

## ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA NA MODERNIDADE

### NOTES ON CHILDREN'S PRODUCTION IN MODERN TIMES

Aliandra Cristina Mesomo Lira<sup>I</sup>  
Cecília Hanna Mate<sup>II</sup>

#### Resumo

O artigo traz reflexões sobre o processo de produção da infância na modernidade, evidenciado por uma série de estratégias e instrumentos que foram utilizados para capturar a infância e dela se apoderar. Dentre eles são destacados o processo de constituição dos sujeitos, saberes e racionalidades empreendido pelas instituições educativas e também o papel do discurso higiênico e psicológico no conhecimento e administração da infância. Numa perspectiva crítica, considera que o que sabemos sobre a infância, seu modo de ser, agir e se comportar foi forjado nas tramas do saber e consolidado pelo exercício do poder, processo esse que precisa ser reconhecido e investigado em sua constituição e potencialização.

**Palavras-chave:** infância, poder, educação, modernidade.

#### Abstract

The process of children's production in modern times, revealed by a series of strategies and tools used to dominate childhood and take hold of its resources, is provided. The process of the formation of the subject, knowledge and rationalities managed by education institutions and the role of the eugenic and psychological discourse in the knowledge and the management of childhood are highlighted. It may be taken for certain that, within a critical perspective, what we know on childhood, or rather, its way of living, acting and behaving, has been fabricated in the throes of knowledge and consolidated by power. Such a process should be acknowledged and investigated within the context of its constitution and potentialization.

**Key words:** childhood; power; education; modern times.

---

## INTRODUÇÃO

Em função dos objetivos deste texto acompanhamos os discursos e encaminhamentos que ao longo da história foram construindo e justificando uma nova idéia de infância, consolidada na modernidade e desencadeadora de uma série de dispositivos pedagógicos e de controle que orientaram e orientam as práticas com/das crianças.

Uma revisão da literatura sobre o tema torna-se imprescindível para estudos comprometidos com a história da educação, buscando inclusive

apontar diferenças nas compreensões e abordagens feitas sobre a infância e sua educação. Como acertadamente aconselha Bujes (2005) "Uma investigação sobre a infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas como se constituíram de tal maneira" (p. 187).

A pesquisadora também alerta que ao falar da infância devemos ter consciência de seu caráter fugidio, de sua complexidade e dos múltiplos sentidos que adquire em cada contexto, em cada cultura, em cada época. Todavia, a despeito destas qualidades, o lugar comum sobre a infância é sua visão idealizada, pura e inocente, que aparece em todas as análises deste período da vida.

Como assinala Almeida (2006), tal olhar sobre a infância, sedimentado na modernidade, a reconhece como um período livre das asperezas do mundo. Cercada de inocência e bem estar, a

---

<sup>1</sup> Professora na Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava/PR; Doutoranda na Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo.

<sup>2</sup> Doutora em História. Professora na Universidade de São Paulo.

infância seria um momento muito prazeroso, propício para brincadeiras e liberdades que não se têm quando adulto. Porém, nem tudo são flores.

### A INFÂNCIA E AS CRIANÇAS NA HISTÓRIA

Considerando os efeitos da linguagem, dos discursos que se constituem sobre a infância, é coerente falar da invenção da infância moderna, ou, como destaca Kohan (2003), da infância como sentimento e como saber e poder, no jogo das relações da modernidade. Uma leitura atenciosa dos estudos sobre a história da infância na época moderna permitiu-nos identificar a construção/invenção de uma idéia de infância frágil e indefesa, que foi associada a uma série de estratégias utilizadas e justificadas para a proteção desta infância, sua educação e bem estar.

Torna-se necessário, também neste espaço, esclarecer o que entendemos por infância e criança. Neste sentido, comungamos com Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) que apresentam a *infância* como uma concepção ou representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida e a *criança* como o sujeito real que vive este período. Como apontam, “A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p. 15).

Contudo, é preciso lembrar que as idéias que temos de criança e infância em geral não representam a verdade sobre as características que as acompanham, uma vez que a nossa forma de nos referirmos a elas, de compreendê-las é bastante particular e diferenciada na história e nas sociedades. As explicações científicas as quais nos apoderamos para explicar uma fase da vida (infância) ou as características de um determinado grupo de pessoas (crianças) são constituídas por discursos que muitas vezes não expressam a infância e as crianças tal como elas são, mas que as constroem a partir de um ponto de vista e dessa maneira nos oferecem explicações limitadas de acordo com determinadas concepções.

Ou seja, as interpretações aos fenômenos e acontecimentos que envolvem a infância variam de um contexto para outro, de uma época para outra e falam de infâncias, de crianças diferenciadas e são produzidas em vista de um discurso. Como não são as próprias crianças quem

escrevem sua história é necessário que estejamos atentos aos significados dados a este período da vida, reconhecendo que não representam por completo a realidade vivida pelas crianças já que foram escritos por outros, os adultos – historiadores, pais, jornalistas, educadores, médicos, juristas, psicólogos.

[...] os significados de criança e de infância que guiam nossos atos cotidianos são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não têm a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente. [...] as idéias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las, para atribuir-lhe um sentido, não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas (BUJES, 2005, p. 189).

Narodowski (2001), em uma investigação sobre a infância do ponto de vista histórico e filosófico, apresenta-a como uma construção histórica da modernidade. O autor salienta que do ponto de vista dos historiadores há a identificação da infância como um fenômeno histórico e não natural. Ou seja, a infância não existiu sempre e sua ‘produção’ esteve atrelada a interesses sociais que se fizeram presentes em uma série de campos de saber e instituições, que reforçaram os objetivos e intenções da era moderna. A Pedagogia, por exemplo, assume explicitamente a tarefa de organizar práticas e instituições no sentido de condução dos infantis de maneiras bastante determinadas e que, na maioria das vezes, se valem da sutileza do poder.

Ao discutir a produção do sujeito infantil na modernidade e sua imersão no jogo entre infância e poder Dornelles (2005) trata da infância “[...] como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento” (p. 12). Segundo ela, esta administração acontece por meio de forças que não pertencem a um mesmo espaço e nem são da mesma potência ou magnitude. Assim, a história da infância é marcada por diferentes interpretações, que lhe dão significação ao dela se apoderarem.

Sobre a infância incidem forças advindas de vários campos, poderes capilarizados e formas de

condução que recaem sobre todos os âmbitos da vida das crianças. Estas são contornadas e atravessadas em todos os locais, em todos os momentos e de diversas maneiras a partir e por meio de “um feixe de relações de poder”<sup>3</sup>.

Steinberg e Kincheloe (2001) corroboram a idéia de que a infância é um artefato social e histórico e não uma simples entidade biológica. Para eles, o conceito de criança é uma classificação específica dos seres humanos, uma criação da sociedade, de modo que sobre a infância atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Segundo Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004), a infância é um objeto histórico plural, o que se verifica pela extensa variedade de nomes dados à infância e pelas diferentes determinações sobre sua duração, ao longo dos tempos e sociedades. As questões sociais, raciais e de gênero também contribuíram para o ordenamento do campo em estudo, definindo o que agora entendemos por diferentes infâncias, com suas diferentes características.

Do ponto de vista de Ariès (1981), até o início da época moderna não existia o conceito de infância e, segundo ele, foi só a partir do século XVII que a criança começou a ter maior valor e ser representada sozinha nas obras por ele analisadas. Porém, a aproximação dos pais com os filhos ainda acontecia de forma tênue e indecisa, sendo os últimos considerados por muito tempo como coisas e não pessoas.

Ariès e outros autores comungam da idéia de que é na modernidade que se desenvolve a consciência de diferentes períodos da vida, no entanto vários outros estudiosos (CORAZZA, 2002; DORNELLES, 2005; KOHAN, 2003) apontam que tal consciência existiu, em maior ou menor medida, desde a antiguidade, nas mais diversas culturas. Estes últimos acreditam que Ariès generaliza, nivela realidades distintas, que não podem ser desconsideradas em interpretações históricas.

Assim, seguindo a orientação dos pesquisadores acima citados e outros mais, é justo considerar as teses e idéias de Ariès, desde que isso seja feito com ponderação para evitar extremismos e generalizações, tendo a consciência da importância de suas formulações para os estudos sobre a história da infância. Ou seja, não

podemos desprezar seus escritos, mas também, de modo algum, tomá-los como universais e/ou acabados.

De acordo com Veiga (2004), para compreender a infância em determinado contexto histórico é necessário ir além de uma lógica supostamente natural, de evolução no entendimento das etapas da vida. É preciso entender porque a sociedade adulta passou a reconhecer e perceber a criança como um outro distinto, em quais situações e necessidades socioculturais isso teria ocorrido, enfim, com que objetivos o tempo social da infância foi fixado e diferenciado. Para ela, neste processo de diferenciação das gerações foram essenciais as distinções de comportamento, de classe social, que vieram acompanhadas da ampliação das produções sobre a infância e a criança como objeto de conhecimento.

Ferreira (2002), ao estudar a produção dos intelectuais portugueses sobre a infância, indica que as idéias que prevalecem, nas produções anteriores a 1800, são de que a infância era tratada com indiferença e negligenciada pelos adultos. Destaca em seus estudos que diversos autores mostraram, a partir da análise de variados documentos, a idéia de que as crianças, quando pequenas, foram indesejadas e maltratadas pelos grandes e que quando completavam sete anos de idade deveriam comportar-se como adultos. Assim, segundo Ferreira, a maioria dos autores estudados sugere

[...] com raras exceções, que os pais olhavam os filhos com indiferença, que não se apreciava a infância como um estado diferenciado e que a disciplina severa era o mais comum, chegando mesmo a afirmar alguns que as crianças eram sistematicamente objeto de abusos por parte dos adultos (FERREIRA, 2002, p. 171).

Os estudos sobre a história da infância também apontam a construção da idéia de educação que a acompanhou. Ariès (1981), em sua análise, destaca que a preocupação da modernidade com a infância traz também a preocupação com a sua educação. A concepção educativa do final do século XVIII e início do século XIX compreendia a necessidade de preparar a criança para a vida adulta, por meio de uma disciplina constante e rigorosa, conseguida

<sup>3</sup> Expressão usada por Corazza (2004) ao discutir o dispositivo de infantilidade cunhado na sociedade moderna.

mais facilmente nas instituições. A infância foi valorizada em grande parte por seu potencial educativo e de intervenção do qual seria alvo.

Os modos de governar a população infantil foram sendo construídos, descritos e aperfeiçoados, sob a idéia de vulnerabilidade que acompanhava as crianças. Sendo cada vez mais escrutinadas e descritas pelos saberes em expansão (Pedagogia, Psicologia, Medicina), as crianças tornam-se alvo do poder, que adquire maior amplitude e disseminação quando investido sobre o grupo – os infantis, a infância<sup>4</sup>.

A sujeição dos corpos e o controle das populações são analisados por Foucault (1988) que aponta a viabilidade de tais investimentos, numa dinâmica que ele chama de bio-poder. Segundo ele, verifica-se, principalmente a partir do século XVIII, uma série de agenciamentos concretos que se traduzem em uma anatomia política do corpo humano (disciplinarização) e uma bio-política da população, através de controles reguladores: “O investimento sobre o corpo vivo, sua valorização e a gestão distributiva de suas forças foram indispensáveis naquele momento” (p. 133).

Disso decorre que no século XIX e XX, juntamente com as inúmeras transformações ocorridas em vários campos da vida social, intensificam-se também as ações e propostas dirigidas à infância. É neste contexto que Narodowski (2001) aponta a construção das instituições escolares como dispositivos para encerrar a infância e a adolescência, educando, disciplinando, instruindo o corpo e a mente. Na acepção do autor, é o discurso pedagógico que opera e fornece os sentidos sobre a infância.

### **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS**

No contexto das relações de poder a educação é um dos elementos dotados de maior instrumentalidade por permitir articular uma grande variedade de estratégias. Na preocupação com a educação da infância, que se intensifica no século XIX, a criança é alvo privilegiado do poder e também ponto de fixação dos empreendimentos do saber, num processo que trata, sobretudo, da própria produção da infância.

<sup>4</sup> Segundo Corazza (2004), os corpos infantis investidos pelo biopoder terão suas vidas calculadas e cairão no campo de controle do saber e de intervenção do poder.

Segundo Farias (2005), no Brasil, assim como na Europa, as iniciativas de educação voltadas para a infância surgem com a valorização da criança como riqueza e possibilidade de progresso da nação. A infância, facilmente moldável, é considerado o momento ideal para a aculturação empreendida, primeiramente, pelos jesuítas e constante até hoje nas propostas para a educação infantil.

Este papel institucional que é orientado pelas teorias e propostas que se debruçam sobre a infância é também reconhecido por Dornelles (2005):

A criança passa a ser cada vez mais capturada pelas instituições e interdita em suas atividades pelos moralistas e reformadores. Isto pode ser observado com relação aos jogos e diversões junto aos adultos, estes passam a legislar as atividades das crianças [...]. Mesmo quando adotados, como no caso dos programas educativos dos jesuítas, as danças, os jogos e a representações teatrais são orientados e vigiados com o propósito de “cultivar” o corpo e o espírito das crianças (p. 32-3).

Vários autores do período romântico falaram das atitudes para com a criança, orientando como deveria ser educada, cuidada e tratada. Muito foi escrito sobre idades, comportamentos e formas de lidar com a criança o que foi dando o tom em relação ao tipo de atenção dirigida à infância e também à criança. Segundo Veiga (2004), nos séculos XVI e XVII

É possível que a prática de separar por idade tenha conteúdo predominantemente moralizador na necessidade de produzir uma organização pedagógica facilitadora dos ensinamentos que viriam a formar um indivíduo não pecador, não herege, ou ainda, um homem honrado. Não havia uma atenção específica voltada à infância, mesmo porque as práticas escolares se faziam valendo-se da tradição da retórica e da memorização comum a alunos de quaisquer idades (p. 45).

Neste contexto, analisando a história da educação reconhecemos como alguns pensadores tiveram importante papel na configuração do papel da educação, das instituições educativas e de seus professores. Narodowski (2001) faz a

análise do discurso pedagógico comeniano, o qual considera fundamental para a conformação da Pedagogia moderna. Tendo a infância como ponto de partida e de chegada a Pedagogia obtém na mesma “[...] seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais” (p. 21), erigindo-se como um grande discurso em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada. Tais formulações imprimem e sedimentam o discurso da racionalidade e da ordem no que diz respeito à infância e sua educação.

Para Dornelles (2005) e também Narodowski (2001), o discurso de Rousseau no século XVIII produz um sujeito infantil moderno, educável, controlável e governável, trazendo uma nova concepção de infância. Seu compêndio é rico em normas de vigilância, minucioso, perspicaz em detalhes sobre o controle e disciplinamento das crianças. As minúcias de sua pedagogia preconizam modos de educar as crianças de acordo com sua idade e desenvolvimento, pensando a educação como interiorização de normas que atingem todas as ações em seus mínimos detalhes.

Assim, para os autores, as orientações sobre educação de Rousseau consagram a infância moderna, pois se constituíram em um discurso de verdade que produziu amplos e profundos efeitos na compreensão e condução da infância. Diante disso, é importante marcar as diferenças na concepção de infância de Comenius e Rousseau. O primeiro buscou descrever minuciosamente como ensinar e como aprender, sem a pretensão de refletir profundamente sobre a infância, fato este que Rousseau propõe explicitamente. Vale lembrar, no entanto, que as idéias de Rousseau foram consideradas liberais demais e até hoje criam grandes conflitos com os defensores da educação diretiva no sentido mais tradicional.

A partir dessas concepções podemos compreender que a infância foi considerada momento propício para a escolarização, para a educação por sua maleabilidade e capacidade de aprender. Isto deveria ser aproveitado e potencializado pelos professores, que dispunham de grande poder e de variados instrumentos para interferir em todas as esferas da vida da criança, para moldar seu comportamento, seus hábitos, suas formas de pensar, de agir, incluindo-se aí sua maneira de relacionar-se com os jogos e

brincadeiras.

Este exercício ininterrupto do poder através das relações de que participam os sujeitos tem papel determinante na constituição das subjetividades, tendo cada vez mais alcance pela disseminação da institucionalização da educação das crianças. Nestes espaços, segundo Foucault (2002), o corpo é objeto e alvo do poder, sendo manipulado, treinado, modelado, tornado obediente, através de uma anatomia política. A maquinaria de poder que captura os corpos dos indivíduos é calculada, mas se exerce sutilmente e no caso da educação infantil podemos dizer que foi justificada como assistência necessária às crianças por sua fragilidade e carência. Em função disso, educação e disciplina andam juntas e assim se fortalecem e intensificam, justificando-se mutuamente.

Com este entendimento é necessário reconhecer que o assistencialismo que visivelmente marcou o início dos atendimentos dirigidos à infância não esteve desligado de intenções educativas em termos de ordenamento e disciplinarização. Kuhlmann Jr. (2002; 1998; 1996) ressalta a coexistência de objetivos educacionais e assistenciais nas instituições modelares da sociedade civilizada, na medida em que o atendimento previa a aquisição de hábitos de obediência e ordem, concretizando-se formas de controle e configurando-se em um assistencialismo dirigido especialmente aos pobres, com um projeto educacional para formar sujeitos para uma cultura de maior submissão e silêncio.

Veiga (2004), em estudo sobre a relação entre infância e modernidade, acredita que as práticas pedagógicas possibilitaram a escolarização das crianças e a produção de diferentes saberes, racionalidades e sujeitos. Segundo ela,

[...] as relações entre infância e modernidade se estabeleceram no esforço de produção de uma tradição, o ser criança civilizada. [...] a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinados, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento (p. 37).

Podemos compreender, portanto, que a institucionalização surgiu para melhor governar os

infantis. Governo aqui entendido, de acordo com Foucault (2003), como técnicas e procedimentos orientados para conduzir a conduta dos homens, abarcando modos de ação mais ou menos calculados para intervir e estruturar a ação dos outros, dirigir suas condutas. As experiências vividas pelas crianças nas instituições configuravam-se em momentos de educação e vigilância, que se implicavam mutuamente e produziam sujeitos dóceis e disciplinados.

As primeiras instituições de educação infantil representaram uma intensa articulação dos adultos em torno da infância e sua educação já que o cuidado com a infância e sua educação era proclamado como um dos elementos para o progresso da nação. A partir da segunda metade do século XIX é a pedagogia froebeliana<sup>5</sup> que passa a orientar as instituições, inclusive no Brasil. Considerando a criança como “sementeira do porvir” postulava que a mesma deveria ser educada e dirigida para que crescesse e “desabrochasse” em um ser humano bom e desenvolvido.

Tanto na escola quanto na família os castigos corporais foram substituídos em nome de uma disciplina mais sutil, mas não menos perversa. Gondra (2000) ressalta que uma série de estratégias foram imaginadas e utilizadas para fazer com que a criança se fizesse presente nas preocupações dos homens. Segundo ele, na produção da idéia de infância no Brasil religião, ciência, progresso, indústria, comércio e civilização são alguns dos signos que têm participado da configuração e construção desse conceito. A partir do século XIX há uma intensa proliferação dos discursos sobre a infância, onde foram produzidas representações que combinavam idéias de regenerar e civilizar.

Para Kohan (2003), a escola empreende uma produtividade social, com seus complexos dispositivos de poder, com marcos de confinamento e reclusão, exercendo a disciplina como instrumento de poder-saber. Neste sentido, tudo o que fazemos, percebemos, dizemos e pensamos na escola faz parte de um complexo jogo de práticas que gera as condições para que sejamos o que somos. Ou seja, as escolas têm uma intencionalidade formadora, que busca não só

transmitir conhecimentos, mas também formar pessoas produzindo comportamentos.

### A INFLUÊNCIA DA PSICOLOGIA E DA MEDICINA NOS IDEAIS EDUCACIONAIS

De acordo com Dornelles (2005), a necessidade de conhecer para administrar faz surgirem no século XIX as ciências humanas, com um tipo específico de saber e configurando-se como um dispositivo de governo. A partir destes saberes “[...] é que se desenvolvem as ações sobre o corpo, a normalização do prazer e a regulação das condutas” (p. 52-3). A autora destaca também que “Ao serem objetivadas, as crianças são capturadas pelos discursos que as nomeiam, são sujeitadas às diferentes normas e leis produzidas pelos saberes das Ciências Humanas, por seus discursos de ‘verdade’” (p. 55).

Diversos estudos relatam que em lugar de destaque nas instituições educativas da primeira metade do século XX estão os preceitos médicos e as orientações da Psicologia, que produzem divisões entre os normais e os anormais, os sadios e os doentes, categorizando, separando e classificando as crianças<sup>6</sup>. Abridadas dentro do discurso higiênico e psicológico, vinculavam-se sobre as crianças ações diretas como evitar, atenuar, corrigir, conservar, sendo a Psicologia e a Medicina justificadoras e delimitadoras dos campos de intervenção.

Para Veiga (2004) e Dornelles (2005), os estudos de ciências como a Psicologia e a Pedagogia lançam um olhar científico sobre a criança, construindo novas formas de educar ao divulgar normatizações sobre como se comportar, reagir, ser saudável, contribuindo assim para comparar e categorizar as crianças e suas potencialidades e interferindo diretamente em suas formas de ser.

Na modernidade a racionalidade toma conta da infância e a produz. Tudo passou a ser minimamente explicado, justificado e tais argumentos invadiram a vida das crianças em todos os sentidos, tempos e espaços. Os textos foucaultianos nos ajudam a entender que sobre a infância o poder opera, produz verdades, projeta desejos e antevê comportamentos. As verdades propagadas sobre a infância e como agir sobre ela

<sup>5</sup> O primeiro jardim de infância foi criado por Froebel na Alemanha em 1840, sendo que estas instituições difundiram-se por todo o mundo, principalmente a partir do início do século XX.

<sup>6</sup> Para maiores detalhes sobre o papel da Medicina e da Psicologia no ordenamento infantil ver Gondra (2000) e Kuhlmann Jr. (2002).

são empreendimentos comprometidos com o poder, com seu exercício, com a produtividade que o acompanha.

Para Larrosa (1998), na razão técnico-científica que domina nosso mundo prevalece um modelo positivo de verdade, com relação entre proposições e fatos:

A verdade positiva não é outra coisa senão o modo como nossos saberes determinam o que são as coisas que eles converteram em seu objeto de conhecimento. Desse ponto de vista, a verdade da infância é o modo como nossos saberes a dizem e, portanto, a própria infância fica reduzida àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e àquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir (p. 194).

Submetidas a intervenções continuadas, o futuro idealizado e prometido às crianças seria alcançado; idéias de uma infância saudável e moralizada são associadas à idéia de progresso futuro. Como máximo problema social, a infância deveria ser ajudada, corrigida, guiada, por meio de esforços combinados (casa, asilos, escolas - incubadoras do amanhã). Assim, a proteção e o cuidado à infância no início do século XX representaram um investimento para gerar/produzir sujeitos que pudessem integrar-se produtivamente ao mundo do trabalho (GONDRA, 2000).

Brites (2000), em um estudo sobre as crianças no início do século XX, analisa o crescimento da imprensa periódica e sua capacidade de interferência nos processos sociais, examinando a imagem de criança veiculada em duas revistas desse tempo. Segundo a pesquisadora, as imagens de crianças presentes nas revistas contribuíram para caracterizá-las no universo social brasileiro, evidenciando o intenso investimento na infância durante este período.

As revistas não se limitavam a registrar as imagens de infância preexistentes na sociedade, mas participavam do fazer social daquelas imagens, reforçando valores, operando parâmetros. Ao indicar saúde e felicidade, as imagens estavam sintonizadas com os padrões adultos, diferentemente da realidade social que indicava mortalidade e abandono de crianças. “As fotografias de crianças publicadas por aquelas revistas foram consideradas como referenciais

importantes na construção de uma infância idealizada: robusta, bela e alegre” (BRITES, 2000, p.163).

Neste processo moderno de construção histórica e cultural da idéia de infância a Psicologia e a Medicina, como ciências, firmaram-se como autorizadas a falar sobre a criança e tiveram importante papel como formas particulares de falar a verdade sobre o ser humano (em especial a criança) e sobre como agir sobre ele. Segundo Rose (1998), ao falar sobre a criança, ao identificar certas características, ao torná-la observável, dizível, as ciências psicológicas permitiram o controle da infância. Como saberes, tais idéias tornaram-se fundamentais para governar as crianças ao agir sobre sua subjetividade de forma indireta, orientando escolhas, desejos e condutas dos indivíduos. Instauram-se suposições sobre a criança e seu desenvolvimento que são tomadas para classificar, normalizar, enquadrar os pequenos. Na interpretação do autor, o campo científico da Psicologia, marcado por posições determinadas sobre a infância, exerceu e exerce amplo poder no campo educacional.

Kohan (2003), ao ocupar-se do estudo da invenção da infância na modernidade, identifica que a atenção inusitada à infância está acompanhada de “[...] uma série de dispositivos sociais que dela se ocupam: a disciplina, a escola, o professor, a pedagogia” (p. 21). Este nascimento da infância, segundo o autor, engendra a possibilidade de nascer de todos os seres já nascidos o que justificaria o investimento dos adultos na educação e disciplinamento das crianças, como promessas de um futuro grandioso.

Dessa forma, o século XX vivenciou uma lenta expansão das instituições de atendimento à infância, e uma época profícua em formulações legais, movimento acompanhado pelo Brasil. Das origens da institucionalização até a atualidade modificaram-se nas práticas as formas de controle e de disciplinarização, mas os mesmos objetivos persistem e se sofisticam constantemente, adquirindo cada vez mais caráter de neutralidade e naturalidade e com isso produzindo discursos de justificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em conta a necessidade de considerar que nem sempre os avanços são positivos, Bujes (2005) destaca que criança e

infância são cada vez mais os focos de tecnologias de poder. Seja na escola, na família, com os amigos, pela mídia, pelo professor, pelos jogos ou pelas brincadeiras as crianças são um alvo constante dos discursos de verdade e dos artefatos que as constroem e modificam, que as governam.

Na época moderna, em especial no século XX, a intensificação dos discursos sobre as crianças, contraditoriamente, “[...] negligência suas mais elementares condições de vida, atribuindo à escola a responsabilidade singular e coletiva de introduzir a criança em um mundo dirigido por adultos” (ALMEIDA, 2006, p. 7).

A explicitação de algumas das estratégias que envolveram a infância nestes últimos séculos encaminhou-nos para a compreensão de que “Isso que chamamos de infância é uma construção discursiva” (BUJES, 2003, p. 4). Juntamente com as formulações sobre suas capacidades, potencialidades e comportamentos foram surgindo e sendo associados a ela uma série de instrumentos, de mecanismos, de práticas, de diversas naturezas como, por exemplo, a educativa, a econômica, a midiática, dentre outras. Reconhecer como funcionam e como se potencializam torna-se imprescindível aos estudos que se debruçam sobre a infância e os fenômenos a ela associados

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ago. 2006. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 12 de dezembro de 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.
- BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, jan./jun. 2000, p. 161-176.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, M. I. E.; COSTA, M. V. C. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-197.
- \_\_\_\_\_. **Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana**. Poços de Caldas, Minicurso apresentado na 26ª Reunião da ANPED, 2003. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 13 de setembro de 2004.
- CORAZZA, Sandra M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Infância & Educação** - Era uma vez... Quer que conte outra vez? Petrópolis: Vozes, 2002.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil recente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 33-49.
- FERREIRA, Antonio Gomes. A infância no discurso dos intelectuais portugueses do antigo regime. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 167-196.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. De Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GONDRA, José G. A sementeira do porvir: higiene e infância no século XIX. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 26, n.1, p. 99-117, jan./jun. 2000.
- KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 459-503.
- \_\_\_\_\_. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- \_\_\_\_\_. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (167-1922). **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n.3[21], p. 24-35, nov. 1996.
- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 15-33.
- LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p. 183-198.
- NARODOWSKI, Mariano. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, L. H. da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 172-177.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 30-45.
- STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-52.
- VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações,

saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e**

representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 35-82.

Recebido: 10/01/2010

Aceito: 10/03/2010

---

**Endereço para correspondência:** Aliandra Cristina Mesomo Lira, Rua Frei Caneca, 1682, ap. 02, Guarapuava- PR, CEP- 85012-000 E-mail: [aliandra@usp.br](mailto:aliandra@usp.br), Telefone: 42- 3035-5048