2015, p. 10, grifos no original). Partiu de categorias de análise para considerar o objeto, tais quais:

trabalho (como atividade humana), movimento, papel da história, dialética e exclusão social. Esta última, na mediação com as demais, é extremamente importante para apreender e (des)velar os processos e os lugares pelos quais historicamente as crianças têm sido consideradas. (SILVA, 2015, p.13).

Questionamos em certa medida a forma como a pesquisadora encara a roda de conversas como sendo um espaço democrático. Fazemos esse questionamento porque já presenciamos em estágios, a roda como pró forma, em que as crianças tinham a necessidade de partilhar suas falas, suas vidas, e as professoras não estavam ali imbuídas de uma escuta pautada na alteridade. Entendo a roda de conversa como uma oportunidade para um momento democrático, mas, por ora, não conseguimos enxergá-la como sendo sempre participativa. Cremos que isso dependa dos sujeitos adultos que a compõem e da forma como se relacionam com as crianças e seus direitos.

Continuando com a dissertação de Silva e a concepção de criança sobre a qual se embasa, reconhece esse sujeito enquanto “agente social, ser humano concreto que vivencia a infância como processo de construção social, político e científico, e esse processo deve considerar a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos.” (SILVA, 2015, p. 11). Citando Siqueira (2011), ressalta que:

não existem crianças e infâncias que não sejam produtos de um tempo construído mediante as relações humanas, nas contradições de classe, nas contradições do modelo econômico que engendram as formas de sociabilidade. Segundo o autor, as concepções que nortearam ou têm norteado a infância configuram-se muitas vezes a partir da ideia de que as crianças precisam ser reguladas, normatizadas, disciplinadas e silenciadas. (SILVA, 2015, p. 11).

E ainda:

Perspectivar a participação das crianças implica lutar pela existência de espaços de escuta, de comunicação e de diálogo para os quais confluem intersubjetividades da realidade social desses atores. Supõe, ainda, que os adultos as reconheçam: como sujeitos capazes de tomar decisões que afetem suas vidas; que são hábeis comunicantes mediante utilização de uma variedade enorme de linguagens; que são agentes ativos que influenciam o mundo e

interagem com ele; que elaboram e dão sentido à sua existência como seres sociais e, principalmente, que são sujeitos. (SILVA, 2015, p. 11/12).

Sobre a concepção de participação, defende aquela fundada:

no conceito de autonomia, que significa a capacidade dos sujeitos de se posicionar frente aos assuntos que são de seu interesse. No texto *Políticas Públicas e Participação Infantil* (2007), de autoria dos professores Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007, p. 190), a participação das crianças é considerada como processo de interação social que acontece nos espaços coletivos e é preciso levar em conta que as possibilidades participativas estão consequentemente ligadas, “ora constrangidas, ora estimuladas –, pelas relações pessoais que [as crianças] estabelecem com os outros – família, amigos, comunidade, etc. – e pelas estruturas sócio-econômicas e culturais: serviços educativos e sociais, estruturas políticas, dentre outras”. (*apud* SILVA, 2015, p. 12).

A autora também considera o papel da brincadeira, das interações e da mediação entendidas como elementos primordiais na construção da história humana e categorias relevantes para a apreensão da criança/infância presentes no mundo histórico/cultural. (SILVA, 2015, p. 13).

Por ora, pelo uso da barra separando criança/infância, a autora não deixou clara a sua concepção de infância, dando a entender, pela leitura da introdução, que toma tanto criança como infância como sendo conceitos sinônimos, equivalentes, o que somente se distinguirá a partir do capítulo 1, quando diferencia os conceitos. Tematiza a participação a partir de uma ótica marxista “que busca compreender a relação do indivíduo com a sociedade pela distinção entre o que é aparente e o que é essencial. Ao se proceder assim, compreende-se que o homem é um ser simultaneamente individual e universal.” (SILVA, 2015, p. 14). Neste sentido, coloca a questão de considerar a ideia de “sujeito de direitos”, entendendo que pode-se apreender o risco de racionalizar a “ideia de criança” e ocultar sua verdadeira constituição, sua realidade concreta e suas razões. (SILVA, 2015, p.14).

Questionamos bastante essa acepção justamente porque ela vai de encontro com nossa defesa. Entendemos que não se pode falar em “participação infantil” sem a consideração da criança enquanto sujeito de direitos. Encará-la como sujeito de direitos de forma alguma nega sua realidade concreta, na medida que, inclusive, autoriza que se pleiteie em juízo os direitos assegurados às crianças. Maior concretude que isso impossível. Outrossim, o entendimento sociológico da criança como ator e agente social é posterior ao erigir da criança enquanto sujeito de direitos, o que significa não somente que o Estado passou a considerar as crianças por Direito próprio, mas as crianças

passaram a se constituir enquanto postulantes, com direito ao exercício de suas vozes na condição de direito assegurado.

A autora parece contraditória ao trazer a Sociologia da Infância como referente ao fazer a afirmação anterior. Da mesma forma, traz a definição de participação consagrada por Hart, autor de conteúdo elaborado para a UNICEF para ser implementado em processos participativos. Para ele a participação se define enquanto:

relação com os processos de compartilhar as decisões que afetam individual e coletivamente as crianças. É o meio pelo qual se constrói a democracia e é um critério com o qual se deve julgá-la. A participação, portanto, é um direito fundamental da cidadania[...] é a força mobilizadora para a construção de ideais de mudanças; é um elemento chave para o exercício de outros direitos; é um pré-requisito para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade; é um direito que se conquista por meio de um processo de construção de lutas individuais e coletivas, com responsabilidade e organização para garantir que a opinião e expressão de crianças sem distinção de raças, religião, capacidades físicas, sexo, opinião política ou outros, incidam de forma propositiva na tomada de decisões em todos os âmbitos (HART, 1992, p. 11 *apud* SILVA, 2015, p. 15).

A autora discute o lugar da infância, da criança e da participação em uma tensão dialética entre sujeito-sociedade. Discorre sobre variados conceitos atribuídos à infância, sobretudo de autores consagrados do campo da Sociologia da Infância, podendo sintetizar a concepção enquanto tempo social da vida, como construção histórica e cultural com traços das condições estruturais e contradições sociais, não adjetivando-a enquanto uma fase da vida, e criança enquanto ser humano com “especificidades biopsicossociais inerentes ao tempo de vida na infância” (SILVA, 2015, p. 26), quer dizer, enquanto sujeito contemporâneo, é importante compreendê-la, no plural, como ator e agente sociocultural:

na sua totalidade, preocupar-se com os processos de constituição que ela vivência e experimenta em diferentes contextos sociais e culturais e com as capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais que agrega à diversidade de suas histórias familiares, sociais, culturais e econômicas.

[...]

a representação da criança é socialmente determinada e exprime as aspirações e recusas da sociedade e dos adultos. O adulto exerce autoridade constante sobre a criança; portanto, esta é socialmente dependente dele. Em muitos casos, a maneira como o adulto exerce sua autoridade reproduz, de modo geral, as formas sociais dominantes de autoridade e ele considera esse domínio natural, e não social, fruto das relações sociais. (SILVA, 2015, p.34).

Citando Siqueira (2011), fala do processo jurídico normativo que toma a criança como sujeito de direitos, em superação à imagem do menor. Aquele autor “tece suas críticas a esse movimento, ao acentuar que há um premente risco de instrumentalização da concepção de criança pelo viés da lei” (SILVA, 2015, p. 37):

Para Siqueira (2011), a concepção de criança como “sujeito de direitos” representa avanços significativos na forma de conceber a criança. Todavia, alerta para a forma indiscriminada de como esta concepção vem sendo usada. Segundo ele, a criança tomada apenas no aparato jurídico-legal torna-se abstrata e instrumentalizada. (SILVA, 2015, p.37).

Entendemos que essa é uma visão rasa e insuficiente para compreender o conceito e abrangência da criança enquanto sujeito de direitos. Pode-se falar que a criança pode ser transformada em algo abstrato ou instrumentalizada quando referimo-nos a outros conceitos também, inclusive da criança como ator ou agente social. Tudo depende da forma com que os adultos se aprofundam na temática dos direitos das crianças e o paradigma cultural e social com o qual tomam as crianças.

Silva faz um interessante retrospecto a respeito da construção histórica sobre os direitos das crianças, até alcançar a CDC de 1989, ressaltando os 3P's e o fato de que o direito à participação infantil é o mais difícil de ser assegurado, porque:

implicam a consideração de uma imagem de infância ativa, à qual estão assegurados direitos civis e políticos, nomeadamente o direito das crianças serem consultadas e ouvidas, e o direito ao acesso à informação, à liberdade de expressão e de opinião e à tomada de decisões em próprio benefício, que deverão traduzir-se em ações públicas a elas direcionadas e que considerem seus pontos de vista. (SILVA, 2015, p. 42).

Em subseção dedicada inteiramente à conceituação sobre a participação, a autora de forma bem embasada traz diversos contributos teóricos, essenciais para que se qualifique a implementação deste direito. Nesse sentido, importante trazer aqui algumas noções lá encontradas, porque corroboram com as visões sobre participação esposadas neste trabalho, senão vejamos:

O termo "participação" é utilizado para se referir, em geral, ao processo de compartilhamento de decisões que afetam a própria vida e a vida da comunidade em que se vive. É o meio pelo qual uma democracia é construída e é uma norma contra a qual as democracias devem ser medidas. A participação é o direito fundamental à cidadania.

Reconhecida como direito que se constitui cultural, jurídica e sociologicamente, a participação ativa, consciente e livre é um fator de reconhecimento da identidade e da igualdade. De acordo com Cussianovich (2002), é um exercício concreto de autoria social e de construção da identidade. (SILVA, 2015, p. 47).

Porque era inédita essa classificação para nós e porque diz respeito ao tema central deste trabalho, importante citar aqui outra conceituação advinda de Anavitart (2003, p. 36 *apud* SILVA, 2015, p. 47) em texto traduzido livremente por Silva (2015). Para Anavitart existem diferentes tipos de participação:

- uma participação em sentido progressista e em linha de participação direta tem a ver com o poder real de decidir e, sobretudo, com as possibilidades de controle e com os efeitos que produz nas organizações cidadãs.

- a participação é coisa de todos. Participar de alguma coisa ou tomar parte em alguma coisa é reconhecer a não posição desta coisa.
- a participação real é algo mais que a consulta a respeito dos meios e dos fins.
- é um processo em qual duas partes ou mais se influenciam mutuamente na realização de planos, programas e objetivos. Deve haver um compromisso de compartilhar as decisões.
- anterior a participação está a informação que a estimula, a favorece e a promove. (ANAVITART, 2003, p. 36 *apud* SILVA, 2015, p. 47/48).

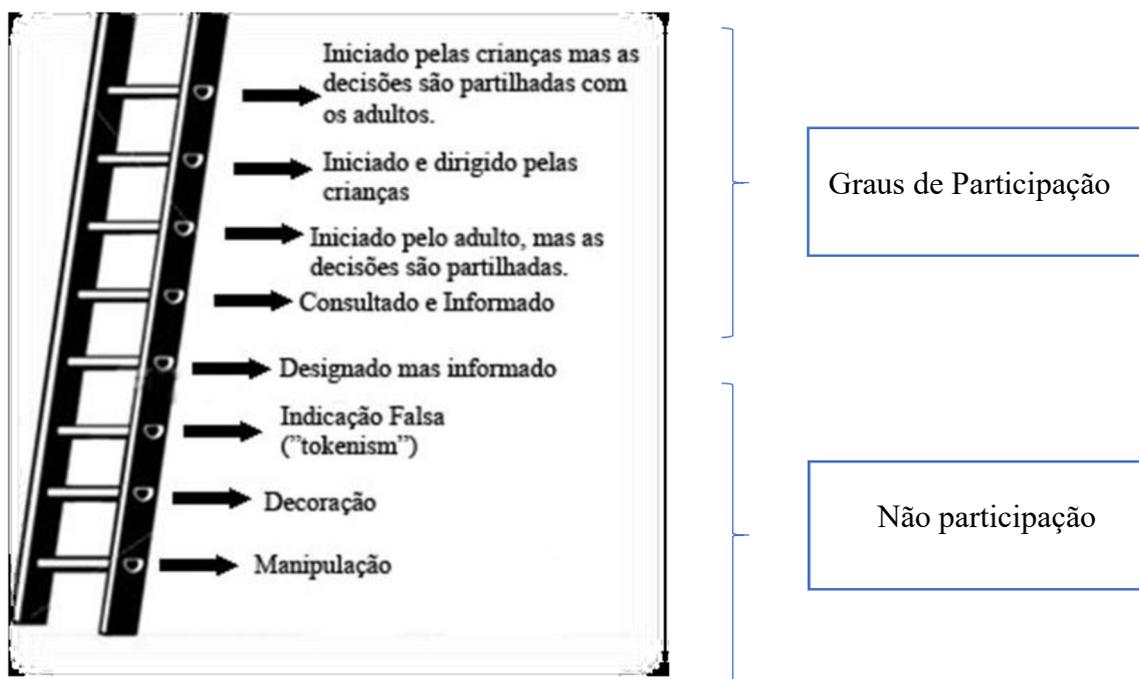
A participação também deve ser construída em espaços diversificados, inclusive nas Instituições de Educação Infantil, qualquer lugar pode ser privilegiado para o exercício de uma cidadania plena e para a prática democrática, fundada na autonomia dos sujeitos, desta forma, citando Agostinho (2010):

a noção de criança competente nas últimas duas décadas tornou-se prevalente nas pesquisas da infância, que passam a compreendê-las como atores sociais capazes e com direitos próprios. O foco na competência das crianças revela a contribuição delas, devendo ser combinado com uma atenção crítica à estrutura na qual está imersa a vida das crianças. Essa perspectiva foca na criança como um participante ativo na sociedade, na vida social, e exige que a voz das crianças seja ouvida seriamente, e que elas sejam entendidas como crianças competentes, intérpretes de sua própria vida (AGOSTINHO, 2010, p.100 *apud* SILVA, 2015, p. 49).

[...] uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo. Importante compreender que o conjunto de conceitos relacionados, que se imbricam com o de participação, tais como liberdade de expressão (ideias, sentimentos, emoções, corporeidade, afetos, humor, ludicidade, etc.); escolha; influência são elementos que se cruzam numa rede complexa de conceitos, que impulsionam a multiplicidade e acolhe o tempo e as vivências das crianças para que tornem parte em seus próprios termos. Uma forma de participação mais complexamente pensada e que acolhe as diferentes crianças e suas formas diversas de ser e estar criança em seus modos de vida (AGOSTINHO, 2010, p.113 *apud* SILVA, 2015, p. 51).

É quase impossível falar em participação sem citar a escada do psicólogo Hart (1992), que criou uma imagem que descreve os níveis e os tipos de participação. Embora sofra críticas, por apresentar nos níveis mais elevados de participação a presença de adultos, o que faz alguns autores o classificarem como paternalista, a escada de Hart é um bom instrumento para a implementação da participação e pode servir como uma espécie de termômetro das práticas participativas. Veja-se:

Figura 1- Escada de Hart (1992)



Fonte: Silva (2015, com alterações).

De acordo com Hart (1992):

os níveis de um a três referem-se à pseudoparticipação. A verdadeira começa a partir do quarto nível e se efetiva no oitavo, pois, para o autor, só há participação quando se respeitam as crianças como iguais ou quando pelo menos elas são informadas antes que se faça algo acerca de sua pessoa e de seu nome. No mínimo, precisam compreender do que se trata, ser informadas sobre quem toma as decisões e julgar se estas são significativas, e não “decorativas” no processo. Espera-se que tenham possibilidade de escolher se querem ou não participar. (SILVA, 2015, p. 53).

Por fim, trazemos à baila os princípios participativos esposados por Simovska (2006), porque também coadunam com os objetivos deste trabalho:

- compreensão e escolha - Os fins e os objetivos do projeto bem como a sua estrutura orgânica e dimensão internacional devem ser explicados às crianças e aos jovens logo de início;
- ambiente seguro e capacitante, sensível às necessidades e estética das crianças e dos jovens;
- reconhecer o direito das crianças e dos jovens de serem protegidos contra todas as formas de violência, de manipulação e de abuso e devem considerar os riscos potenciais a que as crianças podem estar expostas nos processos participativos;
- equilíbrio entre orientação e autonomia - Deve pensar-se cuidadosamente no estabelecimento de um equilíbrio sensível entre a orientação e o apoio por um lado e, por outro, a criação de espaço para as crianças e os jovens fazerem um trabalho autônomo;
- relações de poder - As relações de poder dentro da estrutura orgânica do projeto devem ser transparentes e claras desde o princípio para que as crianças possam identificar a verdadeira esfera da sua influência;
- regras partilhadas - As regras de comunicação do projeto devem ser estabelecidas e negociadas através do diálogo. Isto não significa que os professores e os adultos não tenham de impor algumas regras; é um reflexo inevitável das relações de poder e das diferentes responsabilidades dos professores e dos adultos em qualquer sociedade. Contudo, o processo de criação de regras deve ser tornado claro e qualquer membro do grupo deve poder questioná-las a qualquer momento;
- inclusão - As crianças e os jovens devem dispor de

uma vasta gama de oportunidades de participação de acordo com os seus interesses, a sua experiência e as suas capacidades. Deve dar-se uma atenção especial para garantir que há estruturas participativas para apoio a crianças marginalizadas ou desfavorecidas (seja qual for a razão). Deve haver uma variedade de escolhas de participação, sensíveis às diferenças resultantes da idade, sexo, etnia, religião, etc. da criança; h) informação contínua e transparência - Todo o processo do projeto deve ser transparente e atualizado com regularidade à medida que se desenvolve. A relevância e a importância de cada fase devem ser analisadas com os alunos. As crianças com diferentes capacidades, experiências e aptidões podem optar por participar em diferentes fases; embora isto deva ser respeitado, é preciso que haja um equilíbrio com outras vertentes e objetivos pedagógicos. A transparência, os princípios democráticos e o diálogo constituem também estratégias apropriadas para se tomarem decisões deste tipo; i) laços com a comunidade, laços profissionais e familiares - Os pais precisam de estar totalmente cientes dos fins e dos objetivos dos projetos (SIMOVSKA, 2006, p. 49 *apud* SILVA, 2015, p. 63).

Seguindo o que foi feito com os outros trabalhos, destacamos aqui algumas categorias e termos importantes correlacionados com o tema da participação infantil, como uma espécie de síntese das dissertações analisadas. Na dissertação de Silva (2015) ressaltamos: roda de conversa; contradição; protagonismo dos adultos; participação como um meio; norma ou instrumentalização das ações; valores; constrangimentos; possibilidades; lugar da criança e do adulto; espaço institucionalizado; situações concretas; discurso; protagonismo das partes atuantes; processo transformador; confronto de pontos de vista; negociação; cotidiano.

A partir de agora, passamos a analisar as duas teses selecionadas do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. A primeira delas será a de Viviane Aparecida da Silva, intitulada “Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças”, defendida em 2014 no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-SP, tendo como orientadora a professora dra. Mere Abramowicz.

A autora realiza sua pesquisa centrada nas crianças de cinco a seis anos que adentraram no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, após a entrada em vigor da Lei nº 11.274/06, entendendo que há “uma ruptura de metodologias que impacta na transição da criança e, provavelmente, em sua aprendizagem” (SILVA, 2014, p. 15), Silva elabora sua hipótese considerando essa ideia aliada à noção de que os professores do ensino fundamental praticam uma educação ao estilo bancário (FREIRE, 2002), sem que haja espaço para que as crianças participem, tomem decisões ou ajam como agentes capazes politicamente, inclusive. (SILVA, 2014, p.15).

No entendimento da função social da escola na formação do sujeito e como espaço de cidadania, “a pesquisa busca desvelar em que medida ocorre a participação e a expressão das culturas infantis numa turma do primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos” (SILVA, 2014, p. 16). Enquanto metodologia seguiu a abordagem qualitativa, aliada com procedimentos de escuta das crianças, entrevistas com a professora, análise documental e observação direta do cotidiano, “considerando as culturas de pares, a organização do espaço e do tempo, a mediação pedagógica e a participação da criança nas atividades propostas” (SILVA, 2014, p. 16). Foi realizada em uma escola pública da zona leste de Curitiba, no Estado do Paraná ancorando-se na Sociologia da Infância enquanto base teórica.

No primeiro capítulo a autora apresenta algumas representações e imagens sobre crianças, infâncias e culturas infantis, ressaltando que, na atualidade “vivemos a possibilidade de trazer a ideia da horizontalidade nas relações entre as gerações, colocando em relevo o diálogo e a escuta e, a partir desse ponto, a aprendizagem com uma compreensão maior do que se aprende.” (SILVA, 2014, p. 19). Perpassando pela concepção de infância decorrente da modernidade a partir dos estudos de Ariès, apresentando, também a partir de outros autores, a análise acerca de um certo “desencantamento do mundo”, ressaltando aspectos “desencadeados da separação criança/adulto e da institucionalização, que provoca a universalização do conceito de infância, como se ela fosse única para todas as crianças.” (SILVA, 2014, p. 23). Essa ideia foi reforçada pela noção de que as crianças, enquanto seres vulneráveis, incompetentes e inocentes, precisavam de “um lugar próprio e um ofício de criança, na escola e na família, com definição de normas definidas pelos adultos, com ênfase na administração simbólica”, e que, por isso, precisava ser protegida. (SILVA, 2014, p. 23). Essas concepções, a partir de constatações de uma realidade empírica, acabaram por reorientar academicamente concepções sobre infâncias, marcadas pelo desafio de constituir uma autonomia progressiva:

Estudos de Prout (2003) afirmam que, atualmente, novas realidades caracterizam a vida das crianças e exigem a revisão do conceito de infância, dadas as necessidades impostas pelas transformações sociais, tais como: o declínio da taxa de natalidade; a diversidade crescente nas circunstâncias de vida das crianças; a socialização múltipla das crianças devido aos crescentes fluxos transnacionais de pessoas, bens, valores e imagens; os esforços crescentes para controlar e reglar a infância; a emergência dos direitos e voz das crianças. (SILVA, 2014, p. 23/24).

A partir das pesquisas da Sociologia da Infância, a autora apresenta o conceito de criança como categoria social, em conjunto com categorias que guiam para um novo olhar para os estudos da infância:

como a interdisciplinaridade [alargando o diálogo com outros campos de conhecimento a fim de eliminar com os estereótipos sobre os conceitos de criança e de infância], mobilidade [movimento e fluxo existente entre as fronteiras, cada vez menos demarcadas e mais conectadas. Aqui entra a questão do global e do local], redes e mediações [para tentar escapar das visões polarizadas, essa questão compreende que tudo no mundo funciona em rede, conectado, oferecendo combinações inúmeras entre os elementos da rede], hibridismo [análise e compreensão dos fatos sociais como heterogêneos e complexos, é o que autoriza afirmar que existem infâncias no plural] e análise geracional [é preciso tomar as crianças e as infâncias a partir de suas interrelações múltiplas, entre adultos e crianças, sendo importante a análise das trajetórias de vida para a compreensão das interferências externas nos universos e construção das vidas particulares].” (SILVA, 2014, p.25/26).

Depois de trazer alguns outros conceitos centrais na tese de Corsaro, tais como o de cultura de pares e a importância do brincar, no capítulo 2 a autora discorre sobre o direito à participação infantil na sua relação com a escola. Fazendo um apanhado histórico, Silva (2014) ressalta sobre a importância do século XX no erigir desses direitos, apontando a relevância dos direitos humanos para a vida coletiva e a da Convenção sobre os direitos da criança (CDC) para garantir, como um compromisso dos Estados signatários, em relação aos cuidados de saúde, educação, proteção legal, civil e social, a partir dos quatro princípios gerais (1) participação; (2) sobrevivência e desenvolvimento, (3) interesse superior da criança e (4) não-discriminação, considerando que (SILVA, 2014, p. 46):

O princípio da participação infantil é a inovação desta Convenção, se considerarmos a tradição liberal herdada da Modernidade, na qual não era respeitada a vontade da criança por entender que ela ainda não teria condição de escolher, sua racionalidade ainda estaria em desenvolvimento e seria imatura socialmente, por isso lhe é negada a cidadania política e civil.[...]
A Convenção constrói um percurso inverso. Para a constituição de uma cidadania infantil, inclui as crianças na agenda sociopolítica mundial, orientando para a proteção integral e para o direito à participação. A participação infantil proposta na CDC é um princípio fundamental para assegurar o cumprimento dos direitos que as crianças possuem. (SILVA, 201, p. 47/48).

Entendendo que participação infantil “como a ação de fazer parte, tomar parte, como sinônimo de ‘voz, ação e construção da autonomia’” (FERNANDES, 2003, p. 95 *apud* SILVA, 2014, P. 48/49) a autora articula essa noção com o conceito de protagonismo infantil a partir dos contributos de Gaitán, “que relaciona o conceito como forma de garantir o interesse superior da criança e seu entendimento como sujeito de

direitos”, de uma forma um tanto quanto imbricada, não fica clara exatamente a diferença entre o protagonismo, conceituado como “um processo social mediante o qual se pretende que crianças e adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento e no da sua comunidade para alcançar a realização plena de seus direitos”. (GAITÁN, 1998, p. 86 *apud* SILVA, 2014, p. 49) e a participação infantil, sendo tratados de forma complementar. Tanto é assim que, logo depois de citar a concepção de Gaitán, Silva (2014) continua a discorrer sobre a participação infantil e seus critérios, a partir de Jaume Trilla e Ana Novella, são eles: “(I) implicação; (II) informação/consciência; (III) capacidade de decisão e (IV) compromisso/responsabilidade.” (SILVA, 2014, p. 49), além dos patamares de participação das crianças:

Patamar da mobilização: há um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, numa possibilidade, ainda que reduzida, de escolhas;

Patamar da parceria: a implicação das crianças se faz desde o início do processo entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente de todos, definidos em conjunto;

Patamar do protagonismo: depende exclusivamente da ação da criança, encarando o adulto como um consultor disponível e presente. (SILVA, 2014, p. 49/50).

Após esse excerto, a autora deixa transparecer que o protagonismo é uma “espécie” de participação, é como se fosse o estágio mais avançado em termos participativos, ela acrescenta que, “na escola, esses três patamares podem depender de possibilidades criadas pelo adulto para a criança. A participação política ainda não se dá na maioria das nossas instituições da nossa sociedade.” (SILVA, 2014, p. 50). Além disso, a partir de Ribeiro (2010, p.39 *apud* SILVA, 2014, p. 50), afirma que:

[...] não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que vozes que foram silenciadas durante anos (para não dizer séculos) serão ‘escutadas’ pelo simples fato de poderem ‘falar’. Isto porque estão em jogo, nesse processo, vozes com diferentes graus de poder, o que pode conferir maior ou menor grau de legitimidade aos discursos proferidos por elas.

Citando Freire, a autora fala de uma educação libertadora pelo diálogo:

Dizer a palavra implica em romper com a cultura do silêncio e tomar a história nas mãos. Isso significa que é preciso reelaborar as relações na escola, dando ênfase à coautoria das crianças e dos professores e à colaboração entre crianças, e não o isolamento e a relação verticalizada, como se as crianças fossem receptáculos da informação fornecida pelo adulto. (SILVA, 2014, p. 51).

No momento de apresentação dos dados, Silva (2014) fala sobre o desafio em escutar as crianças na pesquisa:

Uma sequência de dias de busca, entre aulas que repetiam o mesmo padrão, trocando apenas os adultos professores. Observou-se, nesses espaços, que as

crianças estavam láá, encontrando linhas de fuga para falar sobre si, sobre suas opiniões, para brincar e interagir com os colegas, sob uma rígida lógica adultocêntrica.

A liberdade para viver a plenitude da infância foi vista várias vezes no recreio, embora fosse num espaço e um tempo limitado a vinte ou vinte e cinco minutos diários, sob a vigilância de crianças maiores que reproduziam a postura dos adultos professores. (SILVA, 2014, p. 123).

Por fim, ressaltamos aqui as categorias ou expressões que se relacionam com o tema da “participação infantil” e que sintetizam o trabalho de Silva (2014) na relação com aquele: pedagogia da transmissão; centralidade na voz e na cultura adulta; olhar homogêneo das professoras; ausência de diálogo; problematização do que se ensinava; cobrança pela disciplina; rigidez do controle corporal, ênfase na participação; problematização; comunidade de investigação; conviver e descobrir o mundo a partir de suas linguagens; ambiguidade; expressar livremente sua opinião; a criança tem o direito de ser escutada; a ausência de participação comprometeu o aprendizado da criança; pedagogia da participação.

Agora passemos à descrição e análise da última tese, de autoria de Giselle Silva Machado de Vasconcelos, intitulada “ Participação Infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública”, defendida no ano de 2017 no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina sob orientação da professora Dra. Eloisa Acires Candal Rocha.

A autora elabora uma pesquisa sobre a “participação infantil” em instituição de educação infantil tomando “o papel da pedagogia (das ações, relações e intervenções) frente à garantia do direito das crianças de participar sobre as coisas que lhes afetam” (VASCONCELOS, 2017, p. 39). O objetivo da autora é o de compreender a participação das crianças a partir da ação pedagógica em um estudo que segue a metodologia da pesquisa participante com meninas e meninos entre 5 e 6 anos de uma Instituição de Educação Infantil de Florianópolis, (VASCONCELOS, 2017, p. 47) considerando a problemática da investigação a partir de três braços conceituais:

- a) um conceito de criança como um ser humano com direitos e potente para participar e da infância como um grupo geracional – que é histórico, cultural e social; (Jenks, 1992; Sarmiento, 2002; Prout, 2010; Corsaro 2009, Rocha, 2008)
- b) o conceito de ação docente na perspectiva de que não é neutra e tão pouco nasce de maneira espontânea no professor, mas se caracteriza como uma atividade constituída historicamente, socialmente, num processo de instrução e formação humana no cotidiano de sua carreira profissional (Freire, 2001; Tardif & Lessard 2005; Saviani 2007; Sacristán 2005; Charlot 2000, Snyders 1974, Kramer 2003).
- c) o conceito de participação compreendida como ação coletiva, no debate e confronto de opiniões, na busca de acordo num universo plural, através de um longo processo. Porém conjecturamos a participação como uma estratégia de

redistribuição de poder, ou seja, não há acordo se não houver uma relação horizontal sobre os sujeitos. (Gonh 2001; Arnstein 1969; Demo 1999, Mendonça 1987).

[...]

Diante estas exposições conjecturamos que a questão norteadora desta investigação poderia ser assim explanada: Em que medida e como as crianças são consideradas sujeitos partícipes da ação pedagógica? (VASCONCELOS, 2017, p. 50/51).

Para atender às finalidades da presente pesquisa daremos especial enfoque ao capítulo 4, em que a autora tratou sobre as “Construções teóricas para a compreensão da participação das crianças nas relações educativas e nas ações pedagógicas” (VASCONCELOS, 2017, p. 53). Escolhendo trilhar o caminho da interdisciplinaridade para compreender a produção de conhecimento acadêmico acerca de seu objeto de estudo, analisado por meio de um prisma crítico em relação ao paradigma da modernidade, apresentando os modelos epistemológicos instituídos sobre a infância, partindo de Cambi (1999) e seu livro “História da Pedagogia” (VASCONCELOS, 2017, p. 132), nesse sentido:

tomamos como pressuposto que a imagem de criança é histórica e concreta e também cultural e simbólica tal como pontua Sacristan (2005, p.26) ao afirmar que “as imagens das crianças são culturais e históricas e estas representações adquirem uma magnitude sobre o modo como as percebemos e como damos valor ao que elas são e representam para nós adultos” tal como o contributo de Buckingham (2002) de que a história da infância não é a história das crianças, mas das representações que elaboramos sobre elas. (*apud* VASCONCELOS, 2017, p. 133)

E a educação, na perspectiva do contexto histórico da Modernidade:

ocupa os canais disponíveis nos diferentes momentos políticos e geográficos (família, orfanatos, igreja, estado, escola) para inculcar uma concepção de educação pautada na civilidade, no homem bom, na racionalidade, na conformação diante o *status quo*. A escola se firma como um aparato social destinada a colocar em prática de forma massificada todos estes ideais, no entanto, o seu discurso se pauta na emancipação social.

A defesa da instituição escolar como lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la de uma sociedade doente, inserindo-a num universo social específico, mas revelou-se um lugar da reprodução dos processos sociais e culturais, assim “[...] escolarizar em nome do progresso da humanidade; disciplinar os menores por meios mais refinados; buscar a felicidade universal, o avanço e a mobilidade social, o desenvolvimento econômico, a criação da identidade e o futuro da nação” (SACRISTÀN, 2005, p.109 *apud* VASCONCELOS, 2017, p. 134) coisificou a criança ao inventar o aluno. (VASCONCELOS, 2017, p. 134).

E apresenta sua concepção de Educação:

Se por um lado a educação na Modernidade se delinea como aparato social conformador, por outro conjecturamos a educação a partir de um olhar mais alargado. Por educação entendemos todas as possibilidades de apropriação,

ressignificação e produção cultural que propõem formas de pensamento e conduta na vida de um indivíduo desde o seu nascimento. Deste modo, atualmente a educação está em todos os âmbitos da sociedade moderna (igreja, escola, família, movimentos populares, mídias, etc.) mas não somente na cultura ocidental, ou seja, nesta organização social no qual estamos inseridos e familiarizados, ela reside nas diversas culturas existentes no mundo, em qualquer grupo humano e se configura como processo de socialização. (VASCONCELOS, 2017, p. 135).

E de infância:

O conceito de infância, nesta direção, é pensado como “categoria social, isto é, como componente estrutural estável e integrado na organização da vida social, ou como estrutura permanente em qualquer sociedade, ainda que os membros desta estrutura se renovem continuamente”⁷⁴ (GAITÁN, 2006, p. 21). A infância é tomada como um conceito geracional, no qual é possível analisar os processos de estratificação social e construção das relações sociais, “o conceito de geração nos permite distinguir o que separa e o que une, nos planos estrutural e simbólico, as crianças dos adultos, como variações dinâmicas que nas relações entre as crianças e entre as crianças e adultos vai sendo historicamente produzido e elaborado” (SARMENTO, 2005, p.366). Assim, a infância, por estar relacionada as condições concretas de como as crianças vivem suas vidas, nos diferentes lugares que elas ocupam na sociedade e produzem distintas experiências, é compreendida na sua pluralidade – infâncias. (VASCONCELOS, 2017, p. 157).

Partindo dos contributos da Sociologia da Infância sobre as concepções de crianças e infâncias, apresenta um quadro conceitual, metodológico e as correntes paradigmáticas sobre as quais os representantes do campo se ancoram. Não adentraremos nestes pontos porque já foram tratados substancialmente nesta dissertação. Logo após, traz seus contributos acerca da ação pedagógica e da ação educativa a partir de Paulo Freire e Giddens:

A pedagogia se inaugura na Modernidade como campo de reflexão, organização, sistematização e orientação do processo educativo. Nesta perspectiva, a ação, ao ser pedagógica, necessariamente seria uma ação que orienta, que explica, que educa à luz de reflexões teóricas, com vistas a colaborar com a formação de uma sociedade específica. O termo pedagógico remete a uma ação específica cuja centralidade se dá através de uma reflexão sobre a maneira como a sociedade se educa.

Ao ser pedagógica, a ação é, inevitavelmente, uma ação educativa. Por outro lado, a ação educativa nem sempre é pedagógica, uma vez que a educação se dá no processo de socialização que é diverso e dinâmico. Isto significa que a ação educativa é toda ação que se dá na relação com o(s) outro(s) e que emana um processo de socialização, já a ação pedagógica é aquela que se origina a partir de uma elaboração teórica-reflexiva sobre o processo de socialização. Embora não seja possível conceber uma ação pedagógica destituída do viés educativo, já que a pedagogia se fundamenta nas relações e ações humanas, é possível afirmar que há ações educativas que não são pedagógicas.

[...] É o crivo pedagógico – o pensar sobre o desenvolvimento integral da criança, ancorado em teorias e conceitos - que difere as ações educativas das pedagógicas. (VASCONCELOS, 2017, p. 164/165).

Sobre as ações das crianças, o trabalho trata-as justamente nesta articulação: são ações educativas que devem ser tomadas como ponto de partida para reorientar e redimensionar as ações pedagógicas. (VASCONCELOS, 2017, p. 165).

Sobre a participação infantil, a autora também reconhece a complexidade em conceituá-la e o faz a partir de vários autores, como Pateman (1992), Rousseau (1978), Ammann (1977), Mendonça (1987), Alencar (2010) e Freire (2001), dentre outros. Tomando a participação enquanto categoria que só toma corpo a partir de uma ação social, “estando sujeito a ressignificações a partir das transformações culturais e ideológicas da sociedade” (VASCONCELOS, 2017, p. 173), podendo ser reconhecida como prática social concreta, com efeitos psicológicos para quem participa (PATEMAN, 1992), assim como pode ser entendida como “estratégia de redistribuição de poder que permite aos cidadãos excluídos dos processos políticos e econômicos serem ativamente incluídos como participantes do planejamento de seu futuro” (VASCONCELOS, 2017, p. 173), de acordo com Arnstein (1969), sendo reconhecida como “estratégia de inclusão social” e um dos eixos elementares da política social. (VASCONCELOS, 2017, p. 173). Citando Gohn, (2001) que analisou os paradigmas da participação política no Brasil classificou-as em cinco formas:

- a) A participação liberal que tem como objetivo fortalecer a sociedade civil e reformar a estrutura da democracia representativa de modo a evitar as ingerências do Estado. Não para participar efetivamente do Estado, mas para fortalecê-lo. Trata-se de um paradigma que preserva a ordem social garantindo a liberdade individual à medida que amplia os canais de informação de forma que os cidadãos possam manifestar as preferências antes que as decisões sejam tomadas.
- b) A participação autoritária própria de regimes autoritários, mas também em regimes democráticos representativos, utilizada como forma de persuasão e controle da sociedade: “Nesse caso a arena participativa são as políticas públicas, quando se estimula, de cima para baixo, a promoção de programas que visam apenas diluir os conflitos sociais” (GOHN, 2001, p. 17 apud VASCONCELOS, 2017, p. 174).
- c) A participação revolucionária que possui o objetivo de lutar contra as relações de dominação e pela divisão do poder político. Representa-se por coletivos organizados em busca de uma autonomia da divisão do poder político contra qualquer tipo de submissão e sujeição do cidadão.
- d) A participação democrática que considera a participação como fenômeno que ocorre na sociedade civil e também nas instituições formais políticas, fundamenta-se a partir da soberania popular e da participação de movimentos sociais e organizações da sociedade civil. Seu princípio básico é a delegação do poder de representação, sendo assim o sistema representativo (através do voto) é o critério supremo de organização dos indivíduos.
- e) A participação democrática radical se constitui como uma combinação entre a participação democrática e revolucionária. Da participação democrática defende-se a soberania popular, e da participação revolucionária a divisão de poder político. É defendida por teóricos e ativistas que não acreditam na democracia representativa como um modelo concretamente democrático,

propõem sua substituição por um modelo de democracia participativa que fortaleça a sociedade civil para a construção de uma nova realidade social.

A autora nos alerta para o fato de que estas interpretações apresentadas “não são monolíticas; elas geraram historicamente, outras interpretações a partir de composições como: liberal/comunitária; liberal-corporativa; autoritária (de direita e de esquerda); revolucionária (gradual ou por ato de força); democrática/radical etc”. (GOHN,2001p.17 *apud* VASCONCELOS, 2017, p. 175, grifos da autora).

Com estas considerações chegamos ao entendimento que a participação é uma conquista processual, produto das lutas sociais no desenvolvimento da democracia e constitutivas das relações de poder. (VASCONCELOS, 2017, p. 175).

Após essas considerações e entendendo não ser possível uma transposição direta dessas concepções para o entendimento da “participação infantil”, a autora faz uma incursão histórica a partir da construção da “participação infantil” como direito, inicialmente a partir da Declaração dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas e proclamada em 1948 em que os “contornos dos direitos específicos das crianças foram ganhando forma”. (VASCONCELOS, 2017, p. 175). Porém a construção dos direitos das crianças havia começado seu erigir na mudança paradigmática a respeito das crianças e das infâncias ocorrida da Idade Média para a modernidade, que outorgaram à criança o *status* de cidadã. Muitas ações políticas e sociais passaram a ser destinadas a elas já nos séculos XVII e XVIII, os quais pode-se demarcar como os momentos históricos em que foram fertilizados os embriões dessas criações que se distanciavam da ideia da criança como propriedade da família. (VASCONCELOS, 2017).

Fernandes (2016), por seu turno, acredita que não se pode atribuir a qualquer ação espontaneísta contornos participativos. Para que seja conceituada como participação infantil deve haver intencionalidade e as crianças devem perceber que são levadas em consideração para que pouco a pouco, atribua sentido político à sua participação, como um movimento de mobilização coletiva. (VASCONCELOS, 2017, p. 179/180).

Por fim, seguindo a estratégia utilizada nos trabalhos anteriores, apresentamos as categorias e termos que sintetizam o trabalho na sua articulação com o tema da participação infantil: crianças como co-construtoras de conhecimento e cultura; poder que cada sujeito exerce sobre uma determinada ação coletiva; relações de poder; movimento ativo nos processos decisórios; relações sociais e intergeracionais; oposição às formas de expressão e de injustiças; interações das crianças; repertórios lúdicos; aspectos partilhados socialmente; sentidos próprios; espaço partilhado de atividade conjunta; cultura de pares; criar e desenvolver significados; saberes compartilhados; interpretações subjetivas do mundo; participação infantil enquanto respeito às manifestações,

formulações, indagações e competências das crianças; participação como possibilidade de as crianças gerenciarem as suas interações; não conformação em modelos previamente definidos; permissividade por parte dos adultos; processo de negociação; participação como respeito à privacidade; poder sobre os corpos; cidadania ativa; exercício de contribuir para a mudança social; transformação da sociedade; lógica não unitária de atuação; ações múltiplas; brincadeiras; produções das crianças.

Após analisar essas teses e dissertações é possível ter mais clara a noção da complexidade inerente à tarefa de clarificar o conceito de “participação infantil”. É notório o seu caráter multifacetado, assim como são múltiplas as formas de apreendê-la, tomando em consideração os variados campos do saber que se ocupam em abordá-la, campos esses que perpassam à Ciência Política, o Direito, à Antropologia, à Sociologia, à Filosofia e à própria Pedagogia, como deram conta de demarcar os trabalhos aqui descritos.

Não podemos deixar de mencionar certo incômodo pela repetitividade de abordar a temática da “participação infantil” na roda de conversa. Embora tenham sido feitas problematizações a esse respeito, encontramos também visões romantizadas a respeito desse momento que nem sempre se faz democrático. E aqui assumimos o compromisso de que a participação infantil não deve ser encarada como “um momento” ritualístico, pró-forma. Ela é um modo de viver as relações *com* as crianças em que enxergamos esses sujeitos como agentes capazes de tomar parte não somente nos assuntos que lhes diga respeito, aliás, que é que diz o que é de respeito à criança? Mas de tomar parte enquanto convívio horizontalizado pela escuta e percepção atentas.

Sobre os conceitos de participação, entendemos que faltou, no geral, uma síntese nos trabalhos, capaz de diferenciar o que seja a participação em si e o que seja qualidade da participação, onde estão inseridos os níveis participativos, e as técnicas manipuladoras e pseudo-participativas (HART, 1992). Importante que todos os trabalhos analisados arremataram o tema com o enfoque dos direitos, trazendo à baila a questão das crianças enquanto sujeito de direitos como conceito amalgamado ao reconhecimento da participação enquanto direito e princípio.

Destacamos, também, a inexistência, no levantamento efetivado, de teses e dissertações com o enfoque macrossociológico. Tal fato nos faz questionar diversos aspectos, dentre os quais o da produção de dados gerados por órgãos governamentais e sobre o quanto são considerados os dados produzidos academicamente. De todo modo, é imprescindível que tenhamos dados produzidos para e por crianças para que possamos

desenvolver pesquisas do aporte daquela desenvolvida por Qvortrup, por exemplo. Isso perpassa por uma questão política dos adultos: o quanto nós estamos presentes nos espaços de produção de políticas públicas ou, quando estamos, em que medida lutamos para que as vozes das crianças sejam ouvidas? Como levar a sério um país que não produz, com periodicidade, dados fidedignos sobre as infâncias e as condições em que as crianças vivem? Isso, de fato, reverbera em um nível micro, na produção da pesquisa acadêmica, visto que, não raras vezes nos vimos “amarrados”, sem ter onde buscar dados demográficos, censitários etc, recentes para a construção de pesquisa de aporte macro-analítico.

Outrossim, para finalizar, deixamos aqui registrado o nosso contentamento pelo enfoque temático da “participação infantil” dentro do contexto da Educação Infantil e o desejo para que as pesquisas com bebês ocorram em maior número, haja vista que, do levantamento realizado, somente um trabalho abordou os sujeitos desta faixa etária.

5 STANDARTS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL: COTEJAMENTO ENTRE CONCEITOS, TEORIAS, ABORDAGENS E EMPIRIAS

Aprendimentos

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura é o caminho que o homem percorre para se conhecer.

Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim falou que só sabia que não sabia de nada.

Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs.

E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.

Chegou por vezes de alcançar o sotaque das origens. Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!

Eu vivi antigamente com Sócrates, Platão, Aristóteles — esse pessoal.

Eles falavam nas aulas: Quem se aproxima das origens se renova.

Píndaro falava pra mim que usava todos os fósseis linguísticos que achava para renovar sua poesia. Os mestres pregavam que o fascínio poético vem das raízes da fala.

Sócrates falava que as expressões mais eróticas são donzelas. E que a Beleza se explica melhor por não haver razão nenhuma nela. O que mais eu sei sobre Sócrates é que ele viveu uma ascese de mosca (Manoel de Barros).

Neste capítulo fazemos um cotejamento entre os conceitos abordados nesta dissertação aliados ao de “participação infantil”. Nesse sentido, questionamos em que medida os conceitos de socialização, desenvolvimento infantil, agência, reprodução interpretativa e infância enquanto categoria estrutural dialogam com o tema deste trabalho. Alguns prenúncios já foram feitos no capítulo e subseções que trataram sobre esses conceitos, aqui os retomamos e desdobramos de forma mais acurada.

De partida, após considerar tudo o que foi escrito nesta pesquisa é possível conceber duas dimensões atreladas à “participação infantil”: a primeira delas, advinda sobretudo, do enfoque dos direitos, é aquela que trata a participação enquanto um **princípio**. A segunda delas é a que toma a participação como um **exercício decorrente**

do fato de serem as crianças detentoras de agência, visão essa esposada, dentre outras, pela Sociologia da Infância. Tratam-se, portanto, de uma dimensão **objetiva** e de outra **subjéitiva**.

Qual a diferença entre as duas? Bom, em primeiro lugar o fato de enxergar a participação como um princípio norteador, para além de um direito positivado, mas que também é um direito positivado, não garante que as crianças, de fato, usufruam de forma qualitativa desse princípio. Isso porque esse usufruto depende da forma como os adultos que se relacionam com as crianças as enxergam. Ou seja, o cerne da questão está na sedimentação por parte da sociedade adulta, do paradigma da criança como ator social, detentora de agência. Isso porque, como vimos, a forma como os adultos tomam as crianças, a concepção que tem a respeito delas, é o que norteia as possibilidades dadas para que as crianças participem e é o que atribui a dimensão qualitativa dessa participação, ultrapassando rotinas pró-forma ou meramente consultivas.

Importante enfatizar que as duas dimensões expostas no primeiro parágrafo desse capítulo não são excludentes, ao contrário, elas coexistem e se reforçam mutuamente. Na medida em que tenho a participação como um direito e um princípio fundamental da criança e, junto a isso, a considero como ator social e com agência, serei, não somente uma defensora desse direito, uma espécie de advogada mesmo, que exige cumprimento de um direito assegurado — inclusive lançando mão do direito de ação —, como escutarei as vozes e terei percepção aguda sobre as suas múltiplas expressões na construção conjunta de uma escola, de uma família, de um bairro, de uma igreja, de uma comunidade, de uma Cidade e, enfim, de uma sociedade democrática.

Desta forma, levando em consideração o que fora abordado ao longo deste trabalho, podemos sintetizar um conceito de “participação infantil” da seguinte forma: *é um direito e uma ação social concreta, intencional, relacional [acontece na interação humana], voluntária e dialógica, em que há partilha de poder entre os sujeitos envolvidos e os participantes sabem que exercem agência, podendo, neste sentido, influenciar pessoas, processos decisórios ou, simplesmente, ser decorrente do exercício de uma potência política e cidadã apreendida e experienciada ao longo da vida em ambientes ou canais variados e com valores democráticos, pautados na alteridade e na inclusão. É essencialmente coletiva embora, em âmbito individual, seja decorrência da autonomia e capaz de gerar efeitos psicológicos por meio de sua prática.*

Outro ponto importante a ser considerado é que uma coisa é a participação enquanto conceito, outra diz respeito à qualidade dos processos participativos, onde estão incluídos os níveis de participação.

Desta forma, enquanto *conceito*, é possível sistematizá-lo por meio desses 43 pontos:

1. É uma garantia da democracia;
2. Diz respeito à tomada de decisões pelo maior número de sujeitos;
3. Participação enquanto resposta a algo [geralmente enquanto reação às iniciativas autocráticas, que são contrárias aos interesses coletivos];
4. Participação enquanto ação;
5. Participação é também função: função protetora dos arranjos institucionais democráticos;
6. Participação é colaboração e interdependência entre os sujeitos;
7. Participar é realizar o que fora decidido por todos ou pela maioria;
8. Participação é a engrenagem de sistemas democráticos;
9. A participação em si é um processo que se dá dentro de estruturas de autoridade não governamentais (PATEMAN, 1992);
10. Em um sentido etimológico pode ser: fazer parte de; ter ou tomar parte em; fazer saber; informar; anunciar;
11. Formulação de ponto de vista;
12. Livre expressão de opinião;
13. Liberdade de expressar ideias de todo tipo, independentemente da forma, podendo ser escrita, oral, impressa, artística, ou qualquer outro meio escolhido pelo sujeito;
14. Engajamento político;
15. Participar é influir diretamente nas decisões ou o envolvimento em processos decisórios;
16. Processo em que há negociação entre criança e adultos, envolvendo partilha de poderes;
17. É um processo integrativo entre consonâncias e dissonâncias, por isso híbrido (TOMÁS, 2007);
18. Participar é formular regras, direitos e deveres em um processo distributivo entre os participantes do processo;

19. Participação se articula com a ação pública e política de forma mais ampliada, enquanto cidadania ativa (CANAVIEIRA; BARBOSA, 2017);
20. Está atrelada a uma abordagem mais democrática de ação social, sem que haja um sujeito protagonizando no processo participativo;
21. Participar é assumir um papel social no meio cultural em que os sujeitos fazem parte;
22. É um valor em si mesma;
23. É condição para que outros direitos sejam efetivados e impulsionados;
24. É romper com a forma hierarquizada de algumas formas de organização e relações, inclusive as pedagógicas;
25. Participação é uma forma de interação e comunicação no cotidiano;
26. A participação não deve ser encarada como autodeterminação ou escolha individual;
27. A participação é um momento democrático;
28. É uma prática de reconhecimento mútuo;
29. Participar é aprender;
30. É uma parte integral do modo como os adultos se relacionam com as crianças;
31. É atividade espontânea;
32. Participação é experiência;
33. Participação é convite que acontece pela acolhida ao outro (BAROZZI);
34. Participação é a confluência entre intersubjetividades e realidades sociais distintas;
35. Pode ser entendida como autonomia, quer dizer, a capacidade dos sujeitos se posicionarem frente aos assuntos de seus interesses;
36. É um fator de reconhecimento da identidade e da igualdade;
37. É um exercício concreto da autoria social e de construção da identidade;
38. É ação coletiva;
39. É debate e confronto de opiniões;
40. É a busca de um acordo em um universo plural;
41. É estratégia de redistribuição de poder;
42. É estratégia de inclusão social (ARNSTEIN);
43. É um movimento de mobilização coletiva;

Enquanto *efeitos* da participação, podemos elencar os seguintes:

1. Aprimora as qualidade e atitudes psicológicas dos sujeitos que interagem em contextos participativos;
2. A participação tem um efeito mediador: a experiência participativa de alguma forma auxilia o sujeito, também em termos psicológicos, a participar mais e melhor, em diversas esferas;
3. A participação auxilia na formação de um caráter não subserviente;
4. Contribui para o sentimento de eficácia política (PATEMAN, 1992), que, dentre outras coisas, significa o sentimento de que a ação do sujeito pode impactar em termos políticos ou decisórios. É basicamente a sensação de, não somente ser escutado, mas de verificar que a minha participação surtiu efeitos;
5. Participação gera participação, quer dizer, quanto mais se participa, maior é a tendência de se participar em âmbitos maiores ou mais abrangentes;

Quanto aos *níveis* de participação, podem ser:

Segundo Gerison Landsdown:

1. Processos consultivos: reconhecimento, pelos adultos, das opiniões das crianças. Os processos são iniciados e dirigidos por adultos, sem possibilidade das crianças dirigirem o processo ou os resultados;
2. Processos Participativos: São iniciados pelos adultos com a colaboração das crianças que tem o poder de exercer influência e questionar o processo e os resultados;
3. Processos autônomos: as crianças exercem agência com intencionalidade, na medida em que elas sabem quais serão os temas que serão tratados e elas exercem controle sobre o processo, os adultos atuam apenas como facilitadores do diálogo;

Segundo Bordenave (1994):

1. Participação ativa: a pessoa faz parte e toma parte em um exercício do cidadão engajado;
2. Participação passiva: o sujeito faz parte, mas não toma parte, caracteriza o cidadão inerte;

Segundo Natália Soares:

1. Patamar da mobilização: a criança é convidada pelo adulto, que iniciou o processo, a ser parceira na investigação;
2. Patamar da parceria: todo o processo e planejamento das ações são tomados em conjunto por adultos e crianças;

3. Patamar do protagonismo: processo exclusivamente elaborado a partir da ação das crianças.

Segundo Hart:

Em ordem decrescente de participação:

Não Participação:

1. Manipulação: é o grau mais baixo da escada da participação. Acontece manipulação quando as crianças não compreendem as questões e, por isso, não entendem o por quê de suas ações. Às vezes a manipulação decorre do desconhecimento dos adultos sobre as habilidades das crianças. Acontece manipulação quando as crianças são consultadas, mas não recebem nenhum feedback, as crianças não tem ideia de como as suas ideias foram usadas, nem para que, o processo não é transparente porque o processo de análise não é transparente;
2. Decoração: as crianças são usadas para reforçar uma causa adulta, de forma decorativa e indireta. Elas não tem noção sobre o que acontece e não dizem nada na ocasião;
3. Tokenismo: As crianças aparentemente tem voz, mas tem pouca ou nenhuma oportunidade para escolher sobre o assunto ou o estilo de comunicação ou forma de expressão que desejam utilizar, e pouca ou nenhuma oportunidade de formular suas opiniões

Modelos de Participação genuína (em ordem crescente):

4. Designada, mas informada: as crianças entendem as intenções do projeto; elas sabem quem tomou as decisões relativas ao seu envolvimento e porquê; elas tem um papel significativo, em vez de decorativo; elas se voluntariam ao projeto depois que este ficou claro para elas;
5. Consultado e informado: o projeto é formulado e executado por adultos, mas as crianças entendem o processo e suas opiniões são tratadas com integridade e seriedade;
6. Iniciado por adulto, compartilhamento das decisões com as crianças: os adultos iniciam os projetos, dão condições de apoio e convicção às crianças, não há direcionamento nem interferência dos adultos nos processos decisórios;
7. Crianças iniciam e direcionam: as crianças concebem e executam projetos;
8. Crianças iniciam e compartilham as decisões com os adultos: é uma atividade em que as crianças observam o seu próprio comportamento, auxiliando

na resolução de conflitos e na sugestão de novas estratégias para a organização e gerenciamento do que está em pauta [pode ser a sala de aula];

Por fim, façamos uma síntese traçando um paralelo entre a participação infantil com os conceitos de socialização, agência da criança; desenvolvimento infantil, reprodução interpretativa e infância enquanto categoria social do tipo estrutural.

Quanto à socialização entendemos que não pode ocorrer sem a participação, haja vista que, além de ser um processo coletivo, não se dá mediante imposição, de fora para dentro. É inclusivo e se dá em processo: é participando que se aprende a participar e é por meio do alargamento da participação nos mais variados canais e por meio das mais variadas expressões que se desenvolvem as capacidades políticas e cidadãs dos sujeitos.

Questionamos também de que forma o conceito de agência se articula com o conceito de “participação infantil” e a diferença entre eles e se ainda é possível falar em participação sem agência.

Anteriormente, refletimos que não é possível falar em “participação infantil” sem considerar a agência da criança, seguindo as conceituações aqui esposadas. A diferença entre uma e outra estaria assentada no aspecto da **intencionalidade**: quer dizer, a “participação infantil” exige intencionalidade de quem participa, na medida em que se espera ou é sabido que no âmbito do processo participativo há, não somente a intencionalidade de se fazer ser ouvido, mas também de interferir em algum processo decisório importante para uma dada coletividade. Desta forma, exerce-se agência quando se participa, mas nem todo exercício de agência é participativo, porque a agência é uma qualidade do sujeito e condição para a participação.

Também já discutimos neste trabalho “agência” e “estrutura” de forma não dicotomizada. Primeiro é preciso considerar que, quando falamos em infância enquanto categoria estrutural da sociedade, estamos considerando que a infância afeta e é afetada por ela, contudo, raras vezes as crianças são incluídas nos processos macroestruturais que interferem nas suas vidas diretamente. E aqui também entra o conceito de “reprodução interpretativa” de Corsaro, que inclui as perspectivas micro e macro e considera as crianças enquanto produtoras e co-produtoras de cultura. Ora, não é possível falar em produção cultural sem que se tenha em mente a participação.

Neste sentido, o que importa ter em mente é que as crianças participam de modos diferentes dos adultos, suas produções culturais estão bastante atreladas ao modo lúdico de viver a infância, às brincadeiras e ao mundo imaginativo. Por isso não devemos resumir a participação em técnicas participativas que reproduzem os modos de exercício

da cidadania do mundo adulto, de que são exemplo as assembleias, os votos, os processos decisórios.

Queremos também dizer que, por seu turno, embora as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos e tenham assegurado o seu direito à participação, esse direito não deve estar subsumido às práticas de voz, no cotidiano das vidas privadas das crianças. Ele exsurge enquanto, não somente possibilidade, mas como necessário reconhecimento das crianças enquanto agentes políticos, capazes sim de tomarem parte na formulação das políticas nos assuntos que afetam diretamente as suas vidas, como por exemplo, na formulação de políticas educacionais.

É neste sentido que o conceito de agência se articula com o de estrutura, ao compreender que as crianças são agentes, não somente sociais, mas com capacidades políticas e decisórias, que não podem ser comparadas com as dos adultos mas que devem, por direito próprio, ser levadas em consideração. No entanto, por entender que a ótica do desenvolvimento infantil que separa as capacidades por idades ainda impera no imaginário social é que defendemos a representatividade das crianças por meio da ação política dos adultos. Quer dizer: se as crianças ainda não são ouvidas por suas próprias vozes, por direito próprio, devem se fazer ser representadas. Essa é uma forma de fazer valer a letra da lei.

No próximo subitem articulamos algumas questões fundantes presentes nos documentos educacionais brasileiros com a “participação infantil”.

4.1 DIMENSÕES ÉTICAS, POLÍTICAS E ESTÉTICAS DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO, COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo em mente que a participação é também um imperativo pedagógico e que ela se assume uma forma de responsabilidade social crucial no desenvolvimento e manutenção de um estado democrático de direito, entendemos ser possível traçar uma articulação entre o princípio participativo com os princípios éticos, políticos e estéticos que norteiam a educação em âmbito nacional. Veja-se que o Art. 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove anos preconiza que :

A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o desenvolvimento dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença. Sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais. (CNE/CEB, 2010)

Nesse sentido, compreendemos que a ação pedagógica que toma a participação enquanto princípio norteador e com intencionalidade, deve se “pautar numa decisão política de reconhecimento das crianças como cidadãs de direito com especificidades próprias, pertencentes a diferentes culturas e classes sociais”, por isso se justifica o “direito à diferença” prescrito no artigo 5º supracitado. (VASCONCELOS, 2017, p.40).

De outro norte, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, as propostas pedagógicas da Educação Infantil devem respeitar os princípios I) Éticos, II) Políticos e III) Estéticos. Os primeiros são aqueles correlatos à autonomia, à autorregulação da criança. Vimos anteriormente que esse é um dos pontos que fazem parte do conceito de participação, portanto, estão intimamente relacionados os princípios participativos com os princípios éticos. Além disso, estão relacionados à responsabilidade e ao respeito ao bem comum. Essa dimensão é a da democracia, que só se exerce na coletividade. A participação é essencialmente coletiva e promove os valores democráticos, além de servir de engrenagem dentro deste tipo de sistema político. Não se pode deixar de correlacionar esses aspectos como de cuidado e educação, que se relaciona com a educação integral pautada no questionamento: o que as crianças necessitam? Ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Os segundos, quer dizer, os princípios políticos, são aqueles atrelados aos direitos de cidadania, mais diretamente correlacionados ao princípio da participação infantil. Significa encarar as crianças enquanto sujeitos de direitos e atores sociais com agência, portanto, cidadãs que devem ser ouvidas e respeitadas enquanto tais. Diz respeito ao exercício da criticidade, quer dizer, é premente dar à criança a possibilidade de ocupar o lugar do posicionamento político e do respeito à ordem democrática [não se trata de democratismo]. Peter Moss (2009), citado por Canavieira e Barbosa (2017) também fazem essa correlação entre o Princípio Político da/na Educação Infantil brasileira instituído nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEI (1999, 2009), que versa sobre “dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática (BRASIL, 2009, p.8)”, pois coteja os condicionantes pautados por esse Princípio: práticas democráticas, participação como cidadania, a garantia das diversidades e as relações de poder inerentes à Educação Infantil. Nessa perspectiva:

Por que práticas democráticas são tão importantes, no geral e na educação infantil? A necessidade pode ser posta em poucas palavras. Participação democrática é um critério importante de cidadania: é um meio pelo qual crianças e adultos podem se envolver com outros na tomada de decisões que afetam eles mesmos, grupos dos quais eles são membros e a sociedade como um todo. É também um meio de resistir ao poder e à sua vontade de governar,

e às formas de opressão e injustiça que emergem do exercício descontrolado do poder. Por fim, mas não menos importante, a democracia permite que a diversidade prospere. Ao fazer isso, oferece o melhor ambiente para a produção de pensamentos e práticas novas. (MOSS, 2009, p.419 apud CANAVIERA; BARBOSA, 2017, p. 364/365).

Os terceiros referem-se aos princípios estéticos, atinentes à sensibilidade, à criatividade, à ludicidade, atentando que brincar é da monta da cultura e que as crianças não aprendem só pelo caminho da ludicidade. Esta categoria da ludicidade é da espécie, nascemos com a capacidade lúdica, de simbolizar, de jogar etc e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. Vimos, portanto, que as crianças se expressam e produzem cultura através da brincadeira e que, inclusive, há a defesa, com Bae (2015) de que o art. 31 da CDC, concernente ao direito de brincar, deve ser reconhecido como atinente à participação infantil.

Desta feita, o currículo voltado para as crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas, deverá articular uma série de práticas capazes de propiciar a estes sujeitos um desenvolvimento integral, aliando as “experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”. (DCNEI, 2009, p. 12). Trata-se não de uma lista de atividades ou conteúdos, mas de um conjunto de práticas a serem observadas na organização do trabalho educacional. Estas diretrizes para a estruturação curricular, ao trazerem em seu texto a preocupação com o desenvolvimento integral da criança querem dizer que, as atividades voltadas às crianças de 0 a 5 anos deverão atentar às facetas intelectuais, psicológicas, afetivas, biológicas, sociais e culturais correlatas à Infância complementando a ação da família e da comunidade na qual elas estão inseridas e, ao mesmo tempo, deverão ser apresentadas de modo a integrarem estes aspectos, por meio de um currículo menos multifacetado. Importante, neste momento, traçar um paralelo com o conceito de criança privilegiado pelo mesmo documento, que traz essa perspectiva do todo indivisível que corresponde tanto ao conceito de criança como à concepção curricular.

Dentro deste arcabouço teórico contido no documento, torna-se necessário compreender também que os tempos cognitivos, biológicos e geracionais das crianças, assim como seus caracteres relacionados às identidades e culturas, devem ser respeitados através da observação à formação adequada à idade própria do percurso escolar.

A educação infantil e a escola mostram-se como espaços privilegiados ao convívio humano, à troca de experiências, a função social mostra-se como uma base pedagógica neste panorama. Ambas fazem parte do contexto de vida das crianças e das perspectivas

da Infância Viva, correlata à criança concreta, que frequenta espaços e ambientes escolares e que tem o direito de ser escolarizada (direito social à educação).

De modo mais específico, a função social da educação infantil está atrelada ao princípio da participação infantil, que é a de cuidar e educar as crianças ampliando o repertório, por sua vez, a função social da escola é a de sistematizar os conteúdos e disseminar a cultura.

Seguindo os ensinamentos retirados das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil, na contemporaneidade, ao menos no que concerne à produção normativa e discursiva do âmbito pedagógico, persegue-se “consolidação de uma pedagogia da Infância” (DCNEI, 2009, p.13) e, seguindo as orientações desta perspectiva, a Educação Infantil, no campo das práticas, deve estar pautada na educação e no cuidado (indissociáveis um do outro), entendendo-se o cuidado como uma postura profissional pautada na ética e no respeito à dignidade da criança, por meio de um fazer pedagógico que assuma uma “atitude responsiva, de escuta e de diálogo com as crianças”, aumentando, por via de consequência, as possibilidades da educação com a ampliação do repertório, permitindo, dentro da vivência nos espaços escolares e na educação infantil, a interação com a realidade que cerca a criança pequena, ampliando, conseqüentemente o intercâmbio com o mundo social, com as “coisas da vida” reinventando sentidos por meio de uma leitura enriquecida, ampliada, múltipla.” (DCNEI, 2009, p. 57). Vejam que “é por tomar o espaço de educação infantil como um lugar potente para a promoção da participação das crianças que a abordagem pedagógica deverá ser pensada de modo que sustente uma prática pedagógica democrática”. (VASCONCELOS, 2017, p. 179).

Ao trazer o direito das crianças a participarem para o campo da educação, Rayne e Rubio (2003), citadas por Vasconcelos (2017, p.177), em que “a partir de uma análise teórica sobre a proposta europeia de educação, elaboram dez princípios dos quais julgamos pertinentes incorporar em nossas análises”:

- 1) Acesso: como um direito da criança aos serviços públicos, neste caso à educação infantil;
- 2) Financiamento: atrelado ao primeiro princípio retoma a importância de estruturas que respeitem as condições sociais das crianças;
- 3) Abordagem pedagógica: que se contraponha a ideia de educação como escolarização precoce e higienista e pautando-se em ricos e diversificados encontros entre os sujeitos;
- 4) A participação como prática educativa democrática: a participação das crianças expressas na formulação de documentos, na formação docente;
- 5) Uma política social para a infância: que agregue todos os serviços destinados à elas a partir da mesma posição epistemológica de crianças como seres humanos competentes para participar sobre estas políticas;

- 6) Escolha e diversidade: uma abordagem pluralista e acolhedora que luta contra os estereótipos e discriminação em relação às crianças;
- 7) Avaliação participativa, democrática e transparente: a busca por dispositivos que avaliem a qualidade dos serviços prestados às crianças no qual todos possam os envolvidos (crianças, docentes, famílias) possam exprimir suas opiniões;
- 8) Valorização do profissional que trabalha com as crianças: visando uma qualificação profissional que se ancore no desenvolvimento de um pensamento crítico, no trabalho interdisciplinar, numa práxis democrática;
- 9) Uma visão global de educação que respeite as crianças: romper as fronteiras entre a educação infantil e o ensino fundamental⁹² com vistas garantir a especificidade do ser criança em detrimento do ser aluno;
- 10) Parceria transnacional: a construção ativa e renovada de parcerias, a participação em rede, a troca de saberes e experiências sobre participação infantil. (VASCONCELOS, 2017, p. 178).

As autoras defendem uma gama mais alargada de direitos que perpassam o direito à participação e são necessários para que este seja efetivado, essa plêiade de direitos diz respeito ao acesso e ao financiamento dos serviços públicos. No âmbito educacional “reclama um conjunto de ações sociais e políticas para além da escuta às crianças”:

Se pensarmos que as instituições sociais são mecanismos de acesso a participação social mais alargada e no caso da educação infantil um espaço onde as crianças possam desenvolver através de interações entre pares e na intersubjetividade com os adultos situações nas quais precisam negociar e tomar decisões, tais princípios são evidentemente necessários para que as crianças participem da vida pública. (VASCONCELOS, 2017, p.178).

Por isso é importante que os adultos assumam uma postura de engajamento político em esferas governamentais, porque, sabemos, as vozes das crianças ainda são pouco ouvidas mas, podem se fazer ser representadas por meio das vozes adultas. Infelizmente, conforme assevera Vasconcelos (2017), “tais princípios nos remetem ao entendimento de que a participação das crianças ainda está muito condicionada ao poder dos adultos, afinal, são eles que poderão se apropriar ou não destes princípios e assim exercer políticas e organizações que assegurem tal direito”. (VASCONCELOS, 2017, p. 179).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança que fui chora na estrada.

I

A criança que fui chora na estrada.
Deixei-a ali quando vim ser quem sou;
Mas hoje, vendo que o que sou é nada,
Quero ir buscar quem fui onde ficou.
Ah, como hei-de encontrá-lo? Quem errou
A vinda tem a regressão errada.
Já não sei de onde vim nem onde estou.
De o não saber, minha alma está parada.
Se ao menos atingir neste lugar
Um alto monte, de onde possa enfim
O que esqueci, olhando-o, relembrar,
Na ausência, ao menos, saberei de mim,
E, ao ver-me tal qual fui ao longe, achar
Em mim um pouco de quando era assim.

II

Dia a dia mudamos para quem
Amanhã não veremos. Hora a hora
Nosso diverso e sucessivo alguém
Desce uma vasta escadaria agora.
E uma multidão que desce, sem
Que um saiba de outros. Vejo-os meus e fora.
Ah, que horrorosa semelhança têm!
São um múltiplo mesmo que se ignora.
Olho-os. Nenhum sou eu, a todos sendo.
E a multidão engrossa, alheia a ver-me, Sem que eu
perceba de onde vai crescendo.
Sinto-os a todos dentro em mim mover-me,
E, inúmero, prolixo, vou descendo
Até passar por todos e perder-me.

III

Meu Deus! Meu Deus! Quem sou, que desconheço
O que sinto que sou? Quem quero ser
Mora, distante, onde meu ser esqueço,
Parte, remoto, para me não ter.

22-9-1933

(Fernando Pessoa).

Reconhecemos, depois da feitura deste trabalho que, embora tenhamos eleito como objetivo inventariar e cotejar os conceitos e as categorias amalgamadas às definições de “participação infantil” dentro da Sociologia da Infância que nem sempre nos mantivemos fieis a esta e nem tampouco foi possível englobar, por uma questão humana, todos os conceitos existentes e possíveis dados à “participação infantil”. Conscientes desse inacabamento, contudo, pretendemos, ao menos, ter cumprido com a tarefa de clarificação conceitual, auxiliando na qualificação de ações pedagógicas que pretendem seguir o princípio de “participação infantil”.

Procuramos, portanto, sobretudo a partir do enfoque das Ciências Sociais, mormente com a Sociologia da Infância e com o enfoque dos Direitos descrever e dialogar

conceitos tão debatidos, tais quais o de socialização, o de agência da criança, de reprodução interpretativa, desenvolvimento infantil, infância enquanto categoria social do tipo estrutural, democracia, cidadania e criança enquanto sujeito de direitos na articulação com as definições encontradas para “participação infantil” nos textos consultados.

Nesse interim, fizemos uma inserção nesses conceitos também a partir de suas construções históricas e percebemos que ainda hoje, pensamos com a cabeça de antigamente sobre as crianças e as infâncias. Aliás, esboçamos aqui a nossa percepção do quanto todos esses conceitos, inclusive de crianças e infâncias, ainda permanecem confinados dentro dos muros da academia, sendo difícil operar uma reordenação paradigmática quando essas definições não estão ao alcance de todos.

A partir dessas fontes e constatações, elaboramos o seguinte conceito de “participação infantil”: *é um direito e uma ação social concreta, intencional, relacional [acontece na interação humana], voluntária e dialógica, em que há partilha de poder entre os sujeitos envolvidos e os participantes sabem que exercem agência, podendo, neste sentido, influenciar pessoas, processos decisórios ou, simplesmente, ser decorrente do exercício de uma potência política e cidadã apreendida e experienciada ao longo da vida em ambientes ou canais variados e com valores democráticos, pautados na alteridade e na inclusão. É essencialmente coletiva embora, em âmbito individual, seja decorrência da autonomia e capaz de gerar efeitos psicológicos por meio de sua prática.*

Diante disso, mais uma vez, agora aqui nas considerações finais, reforçamos o nosso posicionamento sobre o nosso papel de representantes dos direitos das crianças. Nós, enquanto adultos e educadores, não podemos mais esperar que façam o que esperamos que façam. Não podemos esperar que os agentes políticos assumam a importância que as crianças e a infância têm na sociedade. Devemos nós ocupar esses espaços de decisão política para abrir caminhos para que as crianças adentrem neles e se façam ouvir.

Outrossim, acreditamos que, com essa medida, mais dados sejam produzidos para que pesquisas em larga escala e estudos macroestruturais sejam empreendidos. Não podemos mais conviver com a precariedade dos dados à disposição sobre a infância. Sem órgãos responsáveis por produzi-los periodicamente, com as crianças.

Por fim, damo-nos ao direito de pedir uma licença poética nas considerações finais para esboçar as seguintes reflexões:

O que já é que desconsideramos que seja e o que ainda não sabemos que não sabemos?

Em princípio, a participação é um princípio, e não uma finalidade.

Em princípio, as crianças já são sujeitos no mundo, antes de estarem sujeitos de direitos.

Tomando a participação enquanto princípio que é, e a criança enquanto sujeito no mundo, por que negar algo que já é para as crianças que já são?

Partici-PAR: a última sílaba da palavra pressupõe uma ação que não se dá no isolamento, mas sempre em relação a algo ou alguém.

Quando me propus a destrinchar as categorias amalgamadas aos conceitos mobilizados para definir a PARTicipAÇÃO infantil, foi também por considerar a inteligência da própria palavra, que seja no verbo seja no substantivo é princípio e fim em si mesma. Pressupõe um agir junto, entre seres que são. É o par em ação e a partilha da ação, a um só tempo. Participar é perguntar: estou sujeitando a criança ou a vejo e escuto como ser que é? Veja que de nada adianta um arcabouço conceitual e a apropriação de categorias sem que o princípio seja tomado como princípio e os sujeitos como seres que não são sujeitados.

Por isso, não pretendemos mapear categorias e inventariar conceitos sobre participação para que os coloquemos em uma mochila teórica que pesa e curva as costas a ponto de impedir de ver... Enquanto lista que deve ser verificada e decorada para que se faça acontecer essa tal de participação. Não. Antes de tudo propusemos a reflexão sobre o que a palavra mesma já expressa e o direito mesmo anuncia, e a criança mesma já é. Não é algo muito além da própria relação refletida sobre tudo isto que está aí, mas que é visto de forma muito torta, ou escutado de forma meio baixa.

É por entender que as palavras sempre vem acompanhadas, que os princípios nem sempre são compartilhados e que a ação não se dá no nada, é que pretendemos mapear os conceitos, ramificando as categorias, para florescer uma clarificação do que é, mas que às vezes está meio encoberto.

E mesmo o escancaramento da palavra, que já revela uma ação em par, mais uma vez, reflexivamente, questionamos: agir sem refletir, no que vai dar? Agir sem considerar os outros na relação, há como sustentar? Por isso a tarefa de clarificar a palavra também se consubstancia em par, porque se dá em contexto.

Criança é sujeito, e de direitos, para que quem não enxerga, veja: está na lei! É norma! Está escrito, explícito, positivado. É um verbo deôntico que expressa um dever ser respeitado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. Caminhos para a participação das crianças na educação infantil. In: **X ANPED SUL**, 2014. Florianópolis. Anais... Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/425-0.pdf. Acesso em: 20 jun.2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. Florianópolis/São Paulo: EDUFSC/Cortez, 2002. Cap. 1. p. 25-44.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de Bastos. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, 2014.

BARALDI, Claudio. *25th anniversary special section: Conversations* In: ALANEN, Leena. (Moderator) *et al. 25th anniversary special section: Conversations*. **Childhood**, 2018, Vol. 25 (2) pp. 127 –141.

BAE, Berit. O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano. 2015. **Da Investigação às práticas**, 6 (1), 7-30. Texto original publicado na revista *European Early Childhood Education Research Journal*. Traduzido por Natália Fernandes e Catarina Tomás.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: versão atualizada até a Emenda n.91/2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 Jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 Jul. 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 05 da Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016. **Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 8 mar. 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 9 Ago. 2018.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Participação infantil e debate democrático: aproximações pelo campo da educação infantil. Revista **Zero-a-seis**. ISSN 1980-4512. V. 19, n. 36 p.361-378. Jul-dez 2017
DOI:<http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2017v19n36p361>

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância.** Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Traduzido por Magda Lopes. 3.ed. Porto alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Andréa Carla Pereira Campos; FERNANDES, Natália. Participação infantil: a sua visibilidade a partir da análise de teses e dissertações em sociologia da infância. In:

DAVIS, John; WATSON, Nick; CUNNINGHAM-BURLEY, Sara. Aprendendo as vidas de crianças com deficiências: desenvolvendo uma abordagem reflexiva. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. (Org.). **Investigação com crianças:** perspectivas e práticas. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. Cap. 10.

DEWEY, John. Porque o ato de pensar reflexivo deve constituir em um fim educacional. In: WESTBROOK, Robert; TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey.** Tradução de José Eustáquio Romão e Verone Lane Rodrigues (Orgs.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Pp. 11-128.

DIAS, Julice. **(Pré)-escola, cidade e famílias:** produção de comunidades de sentido em cadeias ritualísticas de interação (1980-1999). Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia:** com um estudo da obra de Durkheim, pelo professor Paul Fauconnet. Tradução de Lourenço Filho. 11.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material escolar 1978.

DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natália (Orgs.). **Perspectivas Sociológicas e educacionais em estudos da criança:** as marcas das dialogicidades luso- brasileiras. Braga: CIEC- Universidade do Minho, Instituto de Educação. Disponível em: <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/>. Acesso em: 14 Jul. 2018.

ELIAS, Norbert. Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

FABRA i SIERRA, Jordi. **Kafka e a Boneca Viajante.** 2. Ed. Tradução de Rubia Prates Goldoni. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

FERENHOF, Helio Asenberg; FERNANDES, Roberto Fabiano. **Passos para construção da Revisão Sistemática e Bibliometria.** V. 3.00, 2016. Disponível em: http://www.igci.com.br/artigos/passos_rsb.pdf Acesso em: 09. Nov. 2018.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.
- FONSECA, Antonio Cesar Lima da. **Direitos da Criança e do Adolescente**. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- HART, Roger A. Children's participation: from tokenism to citizenship. **Innocenti Essays**. N. 4. United Nations Children's Fund, 1992.
- HENGST, Heinz; ZEIHNER, Helga. **Per una Sociologia Dell'infanzia**. Milano, Italy: Franco Angeli, 2004.
- HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1994-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JENKS, Chris. Investigação *Zeitgeist* na Infância. In: CRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. Cap. 3.
- KINCHELOE, Joe L. BERRY, Katheen S. **Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LEE, Nick. Vozes das Crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2.
- LEITE, Eduardo de Oliveira. **Monografia Jurídica: Série Métodos em Direito V.1**. 7.ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006, 544p.
- MALAGUZZI, Loris. As Cem Linguagens da Criança. **Bambini**. Bergamo, Itália, n.2, Tradução livre do original italiano: Ana Lúcia Goulart de Faria, Maria Carmen Barbosa e Patrícia Piozzi. Fev. 1994.
- MARCÍLIO, Maria Luíza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX. **Revista USP**, São Paulo, v. 37, p. 46-57, mar./ mai., 1998. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em: 22. Fev. 2019.
- MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações Gerais**. Brasília, 20014.
- MEC/SEB/DPE/COEF. **Ensino Fundamntal de Nove anos: segundo relatório do Programa**. Brasília, 2004.

MEC/SEB/DPE/COEF. **Parecer n.:6/2005**. Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Brasília, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzatto (Orgs). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. GELLNER, Ernest; NISBET, Robert; TOURAINE, Alain (Consult.). Traduzido por ALVES, Eduardo Francisco; CABRAL, Álvaro. LESSA, Renato; SANTOS, Wanderley Guilherme dos (Ed. da versão brasileira). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. Tradução de: *The Blackwell dictionary of Twentieth- Century social thought*.

PAGNI, Pedro Angelo. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 03. Ago. 2018.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Traduzido do Original em Inglês: *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press, 1970.

PESSOA, Fernando. **Novas Poesias Inéditas**. 4. Ed. SABINO, Maria do Rosário Marques; SERENO, Adelaide Maria Monteiro. Lisboa: Ática, 1993.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1.

QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG; Michael-Sebastian. (Ed.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. United States: New York; England: Hampshire Palgrave Macmillan, 2009. ISBN 978-0-230-53261-8; ISBN 978-0-230-27468-6 (eBook); DOI 10.1007/978-0-230-27468-6

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância enquanto fenômeno social”. Tradução de Maria Leticia do Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan/abr. 2011. Artigo originalmente publicado em *Eurosocial report Childhood as a Social Phenomenon: lessons from na International Project*, n. 47, 1993, p. 11-18.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. Tradução de Giuliana Rodrigues. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. 2, p. 631-643, mai./ago. 2010a. Título original: *Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael Sebastian Honing ‘The Palgrave handbok of childhood studies’*, Cap. 1, *England: Macmillan Publishers Limited*, 2009. Pp.21-23.

_____. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez, 2010b. Artigo adaptado de uma palestra feita na conferência Educação para a cidadania na sociedade: um desafio para os países nórdicos, realizada em outubro de 2007, na Escola de Educação de Professores da Universidade de Malmö, na Suécia.

_____. A dialética entre proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./ abr. 2015. P. 11-30. Traduzido do título original “Dialectics between protection and participation, por Lisa Becker e revisão Técnica de Fabiana de Amorim Marcelo.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 48.ed. Tradução de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. P. 17-39. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T1%20Sociologia%20da%20Inf%20ncia%20Correntes%20e%20Conflu%20ncias.pdf>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

_____. Infância Contemporânea e Educação Infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (Orgs.). **Primeira Infância no Século XXI: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. 1.ed. Campo Grande: Editora Oeste, 2015. P.131- 148. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/36769>. Acesso em: 13 Ago. 2018.

_____. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo. (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat-PUC-PR, 2013. P. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 25, p. 183-206, 2007.

SELL, Carlos Eduardo. **Sociologia Clássica**. Itajaí: editora da UNIVALI, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez, 2007, 304 p.

SILVA, Adrina Aparecida Rodrigues da. **A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiania, 2015.

SILVA, Viviane Aparecida. **Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidades de escuta das crianças**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós- Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

SILVEIRA, Maria Eduarda Medeiros da Silveira. **Justiça Restaurativa como espaço de humanização no tratamento das relações conflituosas**. 2012. 119 f. Monografia (Graduação em Direito)- Universidade do Sul de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, Maranhão, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

TOMÁS, Catarina. “Participação não tem idade”: participação das crianças e Cidadania da Infância. **Contexto e Educação**. Rio Grande do Sul: Editora UNIJUI. Ano 22. N. 78. Jul./ Dez. 2007. P. 45-68.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de crianças**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VASCONCELOS, Queila Almeida. **Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo elações entre a participação e interesses de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2015.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. **A participação Infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública**. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós- graduação e Educação. Universidade Federal do Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry; FALCÃO, Wanda Helena Mendes Muniz. A Criança e o Adolescente no Marco Internacional. In: VERONESE, Josiane Rose Petry (Org.). **Direito da Criança e do Adolescente: novo curso, novos temas**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. Cap. 1.

VERONESE, Josiane Rose Petry. Os direitos da Criança e do adolescente: construindo o conceito de Sujeito-Cidadão. In: WOLKMER, Antonio Carlos; LEITE, José Rubens Morato. (Org.). **Os “novos” direitos no Brasil: Natureza e Perspectivas- Uma visão Básica das novas conflituosidades jurídicas**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

WOODHEAD, Martin. Child Development and the Development of Childhood. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William A.; HONIG; Michael-Sebastian. (Edts.). **The Palgrave Handbook of Chidhood Studies**.1.ed. United States: New York; England: Hamshire Palgrave Macmillan, 2009. ISBN 978-0-230-53261-8; ISBN 978-0-230-27468-6 (eBook); DOI 10.1007/978-0-230-27468-6. Cap. 3.

WOODHEAD, Martin; FAULKNER, Dorothy. Sujeitos, Objetos ou participantes? Dilemas da Investigação Psicológica com Crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Tradução de Mário Cruz. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. Cap. 1.

APÊNDICES

APÊNDICE A — Protocolos Dos Levantamentos Bibliográficos

1 RESULTADOS DAS PESQUISAS POR TIPOLOGIA DOS DOCUMENTOS E BASES DE DADOS UTILIZADAS

1.1 TESES E DISSERTAÇÕES

1.1.1 Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior- CTD/CAPES

As buscas no banco de teses e dissertações da CAPES se constituíram em várias idas e vindas. Inicialmente, na revisão de literatura prévia, sem tanta clareza sobre o tema, objetivos e pergunta de pesquisa e, conseqüentemente dos tópicos que seriam utilizados para a realização do levantamento que irá compor o relatório de pesquisa, lancei mão da expressão — conceito de participação infantil —, sem aspas e sem aplicação de filtro algum, até mesmo para a satisfação de uma intencionalidade bastante movida pela curiosidade. O resultado foi de 1.070.577 trabalhos e, mesmo depois tendo filtrado a busca na “grande área de conhecimento” e na “área de avaliação”, o que reduziu para 126.518 registros, tais resultados numéricos foram sintomáticos para que eu percebesse a dupla necessidade de melhor refinar as palavras-chave e de adequar as técnicas de pesquisa de acordo com a base de dados, para que, então, fosse efetivada nova busca.

Ainda com o assunto geral enquanto norteador, partiu-se para um outro levantamento bibliográfico, tomando-o também como uma espécie de sondagem panorâmica sobre a produção acadêmica recente sobre a área de interesse (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Para tanto, foram utilizadas as expressões-chave³⁶ “participação infantil” e a variante “protagonismo infantil”, isoladamente, em buscas distintas. Depois, foi feita uma busca com os descritores ("participação infantil" AND "sociologia da infância") e outra com ("protagonismo infantil" AND "sociologia da infância"), ambas sem utilização de filtros.

³⁶ Foram utilizadas as expressões entre aspas e sem aplicação de filtros.

Em um momento posterior, na tentativa de circunscrever os resultados aos objetivos da pesquisa, mais delimitados, optou-se pela combinação dos tópicos: “participação infantil” OR “participação da criança” OR “participação das crianças” OR “protagonismo infantil” OR “voz da criança” OR “cidadania infantil” AND “sociologia da infância” OR “estudos soci* da infância”, sem apresentação de resultados. Reduzindo a busca somente com a utilização dos tópicos “voz da criança” OR “cidadania infantil” AND “sociologia da infância”, também não foram encontrados trabalhos.

Para uma melhor visualização sobre os parâmetros de busca e o quantitativo de trabalhos registrados, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 1: quantitativo de dissertações e teses do CTD/CAPES, por etapa de triagem

| | TOTAL | PRIMEIRA SELEÇÃO | | SEGUNDA SELEÇÃO | | TERCEIRA SELEÇÃO | | SELEÇÃO FINAL | |
|--|------------------|------------------|----------|-----------------|----------|------------------|----------|---------------|----------|
| | | diss. | tese | diss. | tese | diss. | tese | diss. | tese |
| “participação infantil” | 39 | 32 | 05 | 13 | 03 | 09 | 03 | 09 | 03 |
| “protagonismo infantil” | 37 | 08 | 02 | 05 | 01 | 05 | 01 | 05 | 01 |
| "participação infantil" AND "sociologia da infância" | 09 ³⁷ | 00 | 00 | 00 | 00 | 0 | 00 | 00 | 00 |
| "protagonismo infantil" AND "sociologia da infância" | 08 ³⁸ | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| total | 93 | 0 | 7 | 8 | 4 | 4 | 4 | 3 | 2 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Os números em vermelho são provisórios, considerando que o contato e estudo aprofundado com os textos completos estão sendo feitos e se traduzem como o coração da própria dissertação.

³⁷ Todos os trabalhos encontrados foram listados na busca com a utilização do parâmetro “participação infantil”, por esse motivo, desde a primeira seleção, pela utilização do critério de exclusão de trabalhos repetidos, não foram incluídos na tabela.

³⁸ Todos os trabalhos encontrados já faziam parte dos resultados obtidos com a busca feita com a utilização do parâmetro isolado da expressão “protagonismo infantil”, por esse motivo, desde a primeira seleção, pela utilização do critério de exclusão de trabalhos repetidos, não foram incluídos na tabela.

O critério de exclusão mais frequente entre os trabalhos inicialmente selecionados foi o do enfoque central do tema “participação infantil” em contextos específicos, sem a utilização do aporte teórico, epistemológico ou empírico da Sociologia da Infância ou a não utilização de um sistema multirreferencial para trabalhar com a temática. A falta do critério “tema”, foi a segunda mais incidente. Uma dissertação não foi encontrada na íntegra na rede mundial de computadores.

Os quadros 2 e 3, que se seguem, apresentam dados principais das dissertações e teses que atenderam a todos os critérios estipulados

Quadro 2: dissertações selecionadas do CTD/CAPES

| | AUTOR | TÍTULO | ANO | PROGRAMA | IES | ORIENT. |
|---|---------------------------------------|---|------|----------|-----------|------------------------------------|
| 1 | BASTOS, Lilian Francieli Moraes de | A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez | 2014 | Educação | FURG | Dra. Vania Alves Martins Chaigar |
| 2 | VASCONCELOS, Queila Almeida | Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem | 2015 | Educação | UFRGS | Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa |
| 3 | SILVA, Adriana Aparecida Rodrigues da | A Participação das Crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil | 2015 | Educação | PUC-Goiás | Romilson Martins Siqueira |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 3: Teses selecionadas do CTD/CAPES

| | AUTOR | TÍTULO | ANO | PROGRAMA | IES | ORIENTAÇÃO |
|----|-----------------------------|---|------|----------|---------|---------------------------------------|
| 01 | SILVA, Viviane Aparecida da | Participação e expressão das culturas infantis no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: possibilidade de escuta das crianças | 2014 | Educação | PUC- SP | Profª Dra. Mere Abramowicz |
| 02 | MACHADO, Giselle Silva | Participação Infantil nas Ações Pedagógicas: | 2017 | Educação | UFSC | Profª Dra. Eloisa Acires Candal Rocha |

| | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| | | um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|

Fonte: tabela elaborada pela autora

Importante ressaltar que não foi realizado recorte temporal, nem tampouco fora aplicado filtro por área de conhecimento na busca de teses e dissertações no Catálogo.

As datas de defesa dos trabalhos selecionados, ocorridas entre os anos de 2005 até 2017, revelam a atualidade do interesse na efetivação de pesquisas sobre o tema participação ou protagonismo infantil em sede de pós-graduação *strictu sensu* no Brasil, assim como a predominância na área da Educação. Os motivos que justificam a utilização de uma expressão em detrimento de outra, ou o uso concomitante de “protagonismo” e “participação”, sem distinção e na mesma pesquisa, serão averiguados no momento da análise aprofundada dos trabalhos.

1.1.2 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia- BDBT/IBICT

Nesta base de dados, os procedimentos para as buscas foram os mesmos utilizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, ou seja, os tópicos “participação infantil” e “protagonismo infantil” serviram como parâmetros isolados de pesquisa e, depois, foram utilizados em buscas casadas, com a inclusão do tópico “sociologia da infância”. A formulação de tópicos com utilização de mais termos e outros operadores booleanos³⁹, não correspondeu a registro algum. O quadro que segue mostra o quantitativo de trabalhos registrados com a utilização dos parâmetros de buscas anteriormente explicitados.

Quadro 4: quantitativo de teses e dissertações do BDBT/IBICT, por etapa de triagem

| | TOTAL DE RESULTADOS | PRIMEIRA SELEÇÃO | | SEGUNDA SELEÇÃO | | TERCEIRA SELEÇÃO | | SELEÇÃO FINAL | |
|-------------------------|---------------------|------------------|-------|-----------------|-------|------------------|-------|---------------|-------|
| | | diss. | teses | diss. | teses | diss. | teses | diss. | teses |
| “participação infantil” | 19 | 6 | 1 | 3 | 0 | 3 | 0 | 03 | 00 |
| "protagonismo infantil" | 28 | 2 | 2 | 0 | 1 | 0 | 1 | 00 | 01 |

³⁹ Foi utilizada a formulação dos termos assim conjugados: (Todos os campos:"participação infantil" OR "protagonismo infantil" AND) E (Todos os campos:"participação infantil" OR "participação da criança" OR "participação das crianças" OR "protagonismo infantil" OR "voz da criança" OR "cidadania infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos soci* da infância")

| | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|------------------------|
| "participação infantil" E "sociologia da infância" | 5 ⁴⁰ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 00 | 00 |
| "protagonismo infantil" E "sociologia da infância" | 5 ⁴¹ | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 00 | 00 |
| total | 57 | 8 | 3 | 3 | 1 | 3 | 1 | 00 | 00⁴² |

Fonte: quadro elaborado pela autora

O critério de exclusão mais utilizado na seleção foi o de repetição, ao todo, foram excluídas duas teses e três dissertações por já terem figurado nas buscas feitas no Catálogo da CAPES. De outro norte, duas dissertações foram excluídas por falta de pertinência temática

O quadro 5, que se segue, apresenta os dados das dissertações que atenderam a todos os critérios estipulados.

Quadro 5: dissertações selecionadas no BDBT/IBICT

| | Autor | título | ANO | PROGRAMA | IES | ORIENT. |
|----|---------------------------------|--|------|--|--------|--|
| 01 | CARVALHO, Regiane Sbroion de | Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana | 2011 | Psicologia ⁴³ | USP | Dra. Ana Paula Soares da Silva |
| 02 | GOULART, Angélica Moura | Participação Infantil: experiência de pesquisa realizada em organização social na Zona Oeste do Rio de Janeiro | 2008 | Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais | FGV-RJ | Dra. Verena Alberti; Dra. Helena Bomeny. |
| 03 | KARLSSON, Juliane Karla Freitas | A visão das crianças sobre sua participação no contexto escolar: a vez e a voz da infância | 2012 | Psicologia | UFAM | Dra. Iolete Ribeiro da Silva |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 6: tese selecionada no BDBT/IBICT

| | Autor | título | ANO | PROGRAMA | IES | ORIENT. |
|----|-------------------------------|--|------|------------|-----|----------------------------|
| 01 | PIRES, Sergio Fernandes Senna | Protagonismo infantil e a promoção da cultura de paz: um estudo sociocultural construtivista | 2007 | Psicologia | UNB | Dra. Angela Maria Cristina |

⁴⁰ Todos os resultados obtidos já haviam sido listados na busca com a utilização do parâmetro “participação infantil” isolado.

⁴¹ Todos os resultados obtidos já haviam sido listados na busca com a utilização do parâmetro “protagonismo infantil” isolado.

⁴² Os quadros e resultados aqui obtidos foram apresentados apenas como quadro de referência para um arquivo, mas nenhuma tese ou dissertação deste banco de dados foi selecionado para fazer parte do relatório de pesquisa.

⁴³ A inclusão deste trabalho foi feita levando-se em consideração não a área de conhecimento a que pertence, mas a especificidade na abordagem do tema “participação infantil” e o fato dele ter sido desenvolvido no âmbito do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI/FFCLRP-USP).

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|-----------------------------|
| | | | | | | Uchôa de Abreu Branco |
|--|--|--|--|--|--|-----------------------------|

1.1.3 Total de Teses e Dissertações nas bases de dados exclusivamente brasileiras

O quadro 7, abaixo, revela o quantitativo de teses e dissertações que serão analisadas no balanço de bibliografia desta pesquisa:

Quadro 7: quantitativo total de teses e dissertações brasileiras selecionadas

| | CTD/CAPES | BDBT/IBICT | total |
|--------------|-----------|------------|-----------|
| DISSERTAÇÕES | 14 | 03 | 17 |
| TESES | 4 | 01 | 05 |
| TOTAL | 18 | 00 | 05 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

1.2 SELEÇÃO DE TRABALHOS NACIONAIS E INTERNACIONAIS DE TIPOLOGIAS VARIADAS COM ÊNFASE EM ARTIGOS CIENTÍFICOS

1.2.1 Portal de Periódicos da CAPES

A primeira busca em base de dados com acervo de tipologia variada, com ênfase em artigos de periódicos acadêmicos, foi feita no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior – CAPES. As pesquisas seguiram os mesmos parâmetros utilizados nas bases anteriormente citadas⁴⁴, sem aplicação de filtros, na opção “busca avançada”. No entanto, especifica-se que a utilização dos tópicos conjugados ("participação infantil" OR "participação da criança" OR "participação das crianças" OR "protagonismo infantil" OR "voz da criança" OR "cidadania infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos soci* da infância"), resultou em 446 trabalhos, dos quais 218 constavam em periódicos revisados por pares. Logo após, foi selecionada a opção “expandir meus resultados”, o que redundou em 645 trabalhos. Considerando o elevado número, optou-se por efetuar, dentre os resultados obtidos pela busca expandida, a seleção entre os 225 trabalhos constantes em periódicos revisados por pares. Os

⁴⁴ Buscas isoladas com a utilização dos tópicos “participação infantil” e, depois, “protagonismo infantil” e, posteriormente, busca com a conjugação dos tópicos assim formulados: "participação infantil" OR "participação da criança" OR "participação das crianças" OR "protagonismo infantil" OR "voz da criança" OR "cidadania infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos soci* da infância".

trabalhos selecionados por meio deste critério estão representados no quadro 8 pela expressão “tópicos conjugados”.

Quadro 8 – quantitativo de artigos no Portal de Periódicos CAPES

| | TOTAL | PRIMEIR A SELEÇÃO | SEGUND A SELEÇÃO | TERCEIR A SELEÇÃO | SELEÇÃO FINAL |
|-------------------------|------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| “Participação infantil” | 32 | 15 | 11 | 11 | 11 |
| “Protagonismo infantil” | 63 | 17 | 12 | 12 | 11 |
| Tópicos conjugados | 225 | 24 | 10 | 10 | 10 |
| total | 320 | 56 | 33 | 33 | 32 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Quadro 9 – artigos selecionados no portal de periódicos da CAPES

| | Autor | título | ano | periódico |
|----|--|--|------|---|
| 01 | Rubia Vicente Demetrio; Saskya Caroline Bodenmuller; Kátia Adair Agostinho | Participação infantil: a busca por uma relação democrática entre crianças e adultos | 2015 | Zero-a-seis (UFSC) |
| 02 | Regiane Sbroion de Carvalho; Ana Paula Soares Da Silva | A Participação Infantil em foco: uma entrevista com Natália Fernandes* | 2016 | Psicologia em Estudo (UEM, Maringá) |
| 03 | Giselle Silva Machado de Vasconcelos | As contribuições da psicologia do desenvolvimento na perspectiva histórico cultural para a participação infantil | 2015 | Zero-a-seis (UFSC) |
| 04 | Adriana Gallego-Henao | Participación infantil... Historia de una relación de invisibilidad | 2015 | Revista <i>Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 05 | Diaz- Borquez, Daniela; Contreras-Shats, Nicolas; Bozo- Carrillo, Natalia | Participación infantil como aproximacion a la democracia: desafios de la experiencia chilena | 2018 | Revista <i>Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 06 | Gülgönen, Tuline | <i>Participación infantil a nivel legal e institucional en México; Ciudadanos y ciudadanas?</i> | 2016 | Revista <i>Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 07 | Castro, Lucia Rabello de | Children: democracy and emancipation. | 2012 | <i>Alternatives: Global, Local, Political, Sage Publications</i> |

| | | | | |
|------------------|--|---|------|--|
| 08 | Cláudia Castro, Helga | Direitos que faltam... A Participação das crianças na Construção Social. | 2016 | Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente |
| 09 | Lazzaretti De Souza, Ana Paula, Finkler, Lirene, Dalbosco Dell'aglio, Débora, Koller, Silvia Helena | Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil | 2010 | <i>Avances en Psicología Latinoamericana, Universidad del Rosario Colombia</i> |
| 10 | Ospina, Héctor; Orofino, Isabel; Llobet, Valeria ; Araújo, Sônia; Del Valle, Liliana; Cardona, Marta | Infancias, Instituciones Sociales y Contextos Políticos en América Latina y El Caribe | 2015 | <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 11 | Ospina, Héctor; Acosta, Fabián | Editorial ⁴⁵ | 2016 | <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Jan-Jun 2016, Vol.14(1),</i> |
| 12 ⁴⁶ | Jaqueline Silva Da Silva; Mariângela Costa Costa Schneider; Rogério José Schuck | O Princípio do Protagonismo Infantil e o da Participação da criança na construção do Planejamento no enfoque emergente | 2014 | Revista Contemporânea de Educação (UFRJ) |
| 13 | Sergio Fernandes Senna Pires; Angela Uchoa Branco | Cultura, <i>self</i> e autonomia: bases para o protagonismo infantil | 2008 | Psicologia: Teoria e Pesquisa (UNB) |
| 14 | Sergio Fernandes Senna Pires; Angela Uchoa Branco | Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais | 2007 | Paidéia (USP) |
| 15 | Osorio Ballesteros, Abraham | <i>La ampliación de la participación infantil en México: Una aproximación sociológica a sus razones, obstáculos y condiciones</i> | 2016 | <i>Sociológica Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, México</i> |

⁴⁵ Muitos dos artigos presentes no volume da revista listada na linha 11 do quadro 9 apareceram nas buscas feitas no Portal de periódico da CAPES, no entanto, tendo sido listado o editorial da referida revista, foi possível ter acesso à integralidade do seu conteúdo. A partir disso, verificou-se que artigos interessantes para o relatório de pesquisa não constaram nos resultados das pesquisas empreendidas no Portal. Com isto em mente, incluindo o editorial neste balanço, considera-se incluída a integralidade dos artigos que compõem o volume 14 da Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

⁴⁶ Os trabalhos listados a partir da linha doze, incluindo-a, foram selecionados com a utilização do tópico de busca “protagonismo infantil”.

| | | | | |
|------------------|---|--|------|--|
| 16 | Gonzalo Contreras, Claudio; Javier Perez, Andres | Participacion invisible: ninez y practicas participativas emergentes | 2011 | <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 17 | Lazzaretti De Souza, Ana Paula; Finkler, Lirene; Dalbosco Dell'aglio, Debora; Koller, Silvia Helena | Participação social e protagonismo: reflexões a partir das Conferências de Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. | 2010 | Avances en Psicología Latinoamericana (Universidad del Rosario, Colombia) |
| 18 | Monique Aparecida Voltarelli | <i>La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes</i> | 2018 | <i>Política y Sociedad (Universidad Complutense, Madrid, Espanha).</i> |
| 19 | Gomez, Patricia Botero; Hincapie, Juliana Torres; Alvarado, Sara Victoria. | <i>Perspectivas teoricas para comprender la categoria participacion ciudadana-politica juvenil en Colombia</i> | 2008 | <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 20 | Shier, Harry ; Méndez, Marisol Hernández; Centeno, Meyslin; Arróliga, Ingrid; González, Meyling | <i>How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lessons from Nicaragua</i> | 2012 | <i>Children & Society (Wiley-Blackwell on behalf of the National Children's Bureau, England)</i> |
| 21 | Liebel, Manfred | <i>Paternalism, Participation and Children's Protagonism</i> | 2007 | <i>Children, Youth & Environments (University of Cincinnati, Ohio, EUA).</i> |
| 22 | Burch, Greg W. | <i>Child Protagonism in Transformational Community Development</i> | 2014 | <i>An International Journal of Holistic Mission Studies (Oxford Centre, United Kingdom)</i> |
| 23 ⁴⁷ | Jens Qvortrup | A infância enquanto categoria estrutural | 2010 | <i>Educação e Pesquisa (USP)</i> |
| 24 | Rita de Cássia Marchi | Gênero, infância e relações de poder: interrogações epistemológicas | 2011 | <i>Cadernos Pagu (Unicamp)</i> |
| 25 | Kátia Adair Agostinho | <i>A complexidade da participação das</i> | 2014 | <i>Perspectiva (UFSC)</i> |

⁴⁷ A partir da linha 23, estão listados os trabalhos selecionados a partir da busca feita com a utilização do parâmetro "tópicos conjugados", que são: "participação infantil" OR "participação da criança" OR "participação das crianças" OR "protagonismo infantil" OR "voz da criança" OR "cidadania infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos soci* da infância".

| | | | | |
|----|--|---|------|--|
| | | <i>crianças na educação infantil</i> | | |
| 26 | Marta Morgade Salgado; Fernanda Muller | <i>A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial</i> | 2015 | <i>Currículo Sem Fronteira</i> |
| 27 | Sani, Ana Isabel | <i>Reflexões sobre infância e os direitos de participação da criança no contexto da justiça</i> | 2015 | E- cadernos, CES (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra) |
| 28 | Sobrinho, Roberto Sanches Mubarak | Metodologias de investigação com crianças: outros mapas, novos territórios para a infância | 2014 | E- cadernos, CES (Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra) |
| 29 | Sosenski, Susana | Dando casa para as vozes das crianças, reflexões a partir da história | 2016 | <i>Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad de Manizales y Cinde, Colombia)</i> |
| 30 | Andrea Braga Moruzzi | <i>A Sociologia da Infância: esboço de um mapa</i> | 2011 | <i>Educação: Teoria e Prática (Unesp)</i> |
| 31 | Angela Nobre de Andrade | <i>A criança na sociedade contemporânea: do 'ainda não' ao cidadão em exercício</i> | 1998 | <i>Psicologia: Reflexão e Crítica (UFRGS)</i> |
| 32 | Ribeiro, Fernanda | <i>OS CABELOS DE JENNIFER: por etnografias da participação de "crianças e adolescentes" em contextos da "proteção à infância"</i> | 2015 | <i>Política & Trabalho (UFPB)</i> |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Os critérios de exclusão que mais operaram foram, respectivamente, o da repetição e o do enfoque único dos trabalhos em aspectos metodológicos da participação infantil com crianças em pesquisas, sem necessariamente citar a Sociologia da Infância enquanto referência.

1.2.2 SciELO – Scientific Electronic Library Online – Brasil

A segunda base de dados em que foi realizado o levantamento de artigos científicos foi a *SciELO* Brasil. Foram utilizados os tópicos de busca em ordem invertida

em relação às outras buscas. Primeiro, com a conjunção dos tópicos "participação infantil" OR "participação da criança" OR "protagonismo infantil" OR "voz da criança" OR "cidadania infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos sociais da infância". O resultado foi de apenas um trabalho listado, que se revelou fora dos critérios de inclusão, por impertinência temática.

Diante disto, optei pelo uso de outras estratégias de busca, assim definidas: **tópicos conjugados 1:** ("participação infantil" OR "protagonismo infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos sociais da infância"), o que resultou em 7 trabalhos, dos quais 4 foram selecionados e, depois, pelos critérios de exclusão e inclusão, percebeu-se que 2 já haviam sido selecionados nas pesquisas feitas no Portal de Periódicos da CAPES e incluídos no balanço e os outros 2, repetidos, não apresentavam pertinência temática, zerando o quantitativo presente no quadro 10.

Pelos poucos resultados, foi dada continuidade às buscas, ampliando o universo da pesquisa pela redução dos tópicos utilizados, à semelhança do que fora feito nas outras bases de dados. Com isso em mente, pesquisou-se com a conjugação: ("participação infantil" AND "sociologia da infância"), o que resultou em um único trabalho listado, fora dos critérios de inclusão. Este fato, forçosamente, direcionou para a utilização do tópico isolado "participação infantil", o que redundou em 11 trabalhos listados, dentre os quais, 5 já estavam presentes na busca realizada no portal da CAPES e 5 deles não apresentavam pertinência temática. Apenas 1 trabalho entrará no balanço.

Não foram aplicados filtros em busca alguma. O quadro 10, que se segue, apresenta apenas este quantitativo e os resultados obtidos pela combinação dos tópicos conjugados 1. Pela irrelevância das demais buscas, não foram incluídos seus resultados no quadro.

Quadro 10: quantitativo de artigos científicos na Scielo

| | TOTAL | PRIMEIR A SELEÇÃO | SEGUND A SELEÇÃO | TERCEIR A SELEÇÃO | SELEÇÃO FINAL |
|------------------------------------|-----------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| tópicos conjugados 1 ⁴⁸ | 7 | 04 | 00 | 00 | 00 |
| "participação infantil" | 11 | 11 | 01 | 01 | 01 |
| total | 18 | 15 | 01 | 01 | 01 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

⁴⁸ Os tópicos conjugados 1 são: "participação infantil" OR "protagonismo infantil" AND "sociologia da infância" OR "estudos sociais da infância".

As informações principais do artigo que atendeu a todos os critérios, constam no quadro 11, que se segue:

Quadro 10: artigo selecionado na Scielo

| | Autor | título | ano | periódico |
|----|------------|---|------|--|
| 01 | Bac, Berit | O direito das crianças a participar: desafios nas interações do cotidiano * | 2016 | Da Investigação às Práticas (Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa) |

1.2.3 LAReferencia- Rede Federada de Repositórios Institucionais de Publicações Científicas

Depois de efetivados os levantamentos no Portal de Periódicos da CAPES e na *SciELO*, percebeu-se o expressivo número de trabalhos sobre o tema participação infantil oriundos dos países latino americanos ou de países de língua espanhola. Diante desta constatação e percebendo também que nos trabalhos brasileiros raramente aqueles referenciais são utilizados, entendeu-se interessante ampliar o universo de buscas para uma aproximação àquelas produções. Partiu-se, então, para uma pesquisa em uma rede de repositórios exclusivamente latino-americanos, em que são disponibilizados artigos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado provenientes de mais de uma centena de universidades e instituições de pesquisa da Argentina, do Brasil, do Chile, da Colômbia, do Equador, de El Salvador, do México, do Perú e da Costa Rica, países que compõem a rede de acesso aberto LAReferencia.

Enquanto procedimento de pesquisa, em “busca avançada”, foram utilizadas as expressões: *"participacion infantil"*; *"participacion de los ninos"* e *"participacion ciudadana de los ninos"*, e, para ampliar os resultados, foi selecionada a opção para que aparecessem trabalhos com qualquer um destes tópicos, o que é equivalente à utilização do operador booleano OR.

O quadro que segue mostra o quantitativo de trabalhos registrados. Quanto à tipologia, foi identificada com “D” para dissertações, “T” para teses e “A” para artigos.

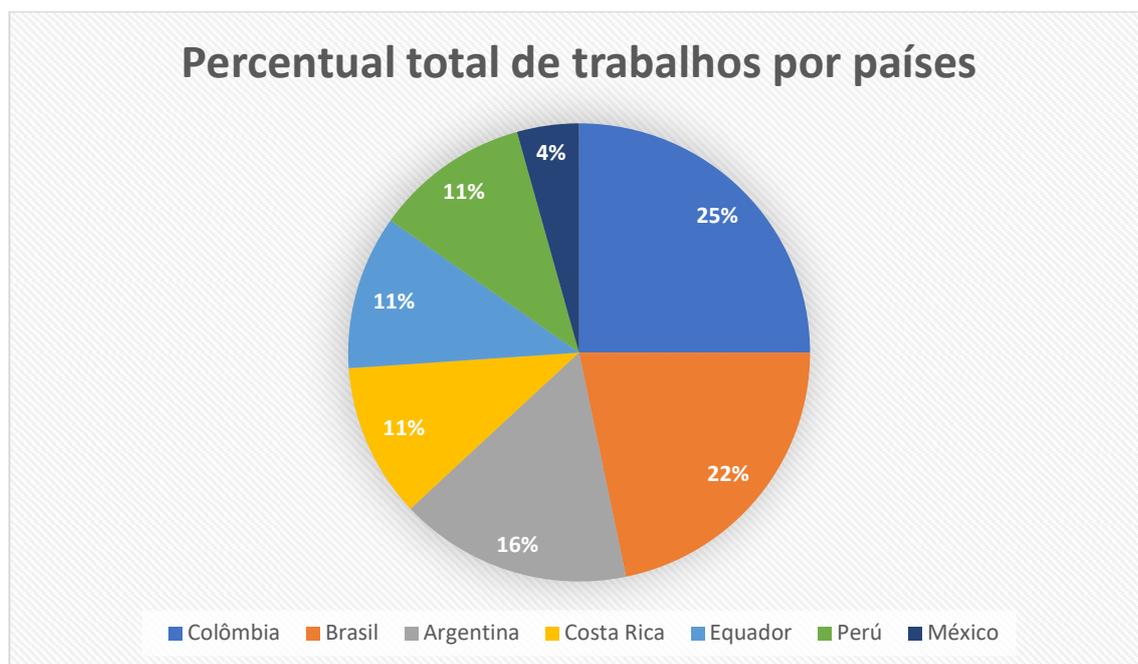
Quadro 12: quantitativo de teses, dissertações e artigos da LAReferencia, por etapa de triagem

| | D | T | A | PRIMEIRA SELEÇÃO | | | SEGUNDA SELEÇÃO | | | TERCEIRA SELEÇÃO | | | SELEÇÃO FINAL | | |
|---|-----------|---|----|------------------|---|---|-----------------|---|---|------------------|---|---|---------------|---|---|
| | | | | D | T | A | D | T | A | D | T | A | D | T | A |
| <i>"participacion infantil" OR "participacion de los ninos" OR "participacion ciudadana de los ninos"</i> | 35 | 3 | 54 | 7 | 0 | 8 | 7 | 0 | 7 | 7 | | 7 | 7 | 0 | 7 |
| total | 92 | | | 15 | | | 14 | | | 14 | | | 14 | | |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Do total de 92 trabalhos registrados, o Gráfico 1, abaixo, mostra o percentual de produções por país.

Gráfico 1



O quadro 13 e 14, que se seguem, apresentam, respectivamente, os dados das principais dissertações e artigos que atenderam a todos os critérios estipulados.

Quadro 13: dissertações selecionadas da LARreferencia

| UTOR | A LO | TÍTULO | ANO | PROGRAMA | INSTITUIÇÃO/ | ORIENT. |
|--|------|---|------|---------------------------------------|--|-------------------------|
| Té llez Hernández, Ángela Maritza | | <i>El derecho a ser escuchado participación de niños, niñas y adolescentes en Bogotá</i> | 2015 | Mestrado em Política Social | Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) | Dr a. Diana Días Soto |
| La zala-Silva Vargas, Raúl Ernesto | | <i>Participación infantil extraescolar La experiencia de los consejos de niños y niñas en Bogotá</i> | 2014 | Maestría en estudios políticos | Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) | Dr a. Patricia Muñoz Yi |
| Ch ala Agudelo, Dora Lid; Pinillo García, Katherine; Castro Cabezas, Gladys Cecilia | | La participación de los niños y niñas del grado transición como factor importante en la toma de decisiones para la construcción de ciudadanía | 2017 | Mestrado em Enseñanza de las Ciencias | Universidad Autónoma de Manizales (Colombia) | Dr a. Liliana Mejía B. |
| Nu mer, María Emilia | | Participación infantil : la mirada de las | 2015 | Mestrado em Desenho e | Facultad Latinoamericana | Dr a. Maria |

| | | | | | | | |
|--|----|--|-----|-----------------------------|--|---|--|
| | | niñas sobre su participación en los consejos comunitarios de desarrollo de niñez y adolescencia, Guatemala | | Gestão de Programas Sociais | a de Ciencias Sociales-FLACSO-Andes-Argentina | Belen Noceti | |
| | Ca | <i>El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia</i> | 008 | 2 | Mestrado em Democracia e Direitos Humanos | Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-FLACSO-México | Dr a. Mónica González Contró |
| | Ca | Sistematización de la experiencia "los niños y las niñas como sujetos de derecho a través de la crianza familiar en dos institucionales de Medellín e Ibagué - 2017" | 018 | 2 | Mestrado em Assessoria Familiar | Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) | Dr a. Adelina Peña |
| | Ne | Tras el abandono del silencio en la infancia | 014 | 2 | Especialização em Novas Infâncias e Juventudes | Universidad Nacional de La Plata | M ag. María Eugénia Villa; Tutora: Constanza Pedersoli |

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 14 – artigos selecionados na LaReferencia

| | Autor | título | o | an | periódico |
|---|--|---|----|----|--|
| 1 | 0 <i>Cerdas, Evelyn</i> | <i>La Participación De Los Niños Y Las Niñas Como Sujetos De Derechos</i> | 12 | 20 | Portal de Revistas UMA (Universidad Nacional de Costa Rica) |
| 2 | 0 <i>Milstein, Diana; Otaso, Alejandra</i> | <i>Participación política de niños y niñas en la cotidianidad de las escuelas</i> | 13 | 20 | SEDICI- Repositorio de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) |
| 3 | 0 Quintero, Juliana Paola; Gallego Henao, Adriana María | <i>La participación infantil y juvenil en el aula. Una reflexión desde las narrativas docentes de una institución pública</i> | 16 | 20 | Revistas Institución Universitaria de Envigado (Colombia) |
| 4 | 0 | <i>La Convivencia En</i> | | | Portal de Revistas UNED- |

| | | | | | | |
|---|---|---|--|----|----|--|
| | | Serrano-Arenas, Denys; Victorino-Ramírez, Liberio | <i>Espacios Escolares: Una Experiencia Para Su Mejora En La Educación Primaria.</i> | 15 | 20 | <i>Universidad Estatal a Distancia- Costa Rica</i> |
| 5 | 0 | Oliveira, Fabiana de | <i>A Criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da Participação Infantil</i> | 18 | 20 | <i>EDUCAÇÃO: Teoria e Prática (Unesp)</i> |
| 6 | 0 | Voltarelli, Monique Aparecida | <i>Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz</i> | 17 | 20 | <i>Educar em Revista (UFPR)</i> |
| 7 | 0 | Ceballos Ramos, Olga Lucía | <i>Los derechos de la infancia y las políticas públicas. Reflexiones sobre la incidencia del hábitat en los asentamientos de origen informal en Bogotá</i> | 18 | 20 | <i>Territorios(Universidade del Rosario, Colombia)</i> |

1.3 TRABALHOS DE TIPOLOGIA VARIADA COM ENFASE EM ARTIGOS CIENTIFICOS EM LINGUA INGLESA

1.3.1 Scopus

Na base de dados *Scopus* o parâmetro de busca utilizado foi, inicialmente, o seguinte: ("child* participation" OR "child* voice" OR "child* protagonism" AND "Sociology of Childhood"). Sem aplicação de filtros, foram listados 34 documentos. Em seguida, para refinar a busca, optei pela aplicação do filtro “*Subject Area*”, em que selecionei a opção “*Social Sciences*”, resultando em 28 documentos no total. Dentre estes, com a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados os títulos elencados no quadro 15, que segue:

Quadro 15 – artigos selecionados na *Scopus*

| | Autor | título | ano | periódico |
|--|-------|--------|-----|-----------|
|--|-------|--------|-----|-----------|

| | | | | |
|----|-----------------------|---|------|---|
| 01 | Johnson, V., West, A. | <i>Children's participation in global contexts: Going beyond voice</i> ⁴⁹ | 2018 | Livro publicado por Routledge, Londres |
| 02 | Nascimento, M.L.B.P. | <i>Como se conduz a pesquisa da infância quando a educação é mais um campo a compor seus estudos? Alguns elementos para discussão</i> | 2015 | Currículo sem Fronteiras, |
| 03 | Adams, K. | <i>What is a child? Children's perceptions, the Cambridge Primary Review and implications for education</i> | 2014 | <i>Cambridge Journal of Education</i> |
| 04 | Stanciulescu, E. | <i>Children and childhood in romanian society and social research: Ideological and market biases and some notable contributions</i> | 2010 | Current Sociology |
| 05 | Moran-Ellis, J. | <i>Reflections on the sociology of childhood in the UK</i> | 2010 | Current Sociology |
| 06 | Cojocaru, D. | <i>Challenges of childhood social research</i> | 2009 | Revista de Cercetare si Interventie Sociala |
| 07 | McDonald, C. | <i>The Importance of identity in policy: The case for and of children</i> | 2009 | Children and Society |
| 08 | Smith, A.B. | <i>Children and young people's participation rights in education</i> ⁵⁰ | 2007 | International Journal of Children's Rights |
| 09 | Brady, B. | <i>Developing children's participation: Lessons from a participatory IT project</i> | 2007 | Children and Society |

1.3.2 Mendeley

A primeira tentativa de busca nesta plataforma foi feita com a utilização do tópico “chid* participation”, isoladamente. Filtro algum foi aplicado porque não há essa possibilidade na *Mendeley*, que não é exatamente uma base de dados, mas é um gerenciador de referências que oportuniza o encontro de trabalhos relevantes e recentes com base no(s) temas de interesse de quem pesquisa (ELSEVIER, 2018). Foram encontrados 78.681 trabalhos. Considerando o elevadíssimo número de pesquisas das mais variadas tipologias e áreas de estudo, optei por especificar mais a pesquisa com a utilização do constructo assim formulado: (*child* participation AND "Sociology of Childhood"*), aqui simplesmente denominado de “**conjunção de tópicos 1**”. Em seguida,

⁴⁹ No momento da construção deste balanço o acesso a este livro era limitado. Mas diante da pertinência temática e atualidade, verificou-se a imprescindibilidade dele para a construção da pesquisa, o que motivou o investimento para a sua aquisição.

⁵⁰ *Conference Paper* de acesso restrito. Ele interessa para a pesquisa, mas sua imprescindibilidade está sendo avaliada.

partiu-se para uma outra busca, com a utilização da seguinte combinação de tópicos: (*child* participation OR child* social actor OR child* agency AND “sociology of childhood”*), denominada de “**conjunção de tópicos 2**”, conforme indicação constante no quadro 16, com o quantitativo de artigos encontrados e selecionados de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 16: quantitativo de artigos científicos na Mendeley

| | TOTAL | PRIMEIR A SELEÇÃO | SEGUND A SELEÇÃO | TERCEIR A SELEÇÃO | SELEÇÃO FINAL |
|------------------------|-------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| Conjunção de tópicos 1 | 55 | 14 | 04 | 4 | 4 |
| Conjunção de tópicos 2 | 412 ⁵¹ | 17 | 12 | 8 | 8 |
| total | 467 | 31 | 0 | 12 | 12 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

As informações principais dos artigos que atenderam a todos os critérios constam no quadro 17, que se segue:

⁵¹ A busca resultou em um quantitativo de 412 trabalhos, mas a plataforma somente permitiu acesso aos 100 primeiros.

Quadro 17– artigos selecionados na *Mendeley*

| | Autor | título | ano | periódico |
|------------------|--|--|------|---|
| 01 | Vandenbroeck M, Bouverne-De Bie M. | <i>Children's agency and educational norms: a tensed negotiation</i> | 2006 | Childhood |
| 02 | Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. | Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças | 2005 | Nuances, UNESP - Presidente Prudente |
| 03 | Tomás, C. | <i>“Participação não tem Idade”. Participação das Crianças e Cidadania da Infância.</i> | 2007 | Contexto & Educação- UNIJUI |
| 04 ⁵² | Agostinho, K. A. | A Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões | 2016 | Da investigação às práticas- Instituto Politécnico de Lisboa- Escola Superior de Educação de Lisboa |
| 05 | Stoecklin, D. | <i>Theories of action in the field of child participation: In search of explicit frameworks</i> | 2013 | Childhood |
| 06 | King, M | <i>The sociology of childhood as scientific communication: Observations from a social systems perspective</i> | 2007 | Childhood |
| 07 | Tisdall, E. K. M., & Punch, S. | <i>Not so “new”? Looking critically at childhood studies.</i> | 2012 | <i>Children's Geographies</i> |
| 08 | Prout, A. | Reconsiderando a nova sociologia da infância | 2010 | Cadernos de Pesquisa |
| 09 | Zeiber, H. | <i>Childhood in German sociology and society</i> | 2010 | Current Sociology |
| 10 | Nieuwenhuys, O. | <i>Theorizing childhood(s): Why we need postcolonial perspectives</i> | 2013 | Childhood |
| 11 | Matthews, S. H. | <i>Teaching and Learning Guide for: A Window on the ‘New’ Sociology of Childhood</i> | 2007 | Sociology Compass |
| 12 | Baraldi, C.; Cockburn, Tom. | <i>Theorising Childhood: Citizenship, Rights and Participation</i> ⁵³ | 2018 | E-book: Studies Childhood and Youth |

1.3.3 Web of Science

As pesquisas empreendidas nessa base de dados ocorreram em vários momentos distintos. Inicialmente, optou-se pela utilização isolada do parâmetro de busca ("child* participation"), dentre as “categorias do Web Of Science”, optei pelas seguintes:

⁵² Até a linha 4, incluindo-a, constam os trabalhos selecionados a partir da busca feita com a utilização da “conjunção de tópicos 1”: (child* participation AND "Sociology of Childhood").

⁵³ Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=_gRTDwAAQBAJ&lpg=PA49&ots=D-YYnzURxQ&dq=Childhood.%20Oxford%2C%20England%3A%20Polity%20Press.%20Retrieved%20from&hl=ptBR&pg=PR4#v=onepage&q=Childhood.%20Oxford,%20England:%20Polity%20Press.%20Retrieved%20from&f=false>

education educational research; or social issues; or social sciences interdisciplinary; or history philosophy of science; or multidisciplinary sciences; or sociology. Tendo sido listados 96 trabalhos no total, sendo somente 16 de acesso aberto, foi feita uma seleção dentre aqueles e, em seguida, partiu-se para a segunda estratégia de busca, com a utilização dos tópicos conjugados ("child* participation") AND ("sociology of childhood"), que redundou em apenas 3 trabalhos listados, já repetidos na busca anterior, motivo pelo qual não serão listados no quadro 16. Este fato motivou a feitura de uma terceira busca, desta vez com a conjugação dos tópicos assim formulados ("child* participation") OR ("child* agency") OR ("child* actor*") OR ("child* voice") OR ("child* protago*") AND ("sociology of childhood"), indicado no quadro 16 simplesmente por **conjugação 1**. Sem aplicação de filtros, foram listados 635 trabalhos. Diante deste elevado número, nas categorias disponíveis na base de dados, refinou-se a busca para que fossem listados apenas os trabalhos das áreas *education educational research or social issues or education scientific disciplines or social sciences interdisciplinary or multidisciplinary sciences or sociology or psychology social or humanities multidisciplinary or communication*. Disto resultaram 154 trabalhos listados, dentre os quais foi feita a seleção, sendo somente 25 com acesso aberto.

Ainda nesta base de dados, considerando o avanço nas leituras sobre o tema participação infantil e a necessidade de consubstanciar teoricamente os referenciais sobre a infância e as crianças, decidiu-se por fazer uma quarta pesquisa com os seguintes procedimentos: na ferramenta ou base de dados “Principal Coleção do Web Of Science”, com acesso para assinantes via CAFe, em “Pesquisa Básica”, foi utilizada de forma isolada a expressão "*childhood studies*", sem estipular critério temporal, o que resultou em 286 trabalhos listados. No filtro “Categorias do Web of Science”, refinou-se a busca para que fossem listados trabalhos de áreas de conhecimento específicas, o que resultou em 198 trabalhos de tipologia variada, a partir dos quais foi feita a seleção para compor esse balanço.

O quadro 18, abaixo, informa o quantitativo de artigos encontrados e selecionados em cada busca, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.

Quadro 18: quantitativo de artigos científicos na Web Of Science:

| | TOTAL | PRIMEIR A SELEÇÃO | SEGUND A SELEÇÃO | TERCEIR A SELEÇÃO | SELEÇÃO FINAL |
|------------------------|------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| "child* participation" | 96 | 03 | 03 | 03 | 03 |
| Conjugação 1 | 154 | 33 | 13 | 13 | 13 |
| "childhood studies" | 198 | 57 | 45 | 45 | 45 |
| total | 448 | 93 | 61 | 61 | 61 |

As informações principais dos artigos que atenderam a todos os critérios constam no quadro 19, que se segue:

Quadro 19– artigos selecionados na *Web of Science*

| | Autor | título | ano | Periódico ou Tipologia |
|----|--|---|------|--|
| 01 | Lundy, Laura | <i>In defence of tokenism? Implementing children's right to participate in collective decision-making</i> | 2018 | Childhood-A Global Journal Of Child Research |
| 02 | Berrick, Jill Duerr; Dickens, J; Dickens, Jonathan; Poso, Tarja; Skivenes, Marit | International Perspectives on Child-responsive Courts | 2018 | International Journal Of Childrens Rights |
| 03 | Horgan, Deirdre ⁵⁴ | <i>Consultations with Children and Young People and Their Impact on Policy in Ireland</i> | 2017 | Social Inclusion |
| 04 | Shaik, Naseema ⁵⁵ | <i>Teachers' beliefs about child participation in Grade R</i> | 2016 | <i>South African Journal Of Childhood Education</i> |
| 05 | Serrano Arenas, Denys; Victorino Ramirez, Liberio | <i>Child Participation and living together in school space: an experience of improvement in primary education</i> | 2015 | Revista Electronica Calidad en la Educacion Superior Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica |
| 06 | Shaik, N.; Ebrahim, H. B. | <i>Children's agency in Grade R: A case for a child participation focus</i> | 2015 | <i>South African Journal of Education</i> |
| 07 | Gallego Henao, Adriana Maria; Gutierrez Suarez, Damariz | <i>Adult conceptions of child participation in relation to decision-making for children</i> | 2015 | Zona Próxima-Universidad del Norte, Colombia |
| 08 | Theobald, Maryanne; Danby, Susan; Ailwood, Jo | <i>Child participation in the early years: Challenges for education</i> | 2011 | <i>Australasian Journal of Early Childhood</i> |
| 09 | Kellett, Mary | <i>Empowering Children and Young People as Researchers: Overcoming Barriers and Building Capacity</i> | 2011 | <i>Child Indicators Research - Springer</i> |
| 10 | Henderson, Patricia C. | <i>Theorising creative expression in children's participation</i> | 2011 | <i>Perspectives In Education, University</i> |

⁵⁴ Até a linha 3, incluindo-a, estão listados os trabalhos selecionados a partir da busca feita com a utilização do tópico "child* participation".

⁵⁵ A partir da linha 4, incluindo-a, estão constam os trabalhos selecionados a partir da busca feita com a utilização da conjugação 1: ("child* participation") OR ("child* agency") OR ("child* actor*") OR ("child* voice") OR ("child* protago*") AND ("sociology of childhood").

| | | | | |
|------------------|---|--|------|---|
| | | | | <i>of the Free State, South Africa</i> |
| 11 | Wyness, Michael | <i>Children Representing Children Participation and the problem of diversity in UK youth councils</i> | 2009 | <i>Childhood- A Global Journal Of Child Research</i> |
| 12 | Leinaweaver, Jessaca B. | <i>Choosing to move - child agency on Peru's margins</i> | 2007 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research</i> |
| 13 | Blanchet-Cohen, N; Rainbow, B | <i>Partnership between children and adults? The experience of the International Children's Conference on the Environment</i> | 2006 | <i>Childhood- A Global Journal Of Child Research</i> |
| 14 | Ben-Arieh, A; Boyer, Y | <i>Citizenship and childhood - The state of affairs in Israel</i> | 2005 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research- SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi</i> |
| 15 | Jans, M | <i>Children as citizens - Towards a contemporary notion of child participation</i> | 2004 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research- SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi</i> |
| 16 | Wyness, MG | <i>Childhood, agency and education reform</i> | 1999 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research- SAGE Publications. London, Thousand Oaks and New Delhi</i> |
| 17 | Herbots, Katrien; Put, Johan | <i>The Participation Disc A Concept Analysis of (a) Child ('s Right to) Participation</i> | 2015 | <i>International Journal Of Childrens Rights-</i> |
| 18 ⁵⁶ | Florian Esser, Meike S. Baader, Tanja Betz, Beatrice Hungerland (Orgs.) | <i>Reconceptualising Agency and Childhood: New Perspectives in Childhood Studies</i> ⁵⁷ | 2016 | <i>Routledge Research in Education Series [livro]</i> |
| 19 | Moderator: Leena Alanen, Participants: Claudio Baraldi, Ning de Coninck-Smith, Caitriona Ní Laoire, Kay Tisdall | <i>Cross-disciplinary conversation in childhood studies: Views, hopes, experiences, reflections</i> | 2018 | <i>Childhood</i> |
| 20 | Holmberg, Linnea | <i>The future of childhood studies? Reconstructing childhood with</i> | 2018 | <i>Childhood</i> |

⁵⁶ A partir da linha 18, incluindo-a, estão listados os trabalhos selecionados a partir da busca feita com a utilização do tópico isolado ("childhood studies").

⁵⁷ Nos resultados da busca empreendida, foram listadas resenhas do livro citado na linha 18 da tabela nº 19. Optou-se por incluir a referência do livro e não das resenhas porque, tendo acesso à página da editora, foi possível a leitura do sumário e o download do Capítulo 6, intitulado "Extending agency: The merit of relational approaches for Childhood Studies, de autoria de Eberhard Raithelhuber. As demais pesquisas que compoem o livro são pagas, mas considerando a atualidade da sua edição, datada em 2016 e a relevância das discussões sobre o conceito de agência, lá constantes, serão analisadas as possibilidades de aquisição dos capítulos mais importantes para a construção da dissertação, o que também justifica a inclusão, neste balanço, do título do livro, e não de suas partes.

| | | | | |
|----|---|--|------|--|
| | | <i>ideological dilemmas and metaphorical expressions</i> | | |
| 21 | Moderator: Daniel Thomas Cook, Participants (years serving as Editor): Ivar Frønes, Irene Rizzini, Jens Qvortrup, Olga Nieuwenhuys, Virginia Morrow | <i>Past, present and futures of childhood studies: A conversation with former editors of Childhood</i> | 2018 | <i>Childhood</i> |
| 22 | Salgues, Camille | <i>Bourdieu without childhood: Methods and theoretical postulates of a study on French working-class children</i> | 2018 | <i>Childhood</i> |
| 23 | Moran-Ellis, Jo; Sunker, Heinz | <i>Childhood studies, children's politics and participation: perspectives for processes of democratisation</i> ⁵⁸ | 2018 | <i>International Review Of Sociology-Revue Internationale De Sociologie</i> |
| 24 | Nascimento, Maria Leticia | <i>Childhood studies and research challenges: estrangement and interdependence, complexity and interdisciplinarity</i> ⁵⁹ | 2018 | <i>Childhood And Philosophy, Rio de Janeiro.</i> |
| 25 | Libardi, Suzana Santos; Ursin, Marit | <i>Listening listening to adults about childhood protection and children in homeless situation in urban brazil</i> ⁶⁰ | 2018 | <i>Childhood And Philosophy, Rio de Janeiro.</i> |
| 26 | Crous, Gemma; Bradshaw, Jonathan | <i>Child social exclusion</i> | 2017 | <i>Children and Youth Services Review</i> |
| 27 | Voltarelli, Monique Aparecida | <i>Contributions on the field of Sociology of childhood: dialogues with Lourdes Gaitán Muñoz</i> ⁶¹ | 2017 | <i>Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 267-282, jul./set. 2017</i> |
| 28 | Coelho, Olivia Pires; Silveira Barbosa, Maria Carmen | <i>Anarchism and decolonization: possibilities for thinking about childhood</i> ⁶² | 2017 | <i>childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 13, n. 27, maio-ago. 2017, pp. 335-352</i> |
| 29 | Alanen, Leena | <i>Childhood studies and the challenge of ontology</i> | 2017 | <i>Childhood- a global journal of child researchv. 24; edição: 2 p. 147-150 [editorial]</i> |
| 30 | Hammersley, Martyn | <i>*Childhood Studies: A sustainable paradigm?</i> | 2017 | <i>Childhood-a Global Journal of Child research</i> |

⁵⁸ Considerando que o acesso a este trabalho é limitado, sua inclusão no balanço se deu com base na leitura do resumo disponibilizado. Ainda será avaliada sua imprescindibilidade para a dissertação.

⁵⁹ Texto salvo na versão em língua portuguesa sob o título: “estudo da infância e desafios da pesquisa: estranhamento e interdependência, complexidade e interdisciplinaridade.”

⁶⁰ Texto salvo na versão em língua portuguesa sob o título: “escutando os adultos sobre proteção da infância e crianças em situação de rua no brasil urbano”.

⁶¹ Trata-se de entrevista publicada em periódico acadêmico brasileiro em língua espanhola. Encontra-se, também, sob as seguintes titulações traduzidas para o espanhol e para o português, respectivamente: “Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos com Lourdes Gaitán Muñoz” e “Contribuições sobre o campo da Sociologia da Infância: diálogos com Lourdes Gaitán Muñoz”.

⁶² Trata-se de publicação em língua portuguesa, constante em periódico nacional sob o título: “anarquismo e descolonização: possibilidades para pensar a infância”.

| | | | | |
|----|---|--|------|--|
| | | | | <i>Vol. 24 ed. N. 1 pp. 113-127</i> |
| 31 | Graham, Anne; Powell, Mary Ann; Thomas, Nigel; Anderson, Donnah | <i>*Reframing "well-being" in schools: the potential of recognition</i> | 2017 | <i>Cambridge Journal of Education. Vol. 47; Ed. 4. Pp. 439-455</i> |
| 32 | Hartung, Catherine | <i>*Reconceptualising agency and childhood: new perspectives in childhood studies</i> | 2017 | <i>Childrens Geographies Vol.15. Ed. 6. Pp. 754-755</i> |
| 33 | Fitzmaurice, Luke | <i>Children's voices in system reform: A case study on children and young people's participation within the modernisation of Child, Youth and Family</i> | 2017 | <i>Aotearoa New Zealand Social Work. Vol.29. Ed.1. Pp. 41-52</i> |
| 34 | Anderson, Donnah L.; Graham, Anne P. | <i>Improving student wellbeing: having a say at school</i> | 2016 | <i>School Effectiveness and School Improvement Vol.27. Ed.3 Pp. 348-366</i> |
| 35 | Meehan, Catherine | <i>*Every child mattered in England: but what matters to children?</i> | 2016 | <i>Early Child Development And Care. Vol. 186 Ed. 3. Pp. 382-402</i> |
| 36 | Mayes, Eve | <i>*Shifting research methods with a becoming-child ontology: Co-theorising puppet production with high school students</i> | 2016 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research Vol.23. Ed.1 Pp. 105-122</i> |
| 36 | Nielsen, Harriet Bjerrum | <i>* The Arrow of Time in the Space of the Present: Temporality as Methodological and Theoretical Dimension in Child Research</i> | 2016 | <i>Children & Society. Vol. 30. Ed. 1. Pp. 1-11</i> |
| 37 | Clausen, Sigrid Brogaard | <i>* Schoolification or early years democracy? A cross-curricular perspective from Denmark and England</i> | 2015 | <i>Contemporary Issues in Early Childhood. Vol. 16. Ed. 4. Pp.355-373</i> |
| 38 | Meloni, Francesca; Vanthuyne, Karine; Rousseau, Cecile | <i>*Towards a relational ethics: Rethinking ethics, agency and dependency in research with children and youth</i> | 2015 | <i>Anthropological Theory. Vol.15 Ed.1. Pp 106-123</i> |
| 39 | Kraftl, Peter | <i>Alter-Childhoods: Biopolitics and Childhoods in Alternative Education Spaces</i> | 2015 | <i>Annals Of The Association Of American Geographers. Vol. 105. Ed. 1 Pp.219-237</i> |
| 40 | Andresen, Sabine | <i>**Childhood Vulnerability: Systematic, Structural, and Individual Dimensions</i> | 2014 | <i>Child Indicators Research Vol. 7. Ed. 4. Pp. 699-713</i> |
| 41 | Betz, Tanja | <i>Risks in Early Childhood. Reconstructing Notions of Risk in Political Reports on Children and Childhood in Germany</i> | 2014 | <i>Child Indicators Research. Vol. 7 Ed. 4. Pp. 769-786</i> |
| 42 | Betz, Tanja | <i>**Counting What Counts. How Children are Represented in</i> | 2013 | <i>Child Indicators Research. Vol. 6. Ed. 4 Pp. 637-657</i> |

| | | <i>National and International Reporting Systems</i> | | |
|----|---|---|------|---|
| 43 | Thomas, Nigel | <i>The Agency of Children: from Family to Global Human Rights</i> <i>Childhoods Real and Imagined, Volume 1: An Introduction to Critical Realism and Childhood Studies</i> ⁶³ . | 2013 | <i>The British Journal of Social Work, Vol. 43, Issue 8, 1 December 2013, Pp. 1670–1672. [RESENHA].</i> |
| 44 | Schnoor, Oliver | <i>*Early childhood studies as vocal studies: Examining the social practices of 'giving voice to children's voices' in a creche</i> | 2013 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research Vol. 20. Ed. 4. Pp. 458-471</i> |
| 45 | Tuukkanen, Terhi; Kankaanranta, Marja; Wilska, Terhi-Anna | <i>Children's life world as a perspective on their citizenship: The case of the Finnish Children's Parliament</i> | 2013 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 20. Ed. 1. Pp. 131-147.</i> |
| 46 | Alanen, Leena | <i>Disciplinary, interdisciplinarity and childhood studies</i> ⁶⁴ | 2012 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 19 Ed. 4 Pp. 419-422.</i> |
| 47 | Ryan, Kevin William | <i>**The new wave of childhood studies: Breaking the grip of bio-social dualism?</i> | 2012 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 19. Ed. 4. Pp. 439-452</i> |
| 48 | Tisdall, E. Kay M.; Punch, Samantha | <i>** Not so 'new'? Looking critically at childhood studies</i> | 2012 | <i>Childrens Geographies Vol. 10. Ed. 3. Pp. 249-264 Edição especial: SI</i> |
| 49 | Bacon, Kate | <i>**'Beings in their own right'? Exploring children and young people's sibling and twin relationships in the Minority World</i> | 2012 | <i>Childrens Geographies. Vol. 10. Ed. 3. Pp. 307-319. Edição especial: SI</i> |
| 50 | Graham, Mekada | <i>*Changing Paradigms and Conditions of Childhood: Implications for the Social Professions and Social Work</i> | 2011 | <i>British Journal Of Social Work. Vol. 41. Ed. 8. Pp. 1532-1547</i> |
| 51 | Taylor, Affrica | <i>*Reconceptualizing the 'nature' of childhood</i> | 2011 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 18. Ed. 4. Pp. 420-433</i> |

⁶³ O trabalho constante na linha 43 da tabela 19, foi incluído por tratar-se de uma resenha elaborada com base em dois livros tidos como referência básica aos estudos da infância no âmbito acadêmico internacional, são eles “*The Agency of Children: from Family to Global Human Rights*”, de autoria de David Oswell, (Cambridge University Press: Cambridge 2013, pp. 312) e o “*Childhoods Real and Imagined, Volume 1: An Introduction to Critical Realism and Childhood Studies*”, escrito por Priscilla Alderson, (Routledge: Oxfordshire, 2013, pp. 232). Até o momento, desconhece-se sobre a tradução para o português dessas edições, no entanto, as publicações originais em inglês estão disponíveis para compra *on-line*, o que será feito, considerando a relevância para a construção da dissertação. Incluída, neste balanço, a resenha dos livros aqui mencionados, tem-se por incluídos os próprios livros.

⁶⁴ Trata-se do editorial escrito para o volume 19, n. 4, do periódico *Childhood*. Muitos dos artigos publicados nessa edição não foram listados nos resultados da busca empreendida, contudo, tendo acesso ao portal da *SAGE Journals*, editora responsável pelas publicações do *Childhood Journal*, foi possível efetuar o *download* de um artigo com acesso aberto relevante para o relatório de pesquisa, intitulado “*Love, rights and solidarity: studying children's participation using Honneth's theory of recognition*”, escrito por Nigel Thomas.

| | | | | |
|----|---|--|------|---|
| 52 | Valentine, Kylie | <i>**Accounting for Agency</i> | 2011 | <i>Children & Society. Vol. 25 Ed. 5. Pp. 347-358</i> |
| | James, Adrian L. | <i>**Competition or integration? The next step in childhood studies?</i> | 2010 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 17. Ed. 4. Pp. 485-499</i> |
| 53 | Koch, Gertraud; Sorensen, Estrid; Levidow, Les. | <i>**Childish Science Introduction</i> | 2011 | <i>Science as Culture. Vol. 20. Ed. 4. Pp. 421-431. Edição especial: SI</i> |
| 54 | Moran-Ellis, Jo | <i>**Reflections on the Sociology of Childhood in the UK</i> | 2010 | <i>Current Sociology. Vol. 58. Ed.: 2. Pp. 186-205.</i> |
| 55 | de Castro, Lucia Rabello; Kosminsky, Ethel V. | <i>**Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil An Analysis of the Contribution of the Social Sciences</i> | 2010 | <i>Current Sociology. Vol. 58 Ed. 2. Pp. 206-231</i> |
| 56 | Cook, Daniel Thomas | <i>**When a child is not a child, and other conceptual hazards of childhood studies</i> | 2009 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 16. Ed.1. Pp. 5-10.</i> |
| 57 | Powell, Mary Ann; Smith, Anne B. | <i>***Children's Participation Rights In Research</i> | 2009 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 16. Ed. 1. Pp. 124-142.</i> |
| 58 | Hedegaard, Mariane | <i>*Children's Development from a Cultural-Historical Approach: Children's Activity in Everyday Local Settings as Foundation for Their Development</i> | 2009 | <i>Mind Culture And Activity Vol. 16. Ed. 1 Pp. 64-81</i> |
| 59 | Bluebond-Langner, Myra; Korbin, Jill E. | <i>**Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to "children, childhoods, and childhood studies"</i> | 2007 | <i>American Anthropologist. Vol. 109. Ed. 2 Pp. 241-246.</i> |
| 60 | Thorne, Barrie | <i>Crafting the interdisciplinary field of childhood studies</i> | 2007 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research Vol. 14. Ed. 2. Pp. 147-152</i> |
| 61 | De Castro, LR | <i>**Otherness in me, otherness in others: Children's and youth's constructions of self and other</i> | 2004 | <i>Childhood-A Global Journal Of Child Research. Vol. 11. Ed.4 Pp. 469-493</i> |

1.3.4 Total de Artigos Científicos Seleccionados

O quantitativo de artigos selecionados para compor o balanço está exposto no quadro 20, abaixo:

Quadro 20: quantitativo total de artigos selecionados.

| | | | | | |
|--------|----------|--------------|--------|----------|----------------|
| Scielo | PP/CAPES | LaReferencia | Scopus | Mendeley | Web of Science |
|--------|----------|--------------|--------|----------|----------------|

| | | | | | |
|----|----|----|---|----|----|
| 01 | 32 | 07 | 9 | 12 | 61 |
|----|----|----|---|----|----|

Fonte: quadro elaborado pela autora

1.4 TRABALHOS DISPONÍVEIS NA BIBLIOTECA VIRTUAL DA ANPED

Foram várias as etapas de levantamento de produções submetidas e divulgadas pelo site da ANped. Inicialmente, partiu-se para uma pesquisa exploratória diretamente na ferramenta de busca da Biblioteca digital do site da Associação, sem especificação de “tipo de documento”, “série” ou “grupo de trabalho”. Considerando que a busca com o uso do descritor “Participação Infantil” redundou em apenas 2 (dois) trabalhos e “Participação das Crianças” em 1 (um) item, decidiu-se pelo uso do termo isolado “Participação”, para ampliação dos resultados. Depois, foi utilizado como tópico de busca a expressão “protagonismo infantil”, sem resultados listados.

Para ampliar o universo de trabalhos, optou-se somente pelo uso do tópico “protagonismo”, tendo sido listados 3 trabalhos. Julgando por insuficiente este quantitativo, foi realizada uma outra pesquisa, com a utilização do tópico “crianças⁶⁵”. Com o uso deste descritor, foram listados 304 trabalhos. Após a leitura dos títulos, foram selecionados os textos que abordavam conteúdos que pudessem contribuir para a compreensão do tema.

O quantitativo de trabalhos listados, por descritores, encontra-se no quadro 21, a seguir:

Quadro 21: levantamento quantitativo dos trabalhos disponíveis na Biblioteca Virtual da ANPED, por descritor.

| DESCRITOR | TOTAL | PRIMEIR A SELEÇÃO | SEGUND A SELEÇÃO | TERCEIR A SELEÇÃO | SELEÇÃO FINAL |
|-----------------------------|------------|-------------------------|------------------------|-------------------------|------------------|
| “Participação Infantil” | 02 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| “Participação das Crianças” | 01 | 00 | 00 | 00 | 00 |
| “Participação” | 30 | 03 | 03 | 03 | 03 |
| “Protagonismo” | 03 | 01 | 00 | 00 | 00 |
| “Crianças” | 304 | 16 | 09 | 09 | 09 |
| Total | 340 | 20 | 12 | 12 | 12 |

Fonte: quadro elaborado pela autora

Os dados dos trabalhos que compõem o balanço estão no quadro 22, a seguir:

Quadro 22 – trabalhos selecionados nos anais das reuniões nacionais da ANPED

⁶⁵ Essa nova pesquisa foi motivada para que fosse encontrado um trabalho específico, intitulado “Caminhos para a participação infantil”, de autoria de Kátia Adair Agostinho, que não foi listado nas buscas anteriores e nem tampouco nas demais.

| | AUTOR | TÍTULO | ANO | GRUPO DE TRABALHO e REUNIÃO |
|----|--|---|------|--|
| 01 | FREIRE, Juciley Silva Evangelista | Concepções de Participação nas Políticas Educacionais: Fundamentos Sócio-Históricos | 2012 | GT05 - Estado e Política Educacional Reunião: 35ª Reunião Anual da Anped |
| 02 | BORBA, Angela Meyer | As Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos | 2006 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 29ª Reunião Anual da Anped |
| 03 | Oliveira, Fabiana de ⁶⁶ | A criança e sua relação com a sociedade: considerações sobre a participação infantil nos espaços públicos | 2015 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 37ª Reunião Nacional da Anped |
| 04 | SENNA, Maria Teresa Telles Ribeiro | Pesquisar a compreensão compartilhada em contextos da Educação Infantil: (re)visitando Barbara Rogoff e Urie Bronfenbrenner | 2012 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 35ª Reunião Anual da Anped |
| 05 | BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; MARTINS, Telma Aparecida Teles | Infância e Cidadania: ambiguidades e contradições na Educação Infantil | 2008 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 31ª Reunião Anual da Anped |
| 06 | CRUZ, Silvia Helena Vieira | Ouvindo crianças: considerações sobre o desejo de captar a perspectiva da criança acerca da sua experiência educativa | 2004 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 27ª Reunião Anual da Anped |
| 07 | BUJES, Maria Isabel Edelweiss | Artes de governar a infância: no cruzamento entre a ética e a política | 2007 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 30ª Reunião Anual da Anped |
| 08 | TAVARES, Leandro Henrique de Jesus | “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” - o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o Direito? | 2015 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 37ª Reunião Nacional da Anped |
| 09 | SANTOS, Solange Estanislau dos | Culturas Infantis e saberes: caminhos recompostos | 2005 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 28ª Reunião Anual da Anped |
| 10 | CASTILHANO, Ana Lucia | O GT 7 Da Anped: Direitos e Educação da criança pequena | 2005 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 28ª Reunião Anual da Anped |

⁶⁶ Até a linha 3, incluindo-a, constam os trabalhos resultantes da busca feita com a utilização do tópico “participação”. Da linha 4 em diante, incluindo-a, constam os trabalhos selecionados a partir dos resultados obtidos pelo uso do tópico “crianças”.

| | | | | |
|----|-------------------------------|---|------|--|
| 11 | SARAVALI, Eliane Giachetto | Trabalhando os Direitos das crianças numa sala de Educação Infantil | 2005 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 28ª Reunião Anual da Anped |
| 12 | BUJES, Maria Isabel Edelweiss | Que infância é esta? | 2000 | GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos Reunião: 23ª Reunião Anual da Anped |

Fonte: quadro elaborado pela autora

1.4.1 Total de trabalhos em anais selecionados

O quantitativo de trabalhos selecionados na biblioteca virtual da ANPed encontra-se especificado no quadro 23, abaixo:

Quadro 23 – Quantitativo de trabalhos selecionado na biblioteca virtual da ANPed

| | | |
|------------|-------|-------|
| evento | ANPEd | total |
| quantidade | 12 | 12 |

1.2 QUANTITATIVO GERAL DE TRABALHOS SELECIONADOS

O total geral de trabalhos selecionados para compor o balanço, incluindo as produções acadêmicas nacionais e internacionais, distribuídos entre tipologias e as bases de dados em que foram coletados, está exposto no quadro 24, que segue:

Quadro 24: Total geral de trabalhos selecionados, por tipologia e base de dados:

| TIPOLOGIA | BASE DE DADOS | QUANTIDADE/BASE | TOTAL TIPOLOGIA |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Dissertações | CAPES | 05 | 05 |
| | BDBT | 0 | |
| | LAreferencia | 7 | |
| Teses | CAPES | 4 | 5 |
| | BDBT | 1 | |
| | LAreferencia | 0 | |
| Artigos | Scielo | 1 | 122 |
| | P. P. CAPES | 32 | |
| | <i>Mendeley</i> | 12 | |
| | Scopus | 9 | |
| | WOS | 61 | |
| | LAreferencia | 7 | |
| Trabalhos em anais | ANPEd | 12 | 12 |
| TOTAL GERAL: | | | 144 |

Fonte: quadro elaborado pela autora