

**PEQUENAS FLORES VERMELHAS:  
NARRATIVAS FÍLMICAS E O QUE PODEMOS PENSAR SOBRE  
A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA?**

**LITTLE RED FLOWERS:  
FILMIC NARRATIVES AND WHAT WE CAN THINK ABOUT  
THE INSTITUCIONALIZATION OF CHILDHOOD**

LIMA, Patrícia de Moraes  
patricia.demoraeslima@gmail.com  
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

NAZÁRIO, Roseli  
rose.nazario5@gmail.com  
FURB – Universidade Regional de Blumenau

**RESUMO** O texto propõe refletir sobre a institucionalização da infância e seus desdobramentos no atual cenário de Promoção, Defesa e Garantia dos Direitos da Infância, tomando como centralidade os contributos da Psicologia aos Estudos da Infância e os efeitos desse processo de institucionalização da infância no Brasil. Pergunta-se sobre os discursos protetivos em torno da infância, inspirado por cenas do filme dirigido por Zhang Yan, intitulado Pequenas Flores Vermelhas que nos permite pensar sobre as possíveis derivações do cinema aos estudos da infância, bem como, através do menino Qiang, como podemos nos aproximar do conceito *devir-criança*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Institucionalização da Infância. Narrativas fílmicas. Promoção, Defesa e Garantia dos Direitos da Infância

**ABSTRACT** The text proposes to reflect on the institutionalization of children and its consequences in the present scenario of Promotion, Protection and Child Rights Guarantee taking as central to the contributions of Psychology of Childhood Studies and the effects of childhood institutionalization process in Brasil . One wonders about the protective speeches about childhood, inspired by scenes from the film directed by Zhang Yan , entitled Little Red Flowers that allows us to think about the possible derivations of the cinema to childhood studies as well as through the Qiang boy, as we can approach the becoming- child concept.

**Keywords:** Institutionalization of Childhood. Filmic Narratives. Promotion, Defense and the Guarantee of the Chidhood Rights.

## **1 INTRODUÇÃO**

Esse texto intenciona colocar em pauta algumas reflexões à agenda atual dos Estudos da Infância<sup>1</sup>, através dos seguintes questionamentos: o que pensamos sobre a institucionalização da infância? Quais os desdobramentos nas últimas décadas, do crescente lugar dos discursos protetivos em torno da infância em contraste aos cenários de Promoção, Defesa e Garantia dos Direitos da Infância? Que efeitos esta ênfase na Proteção da Infância e a sua institucionalização vem produzindo entre as gerações (adultos e crianças)?

O texto proposto almeja percorrer estas perguntas inspirado por três fragmentos de cenas do filme dirigido por Zhang Yan, intitulado “Pequenas Flores Vermelhas”<sup>2</sup>, o qual narra uma história em Pequim pós-1949, onde o protagonista Qiang, um menino de 4 anos, partilha suas experiências de infância em um infantário, instituição que caracteriza-se no filme como um internato para crianças.

Elegemos, neste texto, abordar a narrativa fílmica sobre os fragmentos que expressam as formas de endereçamento que proporcionaram “uma relação particular com a história e com o sistema de imagem do filme” (ELLSWORTH, 2008, p.14). Os modos de endereçamento nem sempre são visíveis, pois estabelecem-se em uma zona de contato entre o filme e seus espectadores. Portanto, as cenas aqui escolhidas retratam essa zona de avizinhamento entre a narrativa cinematográfica e dinâmicas sociais mais amplas que inscrevem a infância e seus agenciamentos, em especial, nos seus processos de institucionalização.

A ênfase que ressaltamos propositalmente no filme trata das relações que Qiang nos convida a pensar quando é levado a aprender um novo modo de convívio, através de uma forte pedagogização dos seus hábitos e comportamentos, que são regulados pelas regras e rotinas marcadas por prescrições disciplinares e regulatórias que arquitetam o cotidiano da instituição. São vários os cenários em que o menino se envolve, demonstrando vencer muitos obstáculos impostos pelo processo de institucionalização no qual encontra-se inserido, tais como, vestir-se, ir

---

<sup>1</sup> O texto aqui apresentado toma Sarmiento e Gouvêa (2009) para definir os Estudos da Infância como “um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento. A partir do olhar da sociologia, da história, da antropologia, da psicologia, etc. e tomando por foco a infância como categoria social e do tipo geracional, têm-se vindo a desenvolver trabalhos de pesquisa que procuram resgatar a infância como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade” (p. 9)

<sup>2</sup> Título original “*Kan shang qu hen mei*”. Origem: China/Itália (2006). Comédia/drama.

ao banheiro, alimentar-se, entre outras necessidades que serão fortemente "disciplinadas" em nome da ordem e da organização no infantário.

## **2 ARQUITETURA DO DORMITÓRIO: A ORDEM INSTITUÍDA**

O dormitório é habitado por todas as crianças, que num primeiro momento brincam em duplas ou pequenos grupos, pulam sobre as camas, correm, soltam gritos alegres, enquanto as professoras e outras profissionais da instituição organizam o espaço. Qiang sentado na cama observa uma menina se despir. Ela começa a retirar seu casaco e lhe oferece ajuda. Ele se coloca de pé, ao lado da cama, quando entra nesta cena a irmã (um pouco mais velha) da menina que o acompanhava. Tira a blusa da irmãzinha, elas riem, a menor lhe acaricia e é solicitada por ela para ajudar Qiang. Ambas se aproximam do menino e lhe tiram o casaco e depois as blusas, Ele ri e leva as mãos nas orelhas, como se quisesse conferir se as mesmas ainda estavam presas ao seu corpo. Depois elas lhe tiram a calça. A cena tem sequência com as professoras sentadas em frente a bacias com água e panos nas mãos, objetos estes que serão usados para banhar as crianças. A professora soa o apito e uma criança corre até ela, se curva de modo que as nádegas fiquem viradas para a professora. Esta passa o pano umedecido e, imediatamente, soa o apito para a chamada de outra criança. A cena se repete sem qualquer diálogo. Qiang aguarda silenciosamente na cama, até que é orientado pela menina pequena que o ajudou a se despir, de que deve ir para o banho. O apito soa, Qiang corre até a professora, mas para um pouco distante. Ela soa novamente o apito, agora com mais intensidade, e estende a mão para alcançá-lo. Ele dá mais alguns passos e para. Então, é puxado rispidamente pela professora, que o coloca na posição do banho e, num ato brusco, esfrega-o com o pano umedecido. Qiang chora e a professora o empurra, como se anunciando o fim do banho. Ele se coloca de pé, ao lado de outra cama e permanece chorando até que a menina mais velha surge, para na sua frente e tenta consolá-lo, mas é repreendida pela professora. (PEQUENAS FLORES VERMELHAS, 2006).

As dificuldades de Qiang em exercitar-se por entre as regras da sua institucionalização nos provoca a pensar em, pelo menos, três questões complexas aos Estudos da Infância na contemporaneidade: i) há um dado biológico que incide sobre a condição humana que é incontornável e, com isso, trata sabermos que somente numa aprendizagem social este dado biológico ganha contornos e desenha a subjetividade humana; ii) como as instituições, no decorrer da história da infância e da sua emergência no campo dos direitos políticos, sociais, econômicos, ganham centralidade na tarefa de "ensinar" a infância; iii) como a infância na

contemporaneidade vive esse traçado entre aprendizagem social e a sua institucionalização?

Ao percorrer estas questões, elegemos o campo da Psicologia para refletir acerca de uma matriz que cursa o trajeto das conquistas desde os estudos da natureza à inserção dos fundamentos sociogenéticos. Na sequência, tratamos da relação entre educabilidade e governo do corpo da infância e a ação das crianças, tomando os contributos da filosofia e da história para este debate. Fechamos o texto refletindo em torno do convite das narrativas fílmicas à sensibilização estética do olhar e, conseqüentemente, posicionando um outro modo de pensar a infância, que não pelas ausências, mas sim pelo devir-criança.

### **3 SER-SUJEITO: UMA MATRIZ QUE PERCORRE O TRAJETO DAS CONQUISTAS DESDE OS ESTUDOS DA NATUREZA À INSERÇÃO DOS FUNDAMENTOS SOCIOGENÉTICOS**

Inicialmente, gostaríamos de retomar alguns elementos que consideramos relevantes aos Estudos da Infância, a sua incontornável e imbricada relação com os estudos da natureza e da cultura, entre estes, destacamos os diálogos profícuos e, por vezes, obturados que aí se fizeram presentes, em especial com a Psicologia.

Nesse texto constituímos a tarefa de argumentar sobre o inegável reconhecimento da Psicologia para os Estudos da Infância e toda base constitutiva que afirma-se a partir das relações entre os fatores genéticos (biológicos) e os fatores sociais presentes nas produções que tratam sobre o desenvolvimento infantil. Para tanto, nesta seção não estamos nos ocupando em destacar este debate sobre natureza e cultura a partir das contribuições das áreas disciplinares que compõem os Estudos da Infância, mas exclusiva e intencionalmente, movimentar uma linha de aproximação com a Psicologia que multiplique as lentes pelas quais a enxergamos nesta seara dos estudos contemporâneos sobre a infância.

As influências no conjunto de saberes que foram produzidos no interior desse campo disciplinar – a Psicologia – e sobre suas implicações para a educação retratam uma potente ambiguidade que ainda nos deparamos quando tratamos da infância e das crianças: i) a afirmação de um sujeito-infantil que é produtor da sua

própria existência e; ii) a captura, através do saber sobre seu desenvolvimento, que desdobra-se em práticas interventivas sobre as crianças e seu modo de existência, o que aqui nomearemos como governo da infância (LIMA, 2011).

A trajetória histórica que incide sobre a afirmação de um sujeito-infantil que é produtor de sua própria existência teve a marca de muitos enfrentamentos e disputas que, principalmente, sob o horizonte de uma Psicologia histórico-crítica, conseguiu atribuir um lugar inegável para compreendermos as crianças como sujeitos que são, num só tempo, produto e produtores de uma dada realidade.

O percurso que parte das teorias biológicas e evolucionistas à afirmação das crianças como seres geneticamente sociais nos fez avançar e conquistar outras intersecções que continuam a aprofundar e a detalhar conhecimentos acerca da criança e seus modos de existência, podendo aqui destacar os outros campos disciplinares que hoje nos auxiliam a pensar a infância, tais como: a sociologia da infância, a antropologia da criança, a história, a filosofia<sup>3</sup>. No entanto, nesta seção temos por objetivo trazer para o debate o campo disciplinar da Psicologia, reconhecendo suas contribuições para o curso dos Estudos da Infância na contemporaneidade. Para esta reflexão, a trajetória da Psicologia não poderá ser tomada como homogênea, apenas atrelada a "puericultura" e sua contribuição ensimesmada nas teorias sobre o desenvolvimento infantil, pois compreendemos que este campo traz por dentro da sua própria história a resistência e a problematização ao conjunto de conhecimentos que a encerrou entre quatro paredes.

Partimos da afirmação de que foi por dentro da própria Psicologia que as lutas e os enfrentamentos contra uma visão biologicista e evolucionista se constituíram e marcaram intensamente uma crítica dentro desse campo disciplinar, nascendo o que denominamos ser uma Psicologia Social. Lane (1999) considera que a Psicologia Social, em especial a Latino-americana, conseguiu superar a tradição biológica da Psicologia, em que se pensava que para compreender o indivíduo era preciso saber

---

<sup>3</sup> Para essa reflexão, entre outros/as autores/as, sugere-se: PROUT, Alan, 2005; COHN, Clarice, 2005; KOHAN, Walter Omar, 2004; FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JUNIOR, Moysés, 2002; PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto, 1997. A adjetivação aqui empregada, "sociologia da infância", "antropologia da criança", surge no sentido de demarcar uma atenção específica às crianças, visto que no campo das ideias sejam sociológicas, filosóficas ou antropológicas, até muito recentemente foram sempre estudadas como uma categoria diretamente ligada à escola, à família, e raramente a infância a partir dela própria.

o que ocorria dentro dele. Entretanto, segundo Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 126), a “Psicologia Social é a área da Psicologia que procura estudar a interação social”.

No Brasil, assim como na América Latina, nas décadas de 1960 e 1970, a Psicologia que vinha ocupando os espaços sociais recebia sérias influências da Psicologia Social Norte Americana, que também se caracterizava como adaptativa, trabalhando, ora camuflando os conflitos sociais por meio dos trabalhos que enfatizavam a perspectiva grupal, ora fazendo caridade, ocupando-se dos *mais pobres e marginalizados*.

No entanto, na década de 1970, no Brasil, passou-se a falar de crise da Psicologia Social e como pontos centrais dessa crise estavam: i) a dependência teórico-metodológica, principalmente dos EUA; ii) a descontextualização dos temas abordados; iii) a simplificação e superficialidade das análises destes temas; iv) a individualização do social na Psicologia Social; v) a não preocupação política com as relações sociais no Brasil e na América Latina em geral.

No bojo dessa pauta, nos anos de 1980, surge a Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), que tornou-se um marco importante para a construção de uma Psicologia Social crítica, histórica e comprometida com a realidade concreta da população, assim nomeada. A base caritativa e adaptativa da Psicologia Social passa a ser criticada por aqueles que se propunham a trabalhar dentro de uma Psicologia Crítica, com base na concepção do materialismo histórico dialético.

Patto (1984) afirma que a Psicologia Crítica propõe um conhecimento psicológico como dimensão de uma consciência possível da sociedade, ou seja, de uma consciência capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento, seus compromissos e suas possibilidades de transformação social.

Assim, a marca desses enfrentamentos conduziu novas práticas à Psicologia e sua inserção no campo da educação foi marcado por esta disposição em enfrentar um cenário árduo, marcado, ainda, por um lado, pelo determinismo biológico que baseia-se na ideia de que o sujeito já nasce com uma predisposição para o seu desenvolvimento e que o nível desse desenvolvimento se dá pelo amadurecimento das habilidades que já nascem com ele. Sob esta prerrogativa, a educação pouco ou

quase nada altera as determinações inatas, e os processos de ensino só podem se realizar na medida em que o sujeito estiver pronto para efetivar determinada aprendizagem.

Por outro lado, o enfrentamento igualmente se dava por uma crítica ao determinismo social, que baseia-se na supervalorização do ambiente como constituidor do sujeito. Podemos observar discursos que reafirmam a posição do sujeito de acordo com as condições sociais, econômicas, materiais nas quais se encontra envolvido. É comum encontrarmos argumentos que justificam questões sociais, tais como a marginalidade associada às condições econômicas e sociais do ambiente em que o sujeito vive.

Tais discursos acabam por pesar na constituição de modelos prescritivos e aplicativos que se inscrevem à Pedagogia, a qual passa a tomar a crianças como objeto de intervenção sistemática, estudada,

[...] objeto quantificável num mundo de objetos – é um objeto que se estuda, pesa, mede, disseca, corpo tornado em horas certas de mamar, dormir, mente tornada em conteúdos culturais e morais, num mundo que a passa a habitar e a torna um ser disciplinado, regulado, animal de hábitos e memórias (FERREIRA, 2000, p. 113).

No filme “Pequenas Flores Vermelhas” encontramos os fundamentos de uma educação dirigida às crianças, marcada por uma regularidade da aprendizagem que incide sobre o corpo capturado da infância e é sobre Qiang que vertemos nosso olhar, no seu modo singular de posicionar-se mediante às regras que incidem sobre as condutas corporais que as crianças precisam apreender, conforme a cena descrita a seguir:

As muitas crianças em filas, meninas de um lado e meninos de outro, são levadas para o banheiro, caracterizado como um grande corredor com janelas laterais, onde abaixo delas se encontravam as latrinas – constituídas por buracos no chão. Cabia as crianças, divididas por gênero, se acocorar, uma atrás da outra (as meninas levantarem as saias e os meninos abrirem o corte da jardineira apropriado para isso) e atenderem as ordens das professoras, em especial da Sra. Li, a mais enérgica delas, que enquanto passava entre as fileiras fiscalizando as ações das crianças, anunciava: “1, 2, 3. De cócoras! Escutem atentamente, tem que aprender a fazer coco todas as manhãs. Assim vai sair as sobras do dia anterior e não vão ter vermes! Vocês entenderam?”. E as crianças, em coro, respondem que entenderam. Uma das profissionais de apoio anuncia que uma menina havia defecado e a criança é

parabenizada pela professora. Conforme acabam de evacuar as crianças vão sendo retiradas do banheiro e Qiang permanece agachado. Já sozinho no banheiro, a professora retorna e o questiona: “Qiang, qual o problema? Já fez coco?”. Qiang responde que não quer fazer. Ela aceita a resposta e ordena o menino a sair e lavar as mãos. Diante disso ele pergunta: “Perco minha flor vermelha?”, sendo que ela responde: “Flor? Não, desta vez, não ganhará. Mas, se amanhã fizer coco te darei uma”.

A pergunta dirigida à Qiang, trata de regular a "aprendizagem" que se define pela homogeneização e controle das práticas educativas com as crianças e que portanto, ensina pela regulação do corpo o que é possível ou não fazer. Fica evidente que o corpo e as necessidades de Qiang não correspondem ao "grande bloco" da regra e do que ali se educa. O sujeito-menino-Qiang escapa por uma linha, movimenta seu corpo, desloca o bloco e com isso, põe a pergunta: “*Já fez coco?*”, que na verdade, só tornou-se possível pelo deslocamento que Qiang ali tornava presente. Ainda que o menino-Qiang permanecesse na posição exigida, ele e sua forma singularizada de se relacionar com a aprendizagem, instaurava o ruído na regra, desestabilizava o grande bloco e torna necessária a pergunta que incide sobre a regulação do corpo da infância.

Pensar nos desafios inerentes às práticas educativas implica reconhecermos que a dimensão da aprendizagem extrapola a atividade de regulação cognitivo-biológica-social e transpõe desafios para se pensar em quem aprende- o sujeito.

A matriz epistemológica histórico-cultural, pelo ângulo dos discursos da Psicologia, reconhece que no universo das nossas práticas educativas construímos significados e sentidos, processos fundamentais para se pensar numa aprendizagem social. Nessa direção, os processos de construção do conhecimento redimensionam-se para além da aquisição do saber, como processos de subjetivação, de singularização a partir de um processo social, mediatizado semioticamente (AGUIAR,2001).

Aguiar (2001) sistematiza os conceitos de *significado* e *sentido* a partir da distinção feita por Vygotsky, colocando o *significado* como uma construção social, de origem cultural, historicamente socializado. Já a categoria do *sentido* passa a ser compreendida a partir do confronto com as significações sociais e a vivência singular. A autora ressalta que desta forma o *sentido* parece ser mais complexo que



o *significado*, portanto quando nos referirmos à produção dos sentidos estaremos diante de processos de subjetivação. Isto é, da vivência e experiência histórica e social, mas que se coloca pelo universo da singularidade. Assim, necessariamente, Qiang na cena eleita, nos convoca a pensar nos sentidos que agencia através do seu corpo, e que sobrepõe a regulação dos comportamentos através das práticas disciplinares. O menino compreende a interdição e movimenta-se com isso, resistindo e agenciando outro comportamento, incomum àqueles outros todos inscritos pela regra.

Aqui entramos, a partir da autora citada, em um conceito chave, o de conversão, conceito este desenvolvido originalmente por Vygotsky como *internalização*, e que nos possibilitará refletir sobre a construção de nossa singularidade e as possibilidades que temos de uma aprendizagem social. A *conversão* consistiria na transformação do mundo material em mundo simbólico (AGUIAR, 2001). Em outras palavras, o processo de significação do mundo externo passa tanto pela referência da relação que construímos, como por aquilo que internalizamos e que, portanto, tornar-se-ão parte de nossa dimensão subjetiva.

[...] a constituição da subjetividade individual é um processo singular que surge na complexa unidade dialética entre sujeito e meio atual, definido pelas ações e mediante as quais a história pessoal e a do meio confluem em uma nova unidade que, ao mesmo tempo, apresenta uma configuração subjetiva e uma configuração objetiva [...] e assim, como o social se subjetiva para converter-se em algo relevante para o desenvolvimento do indivíduo, o subjetivo permanentemente se objetiva ao converter-se em parte da realidade social, com o qual se redefine constantemente como processo cultural (FURTADO, 2001, p. 89).

Molon (2000) também desenvolve o conceito de conversão como um processo em que as atividades interpsicológicas serão convertidas em intrapsicológicas, suplantando a dicotomia do mundo externo em mundo interno. A análise sobre a constituição da subjetividade conta com a compreensão de que toda a produção humana está articulada a uma dimensão de relação com o outro e com o mundo.

No entanto, para compreendermos este movimento relacional, torna-se necessário resgatarmos a ideia de que o sujeito produz suas relações a partir do campo de significações, de sentidos que se amarram na sua história. A mediação

semiótica torna-se o processo pelo qual se faz a subjetividade, a relação entre o singular e o universal. Nos diz Molon (2000, p. 09), “o singular expressa o universal, entendendo o singular enquanto determinação histórica, cultural e ideológica”.

Não há aprendizagem sem o sujeito e, neste sentido, podemos problematizar a linearidade e a naturalização sobre o qual as diferentes instituições sustentam sua compreensão sobre o sujeito e o que vem embasando práticas de categorização e marginalização dos que não facilmente padronizam-se, tal como podemos perceber em relação ao menino-Qiang, que tem que aprender a evacuar todas as manhãs para não ter vermes e que, somente deste jeito, poderá vir a receber sua “flor vermelha”, como todas as demais crianças.

A concepção predominante nos contextos educativos sobre a aprendizagem pressupõe a ideia de que esse processo é interno ao sujeito e que, portanto, o nível de aprendizagem está relacionado às habilidades cognitivas já determinadas. A centralidade no possível nível de desenvolvimento de quem aprende condiciona o nível de interação com a aprendizagem.

A desnaturalização da compreensão hegemônica de que o desenvolvimento determina aprendizagem, torna-se um desafio para avançarmos numa abordagem educativa que reconheça as singularidades na construção do conhecimento. Reconhecer o universo da subjetividade como liberdade, como processualidade construída a partir de interações com as diferentes culturas que dividem espaço no contexto educativo, pressupõe romper com práticas que se expressam através do medo, da insegurança, da desqualificação. Significa pensar as relações educativas pautadas pela dimensão relacional de sujeito/sujeito, superando, com isto, a influência da ciência positivista marcada pela neutralidade e poder (sujeito/objeto). Se a aprendizagem se constitui, então, numa relação de sujeitos, precisamos entender que nos alteramos como história viva nesse processo.

#### **4 A EDUCABILIDADE E O GOVERNO DO CORPO DA INFÂNCIA: NOTAS SOBRE O CONTEXTO BRASILEIRO**

Nessa seção, propomos posicionar algumas imagens sobre a infância e o lugar das crianças, sobretudo, das crianças institucionalizadas. Para tanto, reunimos reflexões amparadas na filosofia e na história, campos estes que não são ou

estão encerrados em si mesmos, mas são permeáveis ao diálogo e às trocas, o que acaba por trazer importantes indicativos para ampliar a compreensão acerca da infância como um campo de estudo em construção e, conseqüentemente, reconhecer este conceito na sua atemporalidade.

A construção de um lugar para a infância é um fenômeno secular. Muitos foram os significados produzidos ao longo desses anos. Muitas instituições foram criadas e a elas destinadas à função de educar, adaptar, cuidar. Enfim, a infância passa a ter corpo e ganha presença na esfera da vida social.

Como bem coloca Foucault (1985), o sujeito na modernidade pode saber sem necessariamente conhecer a si mesmo. Segundo o autor, a *experiência* que se forma no século XIX, aloja a descoberta da finitude no coração dos conteúdos que são dados pela possibilidade de um saber finito. Portanto, se o saber é finito, se existe uma última verdade sobre as coisas, estamos todos presos(as), sem liberação possível. “A cultura moderna pode pensar o homem porque ela pensa o finito a partir dele próprio” (FOUCAULT, 1985, p.334).

A configuração do sujeito na episteme moderna não pode ser constituída sem que simultaneamente conheçamos o *em si* e o *fora de si*. Todo pensamento moderno é atravessado pela tentativa de pensar o impensado, de desalienar o sujeito. Pode-se afirmar que os reflexos desse modo de pensar refletem no que aqui vamos denominar como uma perspectiva predominante de captura da infância. A disputa por enfoques epistemológicos no âmbito das principais instituições contemporâneas vem produzindo diferentes práticas que se endereçam à infância e, com isso, autorizando e desautorizando àqueles e àquelas que dela se arriscam a falar.

No que tange ao papel das instituições, muitas são as formas de governo da infância hoje, e o que parece ganhar especificidade, quando se trata dessa relação, é a centralidade do cuidado da infância pelo adulto. Este parece ser o argumento evocado através das práticas institucionais onde o governo da infância é pautado por uma cultura que assume o cuidado pelo adulto, reduzindo as possibilidades de agenciamento e de poder por parte das crianças (LIMA, 2011).

O governo que se exerce sobre a infância pode aqui ser entendido a partir da definição foucaultiana, como um conjunto de técnicas e procedimentos destinados a

dirigir a conduta dos sujeitos (LIMA, 2011). No caso da infância, é claro que estamos falando de um governo que se inscreve através das práticas de controle de um corpo no qual se empreenderá uma forma de saber e, conseqüentemente, de poder, em constante movimento e reversibilidade, como nos afirma Dornelles (2005).

David Buckingham (2002) argumenta que os adultos sempre monopolizaram o poder de definir a infância, suas condutas, seus comportamentos adequados e inadequados. No entanto, o autor assinala, também, para a possibilidade de *los niños* resistirem às definições dos adultos, de não a reconhecerem, fato que serve de apoio para perguntar se existe um governo da infância e se esta forma de governo se expressa numa forma de cuidado de si mesmo.

No filme “Pequenas Flores Vermelhas”, o governo da infância apresenta-se em algumas cenas que apontam para as mais diversas estratégias de resistência de Qiang em não se deixar governar. Há uma cena em particular que nos chama atenção pelo humor e, ao mesmo tempo, o drama que envolve as crianças no infantário. Trata-se do momento em que Qiang convence seus pares de que a professora Li é um monstro disfarçado e que ela come crianças.

A situação teve início no momento em que a professora Li propõe uma atividade em que, pela mímica, as crianças devem adivinhar o animal que está sendo apresentado, uma proposta encabeçada por ela imitando um macaco. Qiang olha assustado para uma das crianças e comenta, sussurrando: “a senhora Li se transformou em um monstro”. E assim ele, sussurrando, passa a tecer comentários entre as crianças, enquanto a professora faz sua performance. Para uma menina ele revela um segredo: “Tu não és filha de teus pais”, e comenta, ainda, que a senhora havia comido a irmã desta menina. Segue o filme com uma sequência de episódios que remete as crianças a pensarem que a professora é um monstro que come crianças ou as transforma no que quiser. Em uma destas situações, Qiang e uma menina, escondidos, vão ao banheiro. Ela pede que ele olhe para ver se tem cauda. Conversam em relação a professora e a menina a imita, como se estivesse com o apito na mão e ordena Qiang a não se mexer. Ambos cochicham e reforçam a ideia de que a professora pode transformar as crianças no que ela quer. Ao questionar Qiang se a professora gosta do sabor das crianças, ele responde afirmativamente. As crianças, entre sussurros e nos mais variados espaços da instituição, começam a observar umas aos corpos das outras, para verificar se alguma delas têm cauda. Agora já está socializado entre todas as crianças do infantário que a senhora Li é um monstro e no dormitório algumas delas passam a imaginá-la com uma cauda longa. Dentre estas crianças está Qiang, que em uma determinada

circunstância pede para uma das crianças para deixá-lo dormir embaixo da sua cama para protegê-lo do monstro. Esta menina vai até o quarto em que a professora está dormindo, com o intuito de saber como será este monstro. Ela sai engatinhando pelo dormitório e Qiang a segue. Aos poucos as crianças vão se acordando e se colocando embaixo das camas para também se protegerem. É neste momento que passam a arquitetar um plano para derrotar o suposto monstro. Começam a tirar os cadarços dos calçados e amarrá-los um ao outro. Pouco a pouco as crianças vão acordando e engrossando este movimento. Todas saem engatinhando e invadem o quarto da professora que segue dormindo. Quando tentam amarrá-la, ela se acorda e todos saem gritando. Ela levanta-se apressada e passa a questionar as crianças sobre o que está acontecendo. As demais profissionais entram no quarto e tentam consolar algumas das crianças que estão chorando e ao perguntar os motivos para tanto choro, recebem a resposta de que há um monstro naquele lugar. Ao serem questionadas sobre quem é o monstro, uma delas aponta para a professora Li. As colegas de profissão riem e esta professora sai esbravejando do quarto, levando um dos meninos, por considerar que foi ele quem iniciou aquela brincadeira, embora mais tarde descubra que foi Qiang.

O filme, neste episódio que envolve as crianças e suas fantasias, seus medos, cresce indiscutivelmente, na direção do que podemos inferir como marcas de um tempo da infância. Com a ajuda de todas as crianças, Qiang prepara uma estratégia para amarrar a professora Li em sua própria cama, situação esta que acaba não dando certo. A partir do fracasso desta armadilha, ele é forçosamente excluído das brincadeiras e das atividades que as demais crianças realizam e elas próprias passam a evitá-lo.

Qiang, na eminência da perda dos afetos, entristece e de algum modo entrega-se a regulação institucional que agora, sob a sua transgressão, ainda traz a dobra da punição. Por este contorno da regulação institucional e da punição dos corpos que não se deixam tão facilmente governar é que encontramos o processo de institucionalização da infância.

No que tange ao governo do corpo das crianças e da institucionalização da infância no cenário brasileiro, Nazario (2014) demarca a presença de propostas assistenciais de salvação à infância pobre através das práticas interventivas de caridade e filantropia estatal, coordenadas por diferentes esferas do governo, tais como, o Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e Saúde (DNCr, 1940), o Serviço de Assistência ao Menor, vinculado ao Ministério da

Justiça e Negócios Interiores (SAM, 1941), submetendo as crianças pobres e suas famílias à heteronomia.

Decorre deste contexto a necessidade (im)posta pela doutrina do medo de uma higienização social. O higienismo assumiu, então, a missão de prevenir os males sociais e, portanto, era preciso retirar das ruas os menores, “inimigos precoces do bem público” (RIZZINI; PILOTTI, 2009, p. 324) que supostamente colocavam em risco a ordem social e promoviam o pânico entre as classes economicamente mais favorecidas.

O desafio governamental de “concretizar uma sociedade homogeneizada a partir da forma nacional, como ocorria em vários países do mundo, especialmente aqueles do continente europeu” (CAMPOS, 2008, p. 14), alavancou o binômio saúde-educação na perspectiva de formação de uma população saudável, produtiva, dócil e obediente, mesmo que isso demandasse instaurar os mais variados tipos de violências a serviço do Estado, como por exemplo, a privação de crianças e jovens pobres de liberdade e do cuidado parental, sem qualquer possibilidade de resistência a esta opressão.

O avanço do poder médico em nome da higiene pública e, por conseguinte, a proliferação da literatura médica e a ascensão do eugenismo, alinhado ao crescente discurso acerca das violências nas ruas das grandes metrópoles brasileiras foram responsáveis pela constituição daquilo que Caldeira (2000) chama de “fala do crime”, isso é, um discurso que “constrói a sua reordenação simbólica do mundo elaborando preconceitos e naturalizando a percepção de certos grupos como perigosos” (CALDEIRA, 2000, p. 10).

Este discurso, em larga escala, serviu para legitimar, por vezes, atos condizentes com o que Agamben (2004) traduz como “estado de exceção”<sup>4</sup> de direitos. Segundo este autor, “o estado de exceção apresenta-se como a forma legal daquilo que não pode ter forma legal” e sua utilização serve como mecanismo de poder que se exerce seguindo a justificativa de proteção do povo.

Inicia-se, deste modo, um novo ciclo de cuidados para as crianças pobres, assentado na perspectiva jurídica, sem que isso evidenciasse qualquer mudança considerável de condições concretas na vida destes sujeitos, visto que o caráter

---

<sup>4</sup> Este termo foi cunhado por Carl Schmitt (1921) e retomado pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2004), que o classifica como uma nova forma de ditadura constitucional.

normalizante do Código de Menores “constituiu-se muito mais em uma estratégia de criminalização da pobreza” (ARANTES, 1999, p. 257) e, conseqüentemente, das famílias pobres.

O Estado de Santa Catarina, não fugindo à regra nacional, também é tomado por esta “onda de intenções higienizadoras, moralizadoras e normalizadoras de hábitos e comportamentos”, e entre os anos finais de 1930 e os iniciais da década de 1940 foram criados diversos órgãos e “espaços capazes de dar conta de necessidades de populações que ameaçavam a ordem institucionalizada” (CAMPOS, 2008, p. 108), podendo ser citados: Juizado de Menores da Comarca de Florianópolis (1935); Departamento de Saúde Pública (1936); Abrigo de Menores (1940); Hospital Colônia Sant’Ana (1941); Legião Brasileira de Assistência (LBA, 1942), entre outros.

Com o desígnio de “oferecer à Pátria gerações vigorosas”<sup>5</sup> o projeto educativo-assistencialista foi ampliando as formas de controle e disciplina social e, neste contexto, a vigilância sobre os “menores” teve grande foco de atenção, o que assegurava ao Estado declarar-decretar quem eram as famílias aptas ou não para criar seus filhos.

Em um cenário onde foi se tramando diferentes frentes de ação, como a criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), em substituição ao Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e a promulgação do segundo Código de Menores (Lei 6.697 de 10/10/1979), o “menor” ainda não havia conquistado o estatuto de prioridade na letra da lei, menos ainda nas políticas de governo. É neste contexto, também, que no final dos anos 70, por conta da irrupção de demandas democráticas e populares reprimidas, insatisfeitas com o plano político repressivo do Governo Militar, bem como pelos diferentes pontos de vista instaurados dentro do próprio Governo, viu-se a necessidade posta da promoção de uma abertura política e da reinstalação de um regime democrático.

A incontestável efervescência democrática popular deste período demandou a “conquista de direitos cívicos e sociais que acompanhou a restauração democrática na sociedade brasileira – assim, por exemplo, práticas interventivas com determinadas categorias sociais (crianças, adolescentes, idosos etc.) só se puderam

---

<sup>5</sup> Discurso de Getúlio Vargas, apresentado em “A nova política do Brasil: da Aliança Liberal às realizações do primeiro ano de governo (1930-1931)”.

viabilizar institucionalmente porque receberam respaldo jurídico-legal” (NETTO, 2006, p. 153).

Decorrente da curva ascendente do movimento democrático e popular que tensionou a sociedade brasileira entre a derrota da ditadura e a promulgação da Constituição de 1988, a arte de governar as crianças (RIZZINI; PILOTTI, 2009) foi ganhando novos contornos legais, e a lógica da reprodução social que (com)formava a infância nos preceitos caritativo, religioso, filantrópico higienista e jurídico entrou em colapso e fez emergir a “doutrina de proteção integral à criança e ao adolescente”, culminando com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8069, de julho de 1990), em oposição a “situação irregular do menor” (Código do Menor, 1979).

Observamos, a partir desse marco, que as mobilizações sociais em defesa dos direitos da infância vêm movimentando e forçando as instituições a serem conduzidas por um forte sentimento de proteção à infância<sup>6</sup>. As práticas punitivas que, até então, serviam de modelo aos cenários institucionais, passaram a ganhar um caráter mais educativo.

O desafio das instituições passou a centrar-se na tarefa de como ‘*reeducar*’ a infância, exigindo com isso, a atualização e qualificação de suas formas de governo. Com a finalidade de regular e controlar a infância, no final do século XX, o Estado e as políticas não-governamentais vão se encarregar de ‘*disseminar*’ um discurso educativo que visa a construção de uma infância *cidadã* e de uma criança compreendida como *sujeito de direitos*.

Nessa tarefa formativa, o discurso pedagógico assume importância vital para que possam ser materializadas as formas de governo e controle que visam esquadriñar a infância e torná-la, assim, passível de proteção e cuidado.

No campo das instituições que se ocuparam da infância e do seu *caráter educativo*, não poderíamos deixar de destacar a invenção das mais distintas *tecnologias de governo* dos corpos infantis e a disputa pelo poder centrado na soberania do adulto, o que agravou os contextos onde se manifestavam formas de enfrentamento e resistência por parte da infância. O cenário de implementação de

---

<sup>6</sup> A dissertação de Lima (1997) mostra como este cenário de uma ‘nova política’ passa a afetar as mais diferentes instituições a partir da década de 1990 e como a infância, especialmente, a infância pobre vai tornando-se o centro de uma proposta de controle-educativo em nosso país.



uma *nova* política de atenção foi constituído, também, pelo agravamento dos conflitos junto às instituições que vinham se dedicando à infância.

Kohan (2004) fala sobre o espaço correlato entre a educação e o que Foucault denominou de poder pastoral<sup>7</sup>. As instituições, imbuídas de uma tarefa formativa, passaram a ser reconhecidas por sua 'missão' em produzir sujeitos e a disciplina constitui-se em um dos eixos para esta formação. Essa educabilidade da infância movimenta a maioria das instituições modernas, buscando legitimidade e sustentação em outros discursos.

Percebe-se que um dos modos que se procurou justificar as mais inusitadas formas de resistência por parte da infância, se deu por uma forte legitimação do saber médico, principalmente, irá nos dizer Gondra (2003), por uma elevação do discurso higiênico pelo qual a infância e a educação deveriam ser abrigadas.

A patologização da infância, surge como estratégia aos que subvertem a relação de poder exercida pelo adulto e estabelece-se num dispositivo importante para as instituições contemporâneas que atuam na gestão do cuidado à infância para reforçar o lugar social daqueles e daquelas que não se permitem facilmente normatizar.

Através desta prática torna-se possível expurgar aquilo que se considera não fazendo parte da infância, ou melhor, o que não deva fazer parte, já que estamos lidando com uma esfera de discursos que se caracterizam pela afirmação de um *dever-ser*. Na medida em que esses discursos se afirmam pela permanente tentativa de padronização, unificação e normatização da infância, se reduzem as possibilidades de encarar a condição humana em sua multidimensionalidade.

## **5 ENTRE A EDUCABILIDADE E O GOVERNO DO CORPO DA INFÂNCIA: O DEVIR-QIANG**

---

<sup>7</sup> O poder pastoral há séculos esteve associado à instituição religiosa, como forma de poder de sacrifício pela vida e pela salvação, como forma de poder que explora as almas, cuida não só da comunidade como rebanho, mas de cada indivíduo. A ideia salvacionista e missionária do pastor, assim como a prática de condução do rebanho, traz enquanto tecnologia de poder instrumentos que, adaptados ao Estado Moderno, passam a operar como modos de regulação da vida dos indivíduos. Essa forma de poder, segundo Foucault, alarga-se para todo o corpo social, passa a direcionar sua força aos objetivos mundanos, encontrando apoio numa série de instituições sociais (FOUCAULT, 1995).

A opção por estabelecer uma reflexão que reúne indicativos da educabilidade e do governo do corpo da infância aos discursos protetivos em torno desta categoria geracional, a partir das narrativas fílmicas de “Pequenas Flores Vermelhas”, surge como um convite ao encontro com a sensibilização estética de um olhar que possibilita compreender a infância e as crianças na perspectiva do devir-criança.

Deleuze e Guattari (1997) colocam que é no domínio das simbioses que são colocados em jogo as diferenças, sem qualquer filiação possível. Por isso, pensar é sempre um ato em potência, e o devir-criança desencadeia uma força irrefreável que movimenta nosso pensar. Há um “bloco de devir que toma a vespa e a orquídea, mas do qual nenhuma vespa-orquídea pode descender” (p. 19). O pensar é gerado no próprio pensamento, deslocado, desprendido sempre da primeira imagem. Não promove a filiação, a correspondência, ao contrário, arremessa sempre outro modo possível de conhecer, de pensar. O devir é da ordem da aliança.

O olhar sobre o cinema, ou sobre a infância representada na tela, nos instiga a aprender sobre nós mesmos frente à infância, tomando seriamente outras culturas, outros olhares, como interlocutores que nos tocam não apenas ao pensamento racional, mas aquilo que sentimos e experimentamos. Podemos, então, nos perguntar: o que dá para pensar? A maior contribuição não é a constatação do que pretendeu o autor ou diretor sobre a infância em sua obra, mas o que, a partir das nossas interpretações frente a esta, nos interroga, nos desestabiliza, nos incita na busca ativa para novas e profundas relações e interpretações.

Pelas lentes de “Pequenas Flores Vermelhas”, percebemos as duas infâncias defendidas por Kohan (2007). Uma infância denominada *majoritária*, que representa a “continuidade cronológica da história das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos”. Uma infância que constitui-se por uma ideia de tempo progressivo e linear que incide sobre uma compreensão sequencial da infância, onde “seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velhos. Ela ocupa uma série de espaços molares<sup>8</sup>: as políticas públicas, os estatutos, os parâmetros da Educação Infantil, as escolas e os Conselhos Tutelares” (KOHAN, 2007, p. 94). Uma infância que ocupava as práticas institucionais do infantário e definia, a priori,

---

<sup>8</sup> Em Deleuze a molaridade diz respeito aos aspectos que fixam e totalizam, que se assemelham a imagem da árvore – arbóreo.

quem eram as crianças merecedoras de receber, diariamente, as 5 flores vermelhas<sup>9</sup>.

A outra infância, a *minoritária*, é entendida como experiência, acontecimento, como resistência e criação. Nesse sentido, uma infância que rompe com a noção de história linear e abre-se para um “devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes”. Uma infância capaz de nos mostrar que entre correrias, gritos e risadas, Qiang e as demais crianças indicam que mesmo em um infantário, regido pelas normas instituídas dos adultos, há espaço para o exercício de ser criança, fazendo-o a partir de um “modo de governo” que lhes é peculiar.

“Pequenas Flores Vermelhas” nos inspira a pensar que os contextos de educação e cuidados coletivos para crianças, seja um infantário, um abrigo, uma creche, pré-escola ou escola, todos são habitantes das duas infâncias e que elas não são excludentes, visto que suas linhas se tocam, se cruzam, se enredam, se confundem. Nesta perspectiva, segundo Kohan (2007), não está em jogo o que deve ser (o tempo, a infância, a educação, a política), mas sobretudo, a potencialidade real do que pode ser, do que é.

### **PATRÍCIA DE MORAES LIMA**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Coordenadora do Grupo de Estudos Cnpq - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre as Violências.

### **ROSELI NAZARIO**

Doutora em Educação. Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia – FURB. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Primeira Infância (NUPEIN/UFSC) e do Núcleo Vida e Cuidado: estudos e pesquisas sobre violências (NUVIC/UFSC).

### **REFERÊNCIAS**

---

<sup>9</sup> Uma das regras instituída no infantário e que incidia diretamente sobre o governo dos corpos das crianças dizia respeito ao merecimento ou não de receber pequenas flores vermelhas (de papel recortado) para serem fixadas no quadro da sala, ao lado dos nomes de cada criança. Segundo esclareceu a professora às crianças, cada uma delas tem 5 oportunidades de ganhar flores a cada dia, obedecendo as seguintes condições: não molhando a cama, vestir-se sozinho, lavar as mãos, lembra-se de ir ao banheiro e não falar na cama.

AGAMBEN, G. *Infância e História: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

AGUIAR, W.M.J. A pesquisa em psicologia sócio histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A.M.B., Gonçalves, M.G.M., Furtado, O. (orgs). *Psicologia Sócio histórica – uma perspectiva crítica*. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

ARANTES, E. M. *De "criança infeliz" a "menor irregular" – vicissitudes na arte de governar a infância*. In: VILELA, J. et al. *Clio – Payché: Histórias da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: UERJ/NAPE, 1999.

BOCK, A; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. *Psicologia: uma introdução ao estudo de psicologias*. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL. SENADO. *Lei Nº 6697*, de 10 de outubro de 1979. Código do Menor Brasília – DF, 1979.

BRASIL. SENADO. *Lei Nº 8069*, de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília - DF, 1990.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na Era das Mídias Eletrônicas*. São Paulo: Loyola, 2002.  
CALDEIRA, T. P. R. *Cidade de muros: Crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: EDUSP, 2000.

CAMPOS, C. M. *Santa Catarina, 1930: da degeneração à regeneração*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.  
DELEUZE, G.; GUATARRI, F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 4.ed., v. 4, São Paulo: Editora 34, 1997.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: TADEU, T. (org). *Nunca Fomos Humanos nos rastros dos sujeitos*. Belo Horizonte: Autentica, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela. *Salvar os corpos, forjar a razão: contributo para uma análise crítica da criança e da infância como construção social em Portugal*. III E, Lisboa, 2000.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas* tradução Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FURTADO, M. *A linguística funcional e o ensino da gramática*. Natal: UFRN, 2001.  
GONDRA, J. G. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2004.

KOHAN, W. O. *Infância: entre a educação e a filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Lugares da infância: Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JUNIOR, M. (Orgs.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

LANE, S. Psicologia Social e uma nova concepção de homem para a psicologia. In: LANE, S; CODO, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LIMA, P. M. L. *A ciranda da rua: um estudo sobre a organização de meninos e meninas nas ruas de Florianópolis*. 1997. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LIMA, P. O governo da infância e a arte do cuidado de si. In: Souza, Ana Maria e Barbosa, Isabella (orgs.). *Cuidar da educação, cuidar da vida*. Florianópolis: UFSC-CED-NUVIC, 2011.

MOLON, S. *Sujeito, subjetividade e emoções na perspectiva dos professores da Pós-Graduação em Psicologia Social vinculados à ABRAPSO*, 2000.

NASCIMENTO, M. L. Abrigo, Pobreza e Negligência: percursos de judicialização. In: *Psicologia & Sociedade*, v. 24, p. 39-44, 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822012000400007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822012000400007&lang=pt)>. Acesso em: 02 abr. 2015.

NAZARIO, R. *A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)*. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

NETTO, J. P. *A construção do projeto ético-político do Serviço Social*. Brasília, CFESS/ABEPSS/CEAD/UnB, 2006.

PATTO, M. H. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga/ Portugal: Ed. Bezerra, 1997.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 86, p. 221-241, jan./abr. 2004.

PROUT, A. Reconsiderar a nova sociologia da infância: para um estudo multidisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância 2003/2004 – IEC. Tradução: Helena Antunes. *Revisão científica*: Manuel Jacinto Sarmiento e Natália Fernandes Soares. Braga/Portugal, 2005.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. *A Arte de Governar crianças*: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2a. Ed. São Paulo: Cortez, [1995] 2009

SARMENTO, M. J.; GOUVÊA, M. C. (org.) *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

FILME: “*Kan shang qu hen mei*”. “Pequenas Flores Vermelhas”. Origem: China/Itália (2006). Comédia/drama.