

DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA À INFÂNCIA DAS POSSIBILIDADES:
REFLEXÕES SOBRE INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Víviam Carvalho de Araújo*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar a temática da infância tecendo relações com o campo da educação. Para tal, a discussão será iniciada em uma perspectiva histórica, demonstrando como através dos séculos, foi sendo constituída a ideia de uma infância que precisava ser educada. Em seguida, a partir de uma reflexão filosófica contemporânea, o conceito de infância será considerado em uma concepção de intensidade, presença, experiência, algo que educa.

Palavras-chave: Infância. Educação. Pensamento filosófico.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo abordar las relaciones que tejen tema de la niñez con el campo de la educación. Con este fin, la discusión se iniciará en una perspectiva histórica, que muestra cómo a través de los siglos, se estuvo construyendo la idea de una infancia que necesitaba ser educada. Luego, a partir de una reflexión filosófica contemporánea, el concepto de la infancia se considerará en un diseño de la intensidad, presencia, experiencia, algo que educa.

Palabras claves: Infancia. Educación. Pensamiento filosófico.

A atualidade vem apresentando novas perspectivas de transição e de rupturas, o que acarreta diferentes formas de teorizar a infância e a educação. Sendo assim, esse artigo tem como objetivo problematizar a temática da infância, buscando tecer relações com o campo da educação.

Inicialmente, o conceito de infância será abordado a partir de uma perspectiva

histórica, situando como se constituíram, ao longo dos séculos, as diferentes concepções de infância, muitas ainda presentes e arraigadas em nossa sociedade. Em seguida, a temática da infância será abordada em uma perspectiva mais ampla, não localizada em nenhuma categoria, mas, sim, uma infância presente em todos os lugares. Por fim, serão tecidas reflexões acerca das contribuições e fundamentos das concepções de infância discutidas, anunciando novas possibilidades para se (re)pensar o campo da educação.

* Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Email: viviamc@gmail.com

Uma breve discussão acerca da educação da infância

O século XXI consolidou a ideia de que os modos de olhar e pensar sobre a criança e a infância são construções históricas. Sabe-se que essa construção afeta e transforma os educadores e pesquisadores, imprimindo questionamentos acerca de como se constituíram, através do tempo, as mais variadas formas de relação dos homens com o mundo e dos homens entre si e de como essas contribuições afetaram o modo como vemos a criança, a infância e a educação na atualidade.

Nessa trajetória, história, sociedade e cultura vão se delineando como categorias importantes para se re (conhecer) a infância. Nas palavras de Kramer (2002, p. 46), "se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem". Teorizar e pesquisar a infância, seriam, portanto, pensar sobre a própria condição humana e histórica do homem.

O texto de Gagnebin (2005), intitulado "Infância e pensamento", trabalha com a perspectiva de que a difusão da ideia de uma "crise na infância" na atualidade contribui para essa seja problematizada. A autora busca apresentar aspectos da relação entre infância e pensamento filosófico, apoiando seus argumentos em duas linhas. Inicialmente, uma que aponta ser a infância um mal necessário, que considera as crianças como seres privados de razão e que devem ser corrigidos em suas tendências sel-

vagens e irrefletidas. Essa linha nasce com Platão, atravessa a pedagogia cristã com Santo Agostinho e chega até nós através do racionalismo cartesiano. A segunda linha chega através do romantismo de Rousseau que assegura que

não serve de nada querer encher as crianças de ensinamentos, de regras, de normas, de conteúdos, mas que a verdadeira educação consiste muito mais num preparo adequado de suas almas para que nelas, por impulso próprio e natural, possa crescer e se desenvolver a inteligência de cada criança, no repeito do ritmo e dos interesses próprios de cada criança em particular (GAGNEBIN, 2005, p. 169).

Gagnebin (2005) enfatiza que a passagem do pensamento filosófico medieval para o pensamento da renascença e do racionalismo não modificou o estatuto do lugar da infância, que continuou sendo o da perdição e da confusão. "Se ela não é mais o terreno privilegiado do pecado, continua sendo o território primordial e essencial do erro, do preconceito, da crença cega, todos esses vícios do pensamento dos quais devemos nos libertar" (GAGNEBIN 2005, p. 172). É uma concepção que traz a ideia da infância como um mal necessário para se chegar à idade adulta, que seria a celebração da emancipação ética e política. A infância, nessa concepção, é a idade da desrazão. Para a autora, essa tradição de pensamento leva a um estatuto paradoxal da infância: se a infância é desprovida de linguagem e razão, cabe à educação realizar essa transformação. Essa representação paradoxal apresenta a infância como o outro ameaçador da razão e, também, como o

lócus de sua eclosão. O trabalho de Gagnebin nos permite perceber que a relação entre pensamento filosófico e infância se constituiu em torno das concepções de natureza e razão. Após a ideia da infância como território do pecado, Rousseau inaugura a ideia da infância como paraíso.

As discussões contemporâneas sobre a infância ressaltam que ela não é uma categoria natural, mas historicamente construída. Gagnebin (2005) aponta que sua emergência geralmente é localizada no século XVIII com o triunfo do individualismo burguês no Ocidente e de seus ideais de felicidade e emancipação. O trabalho de Lopes e Vasconcelos (2005) caminha nesse sentido, apontando que a valorização da infância e um sentimento relativo a ela foram sendo construídos historicamente. O referido autor traz a discussão que, de acordo com o pensamento da obra clássica de Áries (1981), o processo de reconhecimento das crianças na sociedade europeia ocidental só se inicia a partir dos séculos XVI / XVII. Não se pode falar de uma particularização da criança na sociedade da Idade Média e no início dos Tempos Modernos.

O início da particularização da infância ocorre com as mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII. Junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo, ocorre uma reestruturação do espaço destinado para as crianças. O primeiro lugar para a infância é a família, lugar de afeição e de aprendizado entre pais e filhos. A escola passa a dividir com a família as responsabilidades sobre a infância recém-inventada, ainda que sob uma ótica

de preparar as crianças, seres puros e frágeis, para a entrada no mundo adulto.

As diferenciações sociais no trato à criança são fatores presentes na história da sociedade ocidental. Lopes e Vasconcelos (2005) alerta que uma leitura simplificada da obra de Áries pode levar à conclusão de que teria sido na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância. Porém, as pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferenciado dos adultos para suas crianças. As condições materiais e simbólicas de produção da existência das crianças são bastante diferenciadas. Não se pode falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas, sim, de culturas infantis, caracterizando, desse modo, a pluralidade que lhes é inerente. Uma variedade de dimensões de infâncias pode existir, de localidade para localidade, constituindo uma diversidade de marcas sociais.

Essa discussão aponta para o fato de que dimensões do espaço e do tempo atravessam o sentido de infância. O grupo social produz diferentes arranjos culturais e formas diversas de ser criança. No século XVII, ao mesmo tempo em que ocorre a abertura do espaço para a criança, acontece também sua limitação, com seu confinamento em escolas, expulsando-a da vida social adulta e confundindo proteção com controle. Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela é vivida.

Kohan (2004) contribui para essa discussão acerca das concepções de infância em nossa sociedade. Etimologicamente a palavra infância é traduzida como aquele

que não tem fala, sendo, portanto, marcada pelo conceito de negação, de ausência, de falta. Nesse sentido, o conceito de infância diz respeito àquilo que ela não é, o que lhe falta. No caso, falta-lhe linguagem. Além disso, marca um sentido de exclusão. Desde os primórdios da Grécia antiga, justificava-se que a infância deveria ser educada para melhorar e transformar a sociedade, seguindo princípios da justiça e do bem. Desde muito tempo, a infância vem sendo atrelada a um conceito de tempo cronológico, considerada a primeira etapa da vida, que pode ser educada por ser receptiva e flexível. Ao se trabalhar a educação da infância, tem-se a pretensão de que esta seja um motor para a transformação social. É lugar-comum considerar a infância como primeira etapa da vida, partindo do pressuposto de que a vida é dividida em fases. Assim, a concepção da educação da infância é a de educar para o que falta, buscando preencher um vazio. No pensamento filosófico da tradição ocidental,

educar a infância é importante porque as crianças serão os adultos do amanhã e, portanto, os artífices das futuras sociedades; assim, educar a infância é a melhor e mais sólida maneira de introduzir mudanças e transformações sociais. A infância, entendida em primeira instância como potencialidade é, afinal, a matéria-prima das utopias, dos sonhos políticos dos filósofos e educadores (KOHAN, 2004, p.51-52).

É nessa concepção de educação da infância que se apoiam muitas políticas e práticas pedagógicas com as crianças na atualidade. Percebe-se que esse modelo, que perdura em nossa sociedade, coexiste

com outras atuais discussões acerca da infância e das crianças.

Esse breve histórico sobre as concepções de infância permite considerá-la enquanto uma construção histórica. Nessa construção, a ideia de uma infância que precisa ser educada é muito marcada. No entanto, se olharmos por um outro prisma, é possível pensar na infância como algo que nos educa. A partir dessa perspectiva, na próxima seção, será discutida a ideia de uma infância que não pode ser capturada nem assistida. Uma infância que não existe em um local fixo, em uma categoria, mas, antes, uma infância que está em todos os lugares. Uma infância que fala do novo, do nascimento. Para tal, dialogarei com a perspectiva de infância em Benjamin, Walter Kohan, Jorge Larrossa e do poeta Manoel de Barros.

A infância que nos educa

A busca por considerar a infância em uma diferente perspectiva possibilita pensá-la a partir do que ela traz de afirmativo, de presença e não de ausência. A infância da educação nos convida a pensar a infância em tempos outros, fugindo das regras impostas pela cronologia. Um tempo de intensidade, qualidade de experiência, infinito no presente. Ao nos deslocarmos de uma visão quantitativa para uma perspectiva qualitativa do tempo, a infância não precisará ser preenchida e educada com aquilo que lhe falta. Ela seria aquela que educa e ensina. Essa nova concepção a considera como uma possibilidade do novo, para que o mundo não se repita indefinidamente. A criança traz a novidade. O sentido da educação da infância como algo que precisa ser

educado se desloca para a infância da educação, que traz o sentido de intensidade, presença, experiência, algo que educa. A infância enquanto força vital é uma possibilidade sempre presente, que está em constante nascimento. Uma criança que nasce sempre dentro de cada um de nós é uma inspiração para buscarmos um mundo novo.

Ao trabalhar com os conceitos de uma infância que devemos educar e uma que nos educa, Kohan (2004) provoca o questionamento: será que o melhor que podemos fazer pela infância é formá-la? Será que existe uma única forma de se pensar a infância? No caminho dessa reflexão, o autor apresenta o conceito de devir-criança, que se relaciona com uma outra lógica temporal. Não é um vir-a-ser. Opõe-se ao conceito de passado, presente e futuro. É um devir contemporâneo, que não se fixa, não se detém a algo. Devir-criança é um sair sempre do “seu” lugar e situar-se em outros lugares desconhecidos e inusitados. É aquilo que a criança simboliza enquanto tempo intensivo, com um início permanente. A vida não se conclui, é um eterno recomeço. O mais importante é um novo movimento, como se a vida estivesse sendo olhada pela primeira vez. Uma vida em devir é a imagem da criança que olha a vida pela primeira vez, em que cada instante é experimentado e reinventado. Uma vida aberta, ainda não vivida.

Em certo sentido, essas discussões nos convidam a pensar na existência de duas infâncias. Uma majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, que as diferentes áreas do conhecimento e da política podem cap-

turar, reconhecer, valorizar, permitir que existam. E outra infância, que é a minoritária, a excluída, a invisível, que habita um outro tempo.

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: “a criança autista”, “o aluno nota dez”, “o menino violento”. É a infância como intensidade, um situar-se no mundo; um sair sempre do “seu” lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados (KOHAN, 2004, p.63).

Essa perspectiva nos provoca a pensar em uma infância que pode ser vivida não somente pelas crianças, mas por todos aqueles que acreditam que ela pode nos educar. Talvez pudéssemos pensar em uma infância minoritária que não aspira a imitar nem a modelar nada, mas que busca propiciar novos inícios, que pode ser vivida em sua intensidade. Enquanto professores e pesquisadores envolvidos com a temática da infância, essa concepção nos convoca a uma abertura, escuta e aprendizado junto com as crianças. Inspira-nos a compreendê-las na plenitude de suas existências. Para além das concepções que anunciam que o melhor a se fazer com as crianças é “enformá-las”, essa diferente visão possibilita sair de uma visão adultocêntrica, que detém todo o saber e o poder, caminhando no sentido de estabelecer, com as crianças e suas infâncias, uma relação dialógica e ver-

dadeira. Uma relação de igualdade que viva as diferenças. Uma relação de aprendizagens e vivências mútuas. A infância experimentada enquanto possibilidade de viver o novo e o inesperado tem muito a nos ensinar.

Ao considerar as crianças e as infâncias nas diferenças que as tornam heterogêneas, é preciso compreendê-las a partir de si próprias, desconstruindo os conceitos conformadores de infâncias e crianças enquanto entidades isoladas, descontextualizadas, sujeitos inacabados da condição humana. Mais do que isso, é necessário percebê-las enquanto seres completos em si mesmos, pertencentes a um tempo/espaço histórico, social e cultural. Sujeitos capazes de se expressarem e de se insurgirem contra as condições de silêncio às quais muitas vezes são submetidas. Como as crianças não vivem suas infâncias de forma homogênea, mais do que considerar a infância enquanto uma categoria social, é preciso entender que ela constitui-se pela multiplicidade de elementos culturais e sociais que vão construir seus modos de ser criança e de viver suas infâncias.

Ao buscarmos esse encontro com o *outro* de pouca idade, na sua alteridade, ao reconhecermos suas diferenças, estaremos cientes de nossa incompletude. Ver as crianças enquanto *outro* é considerá-las enquanto seres que se expressam criativa e criticamente no mundo, interpretando-o de maneira própria. Considerar a infância em sua alteridade é olhá-la na perspectiva do acontecimento, da novidade, do nascimento, é acolhê-la na sua diferença.

Jorge Larrosa (1998) traz também uma discussão sobre a infância nessa pers-

pectiva. A infância enquanto objeto de estudos de um conjunto de saberes, conforme já foi abordado, é algo capturado pelos nossos conhecimentos, práticas e instituições. Ao tentarmos nomear, explicar e enquadrar a infância, distanciamos-nos da possibilidade de considerá-la o *outro*. *Outro* este que pode nos surpreender, questionar a segurança dos nossos saberes, do nosso poder, das nossas certezas. Ver a infância por esse ângulo é algo mais complexo. Sua construção simbólica na modernidade desenvolveu-se em torno de processos de disciplinarização, inerentes à criação da ordem social dominante. No entanto, o verdadeiro sentido da infância é algo que não se reduz. É algo que escapa a qualquer tentativa de aprisioná-la. Assim diz Larrosa (1998, p. 70):

A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais e nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irreduzivelmente *outro*, dever-se-á pensá-la à medida que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba de nossa vontade de saber), à medida que suspende o que podemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que coloca em questionamento os lugares que construímos para ela (e a presunção de nossa vontade de abarcá-la).

Ao discutir a questão do nascimento da criança, Larrosa (1998, p.72) pontua que ele é “o princípio de um processo no qual a criança, que começa a estar no mundo e que começa a ser um de nós, vai se introdu-

zindo no mundo e vai se convertendo em um de nós” . Ao se constituir no começo de uma cronologia, o nascimento também se consubstancia como uma continuidade da história do mundo. Considerando a criança do ponto de vista como algo novo, seu nascimento, a irrupção do outro, não se deve ficar preso a uma cronologia. É na sua irrupção e na nossa relação de alteridade que podemos considerar as diferenças enquanto possibilidade de reviver criativamente nossa relação com o *outro*. A experiência da alteridade nos leva a ver aquilo que não conseguiríamos enxergar se olhássemos sempre para nós mesmos. Nessa perspectiva, é através da relação com o outro que tomamos consciência da nossa existência.

Larrosa (1998) contribui para reflexão acerca da relação infância e educação. Nas palavras do autor, "a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem... Receber é fazer lugar: abrir um espaço no qual aquele que vem possa habitar" (LARROSA, 1998, p.73). Sendo assim, o nascimento implica o aparecimento de algo no qual não podemos nos reconhecer, algo inesperado. É a possibilidade sempre aberta para inaugurarmos uma nova história. O nascimento, nesse ponto de vista, é algo que não se prende a nenhuma cronologia linear. É preciso alterar a lógica com a qual estamos acostumados e pensarmos em um outro tempo. Um tempo em que o futuro não é uma simples consequência do passado.

Pelo fato de que constantemente nascem seres humanos no mundo, o tempo está sempre aberto a um no começo: aberto à aparição de algo novo que o mundo deve

ser capaz de receber, ainda que para recebê-lo tenha que ser capaz de renovar-se; aberto à vinda de algo novo ao qual o mundo deve ser capaz de responder, ainda que para responder a ele deva ser capaz de colocar-se em questão (LARROSA, 1998, p.75-76).

Nessa perspectiva, a infância deve ser considerada não a partir daquilo que dizemos saber sobre ela, mas no que ela nos diz na sua irrupção, considerada como algo novo. Pensarmos na infância sob essa concepção é algo que mexe com o que temos dentro de nós mesmos. Com nossa infância vivida, adormecida. Ao resgatar as memórias da infância, seremos capazes de reavivar dentro de nós uma infância que espera ser vivida ininterruptamente.

Walter Benjamin (1984), eminente pensador do século XX, ao trabalhar com as memórias da infância, teve a capacidade de trazê-las para bem perto de nós. Não como algo passado e determinado cronologicamente. Mas enquanto algo que pode ser revivido. Nunes (2008) nos convida a pensar a educação e a infância sob a luz da inspiração benjaminiana anunciando que o sujeito na experiência em Benjamin dispõe da possibilidade de surpreender, realizada pelo trabalho que "recupera o antigo e lhe imprime novas camadas de significação, camadas tecidas e buriladas pela linguagem" (NUNES, 2008, p. 96). Ao ressaltar a importância de "rememoração da infância para revelar nossos tesouros e nossas feras mais escondidas", imprime sentidos outros para pensarmos nesse conceito.

Benjamin buscava uma experiência verdadeira com o conhecimento. As crianças, sujeitos inseridos em uma história e

cultura, eram consideradas por ele como uma fonte inspiradora para compreender o mundo. Ao escrever sobre as memórias de sua infância, Benjamin se afastava de uma concepção idealizada dela. A possibilidade de reinventar o passado traz luzes para o presente que, nessa perspectiva, também pode ser reinventado. Gagnebin (2005) reforça essa ideia em seu texto "Infância e Pensamento" apontando que, para Benjamin, a lembrança da infância não é uma idealização, mas uma experiência daquilo que poderia ter sido diferente, uma releitura crítica.

A concepção de infância discutida por Benjamin (1984) é contrária a uma ideia de que a criança representa o adulto miniaturizado. Para o autor, ela é capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando. As imagens de infância construídas pelo pensador são afirmações de sua potencialidade como sujeitos da história. A criança é parte da humanidade, fruto de sua tradição cultural, capaz de recriá-la. São detentoras de uma razão própria, ainda que invisível ou irracional aos olhos dos adultos. Para Benjamin, as crianças não falam só do seu mundo a partir da sua ótica. Falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea.

A ideia de que a infância pode ser praticada ao longo da vida é brilhantemente expressada nos poemas do poeta mato-grossense Manoel de Barros que escreveu: "a poesia tem a função de pregar a prática da infância entre os homens". O poeta nos inspira a considerar a infância na perspectiva da poesia, que não deve ser analisada,

mas sentida. Sentida não através da busca por um passado infantil, mas na presença da infância na nossa adultez. Se refletirmos criticamente sobre as concepções de infância usualmente presentes em nossa sociedade e buscarmos abrir mão do nosso pretensão saber e poder exercidos sobre ela, será possível ter um olhar menos ensinante e mais receptivo à novidade. A poesia sobre a infância retratada por Manoel de Barros (2003) distancia-se de um conhecimento pronto e previsível que temos dela, aproximando-se dos vestígios que ela deixa em nós. Buscar o encontro com essa infância não significa nos infantilizarmos, mas, ao buscá-la dentro de nós mesmos, imprimirmos a capacidade de aprender de novo, de uma outra forma. Da forma como já aprendemos um dia.

Educação da infância e infância da educação: possibilidades para se (re)pensar a educação

As discussões apresentadas neste texto levam a considerar que as rupturas trazidas pela contemporaneidade mobilizam para um (re)pensar o sentido da infância. Isso, sem dúvida, também acarreta novas construções e reflexões sobre a vida adulta. As concepções de infância aqui apresentadas nos impulsionam para o afastamento de modelos que a tomam em um sentido abstrato, que se opõe ao adulto. Ao contrário, levam-nos a buscar uma infância de potencialidades, que não está presa a um tempo cronológico. Essa concepção convida àqueles que se debruçam a problematizar a infância a sair de uma posição adultocêntrica e buscar, na criança, a capacidade de ver as coisas pelo avesso, de subverter a ordem, de trazer novos sentidos e possibilidades

para as políticas, para as pesquisas e para as práticas pedagógicas.

Há um forte discurso presente na sociedade atual que anuncia um sentimento de desencantamento com o mundo. Isso acarreta, muitas vezes, a busca por uma infância pura e idealizada como um caminho para uma suposta felicidade. A reflexão filosófica contemporânea discutida neste texto apresenta novos nuances para a relação entre infância e educação.

É importante ressaltar que as diferentes concepções de infância discutidas têm seu lugar e devem ser sempre problematizadas. Uma perspectiva não exclui a outra. De acordo com o pensamento de Kohan (2004), habitamos muitos espaços, muitas temporalidades, muitas infâncias. São como linhas que se tocam, se cruzam, se enredam e se confundem. Precisamos buscar na infância não o que ela deve ser, mas o que ela pode ser. A primeira infância, aquela que é estudada pelas diferentes áreas do conhecimento, discutida na história, na sociologia, na antropologia, na psicologia, na política, é a infância majoritária. Aquela que buscamos conhecer, educar. Esta é a infân-

cia da tradição ocidental, da continuidade cronológica, das etapas do desenvolvimento. Porém, existem outras infâncias, que habitam outras temporalidades, que são afirmadas como experiência, como acontecimento, ruptura, resistência e criação. É a infância minoritária, das potencialidades, dos poetas, da diferença, da irrupção, da diversidade, da revolução. É a infância que devemos buscar sentir, experienciar, viver. Essa é a infância das possibilidades e que tem muito a dizer e imprimir outros sentidos para as pesquisas e práticas com as crianças.

Benjamin nos presenteia com o pensamento de que é possível uma outra experiência com a infância, em que a ideia de incompletude se transforma na possibilidade de invenção do possível. Assim, essa discussão acerca das crianças e infâncias alimenta nossa capacidade de pensarmos em uma dimensão mais ampla da experiência humana, que imprime novas reflexões sobre a vida adulta, possibilitando ressignificar a forma como concebemos a educação e construímos nossas relações com as crianças e suas infâncias.

Referências

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. Infância e pensamento. In: GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.
- KOHAN, Walter O. (org.). **Lugares da Infância. Filosofia**. RJ: DP&A, 2004.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: Algumas questões éticas relativas à prática de pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116. p. 44-59. julho, 2002.

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Peres de (orgs.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LOPES, Jader Janer Moreira & VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

NUNES, Clarice. Walter Benjamin e os limites da razão. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 89-101.

Recebido em: 13/04/2016

Aprovado em: 04/10/2016